
**Reformulation, resémiotisation et trajectoires d'apprentissage
en formation professionnelle initiale :
l'enseignement du giclage du mortier en maçonnerie**

Laurent FILLIETTAZ,
Ingrid de SAINT-GEORGES,
Barbara DUC
Equipe Interaction & Formation
Université de Genève

1 La reformulation au-delà de la linguistique du discours

La problématique de la reformulation constitue un des objets à la fois récurrents et particulièrement transversaux des sciences du langage. Envisagée d'abord comme un phénomène essentiellement lexico-sémantique, elle a donné lieu plus récemment à divers travaux dans le champ des théories du discours et de l'interaction, qui n'ont pas manqué de souligner la complexité des ingrédients à la fois linguistiques, textuels et situationnels engagés dans son fonctionnement.

À titre d'exemple et sans entrer dans les détails, les travaux conduits dans le cadre du modèle genevois de l'organisation du discours (Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001) proposent un double traitement possible de la problématique de la reformulation, relevant respectivement de l'*organisation relationnelle* du discours et de son *organisation polyphonique*. Sur le plan de l'organisation relationnelle, les processus reformulatifs sont décrits comme un type particulier de relation de discours, pouvant être marqué ou non par des connecteurs (ex : *après tout, en d'autres termes, en fait*, etc.), et qui met en lien différents constituants de la structure hiérarchique du discours avec des informations contenues en mémoire discursive. Mais la problématique de la reformulation intervient également dans l'organisation polyphonique du discours dès lors qu'elle contribue à son hétérogénéité énonciative. À ce niveau, certains cas de reformulations sont envisagés comme des modalités particulières de *discours représentés*, pouvant emprunter différentes formes (la désignation, la formulation directe, indirecte, indirecte libre, etc.) et pouvant relever aussi bien de l'*autophonie* (reformuler ses propres propos), de la *diaphonie* (reformuler les propos de l'interlocuteur) que de la *polyphonie* au sens restreint

(reformuler les propos d'un tiers). Dans l'un ou l'autre de ces niveaux de traitement, la problématique de la reformulation résulte d'une combinaison d'informations à la fois linguistiques, textuelles et situationnelles

Pourtant, si ces approches ont eu le mérite de mettre en évidence la complexité des processus reformulateurs, elles en ont donné une acception à certains égards restreinte et butent de ce fait sur d'importantes limites. Une première limite réside à nos yeux dans le traitement verbocentrique dont fait encore trop souvent l'objet la problématique de la reformulation. Certains modèles du discours dans le champ francophone, nous l'avons vu, ne manquent pas de prendre en compte des informations disponibles en mémoire discursive pour décrire l'organisation des processus reformulateurs, mais ces informations sont généralement conçues comme des constructions issues d'interprétations d'énoncés antérieurs et prennent rarement en considération les systèmes de signification non verbaux qui se combinent dans les conduites humaines en situation d'interaction. Par ailleurs, les unités d'analyse sur lesquelles porte l'étude des processus reformulateurs consistent généralement en des enchaînements d'énoncés (Rossari, 1993) ou en des segments de discours ou d'interaction d'empans relativement restreints. Dès lors, des logiques de transformation prenant place sur des temporalités plus longues et allant au-delà des limites de l'incursion¹ échappent dans une large mesure à l'analyse. Enfin, les modèles du discours et de l'interaction s'intéressent généralement aux processus reformulateurs pour en décrire les formes d'organisation, et ce indistinctement des logiques d'action propres aux contextes dans lesquels ils sont mis en œuvre. Les fonctions contextuelles de ces processus ne sont certes pas négligées, mais les instruments d'analyse mis à disposition pour les décrire visent la généralisation et ne se présentent pas comme des constructions issues de logiques contextuelles spécifiques.

Or il se trouve que dans les situations empiriques qui retiendront ici notre attention, l'étude des processus reformulateurs à l'œuvre ne peut faire l'économie de ces diverses extensions. En effet, les interactions en formation professionnelle initiale, particulièrement dans les domaines techniques, se fondent souvent moins sur la parole que sur l'accomplissement pratique de gestes spécifiques, combinant une vaste palette de ressources significatives (Mayen, 2002 ; Mondada, 2004). Il s'agit de pointer en direction d'objets, de les manipuler, de les transformer à l'aide d'instruments, bref de conduire des pratiques communicatives essentiellement pluri-sémiotiques. En deuxième lieu, ces pratiques de formation mettent en œuvre des processus d'enseignement et

1 Nous entendons ici la notion d'*incursion* dans son usage technique, tel qu'il est défini dans le modèle genevois de l'organisation du discours (Roulet, Fillicttaz & Grobet, 2001, p. 119). Dans ce modèle, l'incursion désigne l'unité praxéologique maximale qui renvoie à une rencontre située entre les interactants.

d'apprentissage dont le déploiement temporel peut relever d'empans variables, mais qui débordent généralement des limites de l'interaction au sens de Goffman (1973)². Étudier ces processus implique donc nécessairement d'ouvrir les limites des données observées à des unités d'action allant au-delà d'une incursion. Et enfin, l'étude des pratiques de formation ne peut omettre de prendre en compte le fait que les interactions qui y prennent place sont orientées par des intentions et des contractualités de nature didactique. Dans ce sens, les processus reformulateurs qui s'y trouvent attestés sont fortement déterminés non seulement par des principes relevant de l'organisation du discours en général, mais également par les logiques propres aux institutions de formation et aux systèmes d'activités qui y sont à l'œuvre.

En prolongement de ces constats, l'objectif de cet article est de mettre en évidence quelques-unes des propriétés saillantes des processus reformulateurs – entendus dans un sens large – dans un champ éducatif particulier. Plus spécifiquement, il s'agira de montrer en quoi les processus d'enseignement et d'apprentissage à l'œuvre dans le champ de la formation professionnelle initiale mobilisent des mécanismes de reformulation qui impliquent non seulement des ressources langagières particulières, mais également des rapports de complémentarité et de réorganisation entre l'usage de systèmes sémiotiques distincts.

Pour aborder cette problématique, nous adopterons une démarche en deux temps. Nous exposerons d'abord un cadre théorique élargi pour l'étude des processus reformulateurs en contexte didactique, qui, à partir des acquis de la linguistique du discours, propose une approche à la fois multimodale et dynamique de la reformulation (§ 2). Nous présenterons ensuite une illustration et une mise en œuvre de ces propositions théoriques à propos d'une étude de cas (§ 3). À travers une analyse détaillée des interactions entre un moniteur et un groupe d'apprenants, nous viserons à mettre en évidence les spécificités des processus reformulateurs à l'œuvre en situation de formation professionnelle initiale et, ce faisant, à mieux comprendre les apports de la reformulation à la mise en circulation des savoirs d'action en formation.

2. Pour une approche multimodale, dynamique et didactique de la reformulation

Comme nous l'avons évoqué en introduction, l'étude de la reformulation en formation professionnelle invite à élargir le cadre théorique dans lequel elle

2 « Par interaction (c'est-à-dire l'interaction en face-à-face), on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres ; par une interaction, on entend l'ensemble de l'interaction qui se produit en une occasion quelconque quand les membres d'un ensemble donné se trouvent en présence continue les uns des autres » (Goffman, 1973, p. 23).

est généralement abordée dans les modèles du discours et de l'interaction. Cette ouverture s'oriente de notre point de vue dans trois directions et consiste en une approche à la fois *multimodale*, *dynamique* et *didactique* de la reformulation. Nous consacrons les paragraphes ci-dessous à une explicitation de ces propriétés.

2.1 La reformulation comme processus sémiotique et multimodal

L'évolution récente des théories du discours se caractérise par une ouverture marquée et croissante en direction de ce qu'on désigne communément comme la *multimodalité*. Ce champ renvoie à un ensemble assez vaste de travaux relevant de méthodologies ou d'ancrages théoriques parfois très différents, mais qui partagent une préoccupation commune : dépasser une conception verbocentrique du discours et de l'interaction pour prendre en compte l'ensemble des modalités productrices de sens dans les interactions sociales (conduites corporelles, gestes, actions, objets, images, espace, etc.). Certes, la prise en compte d'éléments « paraverbaux » tels que les conduites gestuelles, les mimiques faciales et les postures corporelles ne constitue en aucun cas une réalité nouvelle dans le champ de la linguistique. Elle a fait l'objet de longue date d'abondants travaux dans le cadre de ce qui a souvent été désigné comme les approches *multicanales* de la communication (Brossard *et al.*, 1984). Mais le développement de la perspective *multimodale* implique davantage qu'un enrichissement multicanal de l'étude de la communication. Comme le souligne de Saint-Georges (2008a, pp. 121ss), cette mouvance s'intéresse davantage à la manière dont des signes appartenant à différents systèmes sémiotiques s'imbriquent et se combinent dans le cadre d'un agir humain, socialement et culturellement situé. Dans ce sens, il ne s'agit plus seulement de prendre en compte des dimensions non-verbales de la communication (les gestes, les regards, les mimiques faciales, etc.) en adoptant comme axe de référence le système verbal lui-même, mais de considérer l'action humaine comme une construction dynamique mobilisant différentes ressources sémiotiques, et dont la combinaison ne se réduit pas au produit de chaque sous-système pris isolément. L'objet d'analyse réside ainsi dans l'étude des ressources que les individus mobilisent pour agir, donner du sens ou interpréter des éléments de la réalité dans le cadre des activités dans lesquelles ils s'engagent.

Si ce virage multimodal des modèles du discours retient notre attention, c'est parce qu'il a fait l'objet récemment d'applications progressives dans le champ éducatif et plus particulièrement dans l'étude des interactions en milieu scolaire. Les travaux conduits à propos des classes de sciences par Kress *et al.* (2001) montrent par exemple comment l'enseignement des contenus scientifiques se fonde sur une multiplicité de systèmes sémiotiques socialement organisés présentant des potentialités qui leur sont propres (ex : des énoncés

verbaux, des manuels scolaires, des photographies, des inscriptions au tableau noir, etc.) et comment ces systèmes se combinent de manière organisée pour construire localement des significations particulières. Dans cette perspective, les processus d'enseignement et d'apprentissage ne sont plus envisagés ni comme une « transmission » unilatérale du savoir de l'enseignant vers les élèves, ni comme une démarche de « découverte » laissée à la seule initiative des élèves, mais comme un processus dynamique de construction conjointe de significations impliquant aussi bien les enseignants que les élèves. Les enseignants sélectionnent et agencent les ressources les mieux à même de représenter les traits des savoirs visés ; et les élèves recréent ou transforment ces ressources en fonction de leurs objectifs propres. Dans ce sens, ils ne reproduisent jamais à l'identique les significations proposées par les enseignants. C'est dans ce processus à la fois d'agencement des ressources et de resémiotisation que réside, selon Kress *et al.* (2001), le pouvoir d'action des participants et leur « agentivité » (*agency*).

Dans la perspective renouvelée d'une approche multimodale du discours, la problématique de la reformulation fait ainsi l'objet d'importantes reconceptualisations, et ce à double titre. En premier lieu, il importe de considérer que la reformulation ne concerne plus seulement les liens qui peuvent exister entre deux énoncés ou segments de discours successivement produits, mais également ceux qui peuvent être établis entre l'usage simultané ou alterné de ressources sémiotiques variées. Pour notre part, nous parlerons donc de reformulation également pour désigner les processus de juxtaposition et de synchronisation entre les différents régimes de signification imbriqués dans l'interaction (l'usage de la parole, les conduites gestuelles, les manipulations d'objets, etc.). En deuxième lieu, il nous faut considérer que les processus reformulatifs renvoient à une problématique plus vaste telle qu'elle relève des transformations successives des significations en usage aux différentes étapes de l'interaction. C'est dans ce sens que la reformulation peut être envisagée comme un cas particulier de *resémiotisation* dès lors qu'elle permet de souligner comment les ressources sémiotiques disponibles dans un environnement donné se trouvent constamment transformées lorsqu'elles sont mobilisées pour de nouveaux usages ou combinées à de nouvelles ressources.

2.2 La reformulation comme processus dynamique

Ces considérations orientent vers une autre problématique particulièrement centrale, celle de la temporalité des processus discursifs. En effet, la reformulation envisagée comme resémiotisation des ressources signifiantes dans l'interaction pose nécessairement la question du « changement » et des transformations locales et globales que font subir les conduites humaines à l'environnement matériel, cognitif et symbolique. Comme on le sait, les modèles du discours et de l'interaction ne sont pas restés

étrangers à cette question. Certains courants, comme par exemple l'analyse conversationnelle d'orientation ethnométhodologique en ont même fait un objet d'investigation constitutif de leur démarche d'analyse, en considérant par exemple la *séquentialité* des prises de tour comme une propriété générale et universelle des processus interactionnels (Sacks, Schegloff & Jefferson, 1978). Mais dans cette démarche, les processus dynamiques semblent exclusivement saisis dans le grain fin de l'enchaînement conversationnel. Ils ne portent pas sur des transformations qui affectent des temporalités plus longues et dont ne peuvent rendre compte que des unités d'analyse présentant un empan temporel dépassant la séquence interactionnelle. C'est du moins des critiques récurrentes qui ont été adressées à l'analyse conversationnelle aussi bien par des psychologues du travail (Grosjean & Lacoste, 1999) que par des didacticiens (Aeby & Thévenaz, 2008).

Se pose dès lors une question méthodologique cruciale aux théories du discours, celle d'établir des unités d'analyse permettant de tracer des processus dynamiques à des empan temporels variables, à la fois localement et globalement (Scollon, 2005 ; Erickson, 2004). Dans des publications récentes que nous ne pourrions rappeler ici que sommairement, nous avons fait des propositions dans ce sens et nous avons exploité la métaphore de la « trajectoire » pour identifier de telles unités d'analyse (de Saint-Georges, 2008b ; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008). À la suite des travaux notamment de Grosjean & Lacoste (1999), nous empruntons au sociologue Anselm Strauss son usage du concept de trajectoire (Strauss, 1992). Ancrées dans le champ empirique des soins en milieu hospitalier, les recherches de Strauss ont montré comment l'organisation du travail des professionnels de la santé dépasse le cadre restreint de leurs engagements individuels dans la situation, mais prend place dans une trajectoire projetée par la maladie du patient, et pouvant faire l'objet de diverses bifurcations et délibérations aux différentes étapes de son déploiement.

Pour notre part, nous avons proposé d'étendre le pouvoir heuristique de ce concept en considérant que les activités humaines, quel que soit leur empan, prennent forme dans une « trajectoire située ». La trajectoire située constitue pour nous un outil méthodologique permettant de tracer un ingrédient de la situation (un objet matériel, un participant, un objet de savoir, etc.) dans son déploiement temporel, sur des échelles variables. Une trajectoire située se compose d'*épisodes* empiriquement attestés et à propos desquels existent des traces détaillées (des enregistrements audio ou vidéo par exemple). Les épisodes composant la trajectoire présentent trois propriétés majeures. Ils sont tout d'abord *mutuellement configurants* dans la mesure où ils entrent dans des rapports d'interprétation réciproque. Aussi un épisode peut-il projeter des possibilités futures et orienter des épisodes à venir (de Saint-Georges, 2003,

2004) ; et il peut également résulter d'un épisode antérieur et reconfigurer rétrospectivement sa signification. Deuxièmement, ces épisodes peuvent donner lieu à des *bifurcations*. Même si la notion de trajectoire implique une certaine ligne directionnelle, un horizon particulier de déploiement, cet horizon n'est pas figé et il peut à tout moment se modifier sous l'effet des contraintes propres à la situation. Ces modifications – ou bifurcations – peuvent mener à des transformations attendues ou surprenantes, négociées ou imposées de la trajectoire. Enfin, les épisodes constitutifs d'une trajectoire située mobilisent des ressources sémiotiques qui elles-mêmes peuvent varier dans le temps et donner lieu à des processus de *resémiotisation*.

L'application de cette unité d'analyse complexe au champ de la formation professionnelle initiale a donné lieu à des observations intéressantes en lien avec les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a permis par exemple de montrer comment des apprenants d'un cours pratique de mécanique générale se réapproprient un savoir expliqué par un enseignant et comment, aux différents épisodes de la trajectoire, ce savoir est mis en circulation selon des modalités sémiotiques variables (de Saint-Georges, 2008b ; de Saint-Georges & Filliettaz, 2008). Elle a permis aussi de décrire des dynamiques de formation très contrastées dans l'insertion professionnelle des apprenants en entreprise, selon que les épisodes constitutifs de leur trajectoire attestent de logiques de participation croissantes (Duc, 2008) ou au contraire de logiques de marginalisation (Filliettaz, 2008).

C'est donc à l'aune de la notion de trajectoire que nous proposons de saisir les dimensions dynamiques constitutives des processus reformulatifs. Dans la perspective élargie qui est la nôtre, la reformulation ne porte pas seulement sur des enchaînements conversationnels locaux. Elle peut aussi caractériser les relations qu'entretiennent les épisodes constitutifs d'une trajectoire située. Et à ce titre, elle relève des rapports mutuellement configurants qu'entretiennent non seulement les constituants internes de l'interaction, mais également les « rencontres » ou « incursions » successives qui tressent l'expérience des acteurs dans le temps.

2.3 La reformulation comme processus didactique

En contexte de formation professionnelle, la reformulation ne prend pas seulement la forme de trajectoires d'actions situées mobilisant des mécanismes de resémiotisation. Elle prend place également, du moins pour une part, dans un environnement institutionnel qui n'est pas anodin et se fonde sur une contractualité didactique impliquant des ingrédients spécifiques relevant d'une logique de transposition. Ceci nous invite à enrichir encore davantage le cadre théorique que nous proposons pour l'analyse des processus reformulatifs.

Il nous faut considérer d'abord qu'en contexte didactique, la reformulation ne constitue pas une opération strictement discursive mais qu'elle produit des effets particuliers sur les contenus mis en circulation dans l'espace de formation. À ce titre, elle porte sur des *savoirs enseignés* et constitue, avec la *présentification*, le *pointage*, l'*institutionnalisation* ou encore la *dévolution* un des « gestes » emblématiques de l'activité enseignante permettant de transposer dans l'espace de la classe ou de l'atelier des objets de savoir particuliers (Ronveaux & Schneuwly, 2007). En référence aux travaux récents de Malkoun & Tiberghien (2008), nous ajouterons à ce propos que la reformulation contribue de notre point de vue à l'élémentarisation des savoirs enseignés et à l'inventaire des différentes *facettes* qui les constituent.

Un second ensemble de travaux qui nous semble éclairer utilement la problématique de la reformulation réside dans le modèle génétique de l'action conjointe tel qu'il a été développé récemment dans le champ de la didactique comparée (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000). Ces travaux montrent en effet comment la problématique de la transposition didactique peut être envisagée comme un système d'activité collective et dynamique entre l'enseignant et les élèves, caractérisé par une triple genèse : la *mésogenèse*, qui caractérise la manière dont l'enseignant aménage matériellement et symboliquement le milieu avec lequel il attend que les élèves interagissent pour apprendre ; la *topogénèse*, qui renvoie au système de positions dyssymétriques entre l'enseignant et les élèves et à leurs places et responsabilités respectives ; et enfin, la *chronogénèse*, qui rend compte de la manière dont les savoirs transposés dans l'espace de la classe se déploient dans le temps, selon des rythmes potentiellement variables. Si ce cadre de référence de l'action didactique conjointe retient notre attention, c'est parce que les processus reformulateurs opèrent généralement des transformations significatives à ces différents niveaux génétiques : sur le plan mésogénétique, ils peuvent être décrits comme une démarche par laquelle l'enseignant agit sur le milieu et transforme le rapport des élèves à ce dernier ; sur le plan topogénétique, ils coïncident souvent, nous le verrons, avec des changements profonds dans les modalités de participation des apprenants et donc des mutations notables des systèmes de positions réciproques dans l'action conjointe ; et enfin, sur le plan chronogénétique, les processus reformulateurs agissent sur les propriétés rythmiques par lesquelles se déploie le défilement des différentes facettes du savoir enseigné.

Dans la perspective élargie que nous proposons ici, l'étude des processus reformulateurs en contexte didactique revient donc non plus seulement à étudier comment des enseignants et des apprenants rapportent, reprennent ou transforment des propos antérieurs. Elle consiste plus généralement à décrire comment différentes facettes des savoirs en jeu dans la situation

d'enseignement ou de formation sont sémiotisées dans l'interaction, et comment elles prennent des formes successives variables au cours des épisodes qui constituent une trajectoire d'enseignement et d'apprentissage.

3. La reformulation en formation professionnelle : une étude de cas

Dans cette seconde étape de notre démarche, nous proposons d'illustrer et de préciser la conception particulière de la reformulation présentée ci-dessus en portant notre intérêt sur la formation professionnelle initiale. À cette fin, nous aurons recours à des données empiriques collectées récemment dans le contexte de dispositifs de formation à des métiers techniques (l'électricité, l'automatique, la mécanique automobile) tels qu'ils sont proposés en Suisse. Ces données prennent la forme d'enregistrements audio-vidéo, effectués par nos soins après une immersion de plusieurs mois dans des entreprises formatrices et des écoles professionnelles du canton de Genève (Filliettaz, de Saint-Georges & Duc, 2008)³.

La situation que nous proposons d'étudier ici concerne l'activité d'un groupe d'apprenants électriciens débutants engagés par une grande entreprise publique genevoise. Cette activité prend place dans l'espace de l'entreprise et consiste en un stage d'initiation à la maçonnerie proposé à tous les apprenants techniciens. Ce stage, d'une durée de deux semaines, est pris en charge par un des deux maçons de l'entreprise. Il a pour objectif de transmettre aux apprenants quelques compétences élémentaires leur permettant de fabriquer du mortier, de monter un mur de briques comportant des angles, d'effectuer un coffrage en béton, de sceller un boîtier électrique et de crépir une surface. Durant le stage, chaque apprenant réalise sa propre construction lui permettant de mettre en pratique ces différents savoir-faire.

La séquence de formation qui retiendra plus particulièrement notre attention porte sur un objet de savoir particulier, désigné comme le « geste du giclage », et consistant à projeter du mortier liquide sur un mur. Ce geste s'effectue à l'aide d'une truelle et d'une taloche. Il nécessite une synchronisation fine entre plusieurs conduites corporelles : position du corps, tenue de la truelle, souplesse et force du bras, etc. Les données à notre disposition permettent d'observer comment le moniteur s'y prend pour mettre les apprenants en rapport avec un tel savoir gestuel et comment, dans ce

³ Ces données ont été constituées dans le cadre d'un programme de recherche intitulé « La mise en circulation des savoirs dans des dispositifs de formation professionnelle initiale. Une analyse des interactions verbales et non verbales » et subventionné par le Fonds national suisse pour la recherche scientifique (PP001-106603).

contexte, les processus reformulateurs alimentent de manière particulièrement importante l'activité d'enseignement et d'apprentissage

Notre étude portera sur trois épisodes successifs de cette trajectoire de formation, trois épisodes qui témoignent de transformations sensibles dans la manière dont le moniteur agence le milieu didactique en vue d'initier les apprenants au geste de giclage. L'analyse de ces épisodes nous conduira à observer comment le moniteur orchestre et réorganise successivement les modalités de participation des apprenants autour du savoir enseigné, quelles ressources sémiotiques il utilise et combine pour pointer progressivement différentes facettes de ce savoir gestuel et comment les apprenants se réapproprient, en les resémantisant, les savoirs en jeu dans l'interaction.

3.1 La monstration du geste de giclage

Le premier épisode de cette trajectoire située retrace la séquence inaugurale par laquelle le moniteur (MON) introduit dans le milieu de formation le nouveau savoir en question. À ce moment, MON demande aux trois apprenants présents dans l'atelier (ETI, THI et PED) de se regrouper autour du mur construit par ETI, et initie une démonstration du geste de giclage⁴.

(1) *donc le geste c'est tac (Film 23 27'48 - 29'52)*

- 27'48 1 MON : ((s'approche du mur d'ETI)) alors donc/
2 ((plonge sa truelle dans la préparation de mortier et mélange))
3 ouais voilà il est bien là\ [#1]
4 il est- pour le Giclage il est encore TROP épais mais\
5 ça ira bien pour ça\
6 c'est juste pour le GEstc/
7 ((prend du mortier sur sa taloche)) je vais vous montrer donc/
8 hop on met dessus/
9 toujours plat/ donc ça c'est une 1 Aloche hein/
10 ((pointe la taloche avec sa truelle))
11 on se met/ . ((se rapproche du mur))
- 28'05 12 PED : on peut pas l'appeler autrement/
13 MON : hein/
14 PED : on peut l'appeler autrement si on veut\
15 ETI > PED : tu veux l'appeler comment/
16 MON > PED : tu veux l'appeler comment\
17 PED : j'sais pas\
28'11 18 MON : les frères taloche quoi\
19 donc le GEstc c'est comme au ping-pong hein/
20 ((s'accroupit)) on commence toujours en bas/
21 la truelle SOUPIE/

4 Les conventions de transcription sont explicitées en Annexe

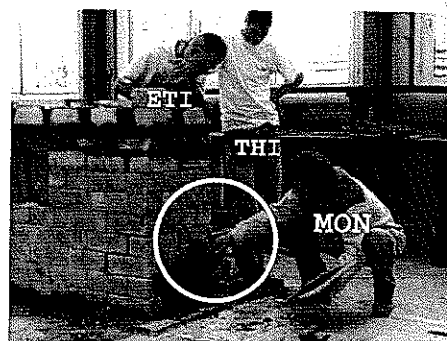
- 22 ((gicle du mortier sur le mur)) [#2] là\
28'19 23 PED : ah j'savais que j'avais déjà vu ce geste
24 MON : tu vois/ ((gicle)) tu vois/ ((gicle))
25 PED : il me semblait que j'avais déjà vu ça quelque part\
26 MON : tac/ ((gicle)) tac/ ((gicle)) tac/ ((gicle))
27 ETI : ah ouais c'est du-
28 MON : tac/ ((gicle deux fois))
29 ETI : j'sais plus jouer au ping-pong moi\
28'30 30 MON : OK/ ((gicle)) et on- pas toujours au même endroit/
31 parce que si vous restez toujours/ au même endroit/ ben
ça va tout tomber\
32 faut chaque fois ((racle le mortier du mur)) changer d'endroit
hein/
28'36 33 THI : ça fait quoi si on reste- ((rit))
34 MON : vous voyez/
35 ETI > THI : il vient de le faire t'sais
36 PED : et les XX et les XX
37 MON : pour boucher les trous\ les quoi/
38 PED : comme ça/
39 MON : hein/
40 PED : les joints/
28'46 41 MON : ben: les joints tu peux les boucher avec ça/
42 ((gicle)) voilà il est bouché/ hop/
43 ((racle le mortier du mur)) tu vois/ donc tu peux faire toutes
les irrégularités/ tu peux ((gicle)) y corriger avec ça\ hop
28'56 44 PED : on doit faire combien d'épaisseur/
45 MON : le geste au ralenti/ ((gicle)) tac\
ben vous vous entraînez à faire des gestes/ et puis/ ((racle le
mur)) sur le mur ((se relève))
- 29'05 46 PED : et euh monsieur/ euh
47 MON : hein/
48 PED : on doit faire combien d'épaisseur/
49 MON : perpendiculaire/ accroupi/ ((s'accroupit)) et: ((gicle)) tsac\
50 ((fait le geste sans mortier)) tsac\ ouais ((racle le mur))
51 le geste c'est/ ((gicle avec du mortier)) tac\ ((racle))
52 ETI : ((imite le geste))
53 PED : ((imite le geste))
- 29'15 54 MON : ça doit claquer/ ((gicle)) on lance/ ((fait le geste sans mortier))
TAC/
55 THI : ((claque sa langue dans la bouche))
56 MON : ((racle)) tu vois/ hop on- on le lance et ((fait le geste de gicler
sans mortier))
57 THI : ((claque sa langue dans la bouche))
58 MON : avec le bruit\
59 ETI : X ((rires))
60 PED : X ((rires))
61 MON : ((racle le mur)) OK/ ((se relève))

- 29'32 62 PED : mais monsieur on fait combien d'épaisseur\ ((*mime une épaisseur près du mur*))
- 63 MON : ben pour l'instant on va faire une petite couche c'est juste pour le GESTE on va y- on va en mettre un peu: l'enlever: le remettre là-dedans pour vous entraîner à faire le T\AC/ ((*plie les genoux et mime le geste*))
- 64 PED : le/ ((*claque sa langue dans la bouche et demande à THI de faire de même*))
- 65 ETI : ((*claque sa langue dans la bouche*))
- 66 THI : ((*claque sa langue dans la bouche*))
- 67 PED : voilà\
- 68 ETI : ouais/ ((*rires*))
- 69 THI : ((*claque sa langue dans la bouche*))
- 29'50 70 MON : ((*pose la taloche et la truella*)) alors on va voir euh/ si y en a qui arrivent en- en cinq ans y en a pas un qui a réussi à vraiment à faire un geste euh

#1: MON plonge sa truella dans la préparation de mortier et mélange («ouais là il est bien là»)



#2: MON s'accroupit devant le mur et effectue le geste du giclage



La séquence retranscrite ci-dessus présente un agencement didactique particulier de l'action conjointe. On peut y observer comment, sur le plan *mésogénétiq*ue, le moniteur aménage le milieu en regroupant les apprenants autour du mur, et comment, sur le plan *chronogénétiq*ue, il introduit explicitement en le catégorisant un nouvel objet de savoir (« c'est juste pour le geste/ », l 6), avant d'en dévoiler différentes propriétés au fil de son exécution pratique. Enfin, sur le plan *topogénétiq*ue, on observe comment se distribuent progressivement les positions respectives des acteurs, et comment le moniteur explicite les modalités de participation successives qu'il propose aux apprenants, à savoir d'abord une démonstration collective (« je vais vous montrer donc/ », l 7), puis une invitation à mettre en pratique le geste en

question (« c'est juste pour le geste on va y- on va en mettre un peu : l'enlever : le remettre là-dedans pour vous entraîner à faire le T\AC/ », l 63)

Cet agencement didactique est lui-même configuré par des ressources sémiotiques particulières, dont l'organisation à la fois multimodale et dynamique mérite d'être décrite de manière détaillée.

On soulignera à ce propos la pluralité et la complexité des systèmes sémiotiques sollicités par MON pour mettre en forme le savoir gestuel en question. Ce sont d'abord des ressources *lexicales* qui sont mobilisées pour catégoriser de manière générale le giclage du mortier (« c'est juste pour le GESTE/ », l 6 ; « donc le GESTE c'est comme au ping-pong », l 19) et commenter ses différents attributs (« toujours plat/ donc ça c'est une T\Aloche hein/ », l 9 ; « on commence toujours en bas/ », l 20 ; « la truella SOUPLE », l 21, etc.) Ces ressources lexicales sont elles-mêmes ponctuées par des procédés *prosodiques*, comme les accents d'insistance (« GESTE », « T\Aloche », « SOUPLE »), qui viennent mettre en évidence les éléments saillants de l'explication. Mais ce sont également des *accomplissements* effectifs de l'action dans l'environnement matériel qui viennent alimenter cette démonstration, le moniteur exécutant à plusieurs reprises le geste de giclage en même temps qu'il le commente (l 22, l 24, l 26, l 28, etc.) À d'autres moments, ce geste n'est plus seulement accompli, mais mimé par des *gestes iconiques* (l 50, l 52, l 53, l 54, l 56, l 63) que viennent ponctuer des *onomatopées* (« tac », l 45 ; « tsac », l 49, etc.) ou des *bruitages* effectués avec la bouche (l 55, l 57, l 65, l 66, l 69). Ces diverses ressources sémiotiques ne fonctionnent pas de manière indépendante les unes des autres mais se superposent et se combinent dans des agencements complexes, comme le montre en particulier l'extrait des lignes 49 à 51, dans lesquelles s'agrègent les systèmes de la langue, de la posture corporelle, de l'exécution de l'action, de la gestualité et des bruitages :

- 49 MON : perpendiculaire/ accroupi/ ((*s'accroupit*)) et: ((*gicle*)) tsac\
 50 ((*fait le geste sans mortier*)) tsac\
 51 le geste c'est/ ((*gicle avec du mortier*)) tac\
 ((*racle*))

Cette construction située du « geste » emprunte aussi un format itératif, et ce à la fois localement et plus globalement. Sur le plan local, on observe que l'exécution du geste de giclage est basée sur un pattern rythmique répétitif, constitutif du savoir enseigné. Cette périodicité rythmique est elle-même mise en forme et soulignée par des onomatopées et des ponctuations prosodiques (« tac/ ((*gicle*)) tac/ ((*gicle*)) tac/ ((*gicle*)) », l 26). Et sur un plan plus global également, on peut observer que le moniteur propose plusieurs mises en forme successives du geste de giclage, qui reposent sur des agencements sémiotiques distincts :

a) Une première mise en forme se déploie des lignes 1 à 18 et porte sur les spécificités des objets et des instruments utilisés dans le giclage du mortier

(la consistance du mortier, la position de la taloche, etc.) C'est alors le registre verbal qui prédomine, ponctuellement soutenu par des actions pratiques et des gestes de pointage (l 10)

b) Une deuxième mise en forme du geste est alors proposée, qui se manifeste essentiellement sur le registre actionnel. Le moniteur ne se contente dès lors plus de définir le geste et ses instruments, mais il l'exécute en accompagnant ponctuellement ses actes de commentaires. Le mode verbal est alterné utilisé comme un ponctuant et une ressource permettant de pointer localement diverses propriétés du geste (« on commence toujours en bas », l 20 ; « la truelle souple », l 21 ; « pas toujours au même endroit », l 30)

c) Dès la ligne 45, une nouvelle construction sémiotique du geste de giclage est inaugurée par MON, qui effectue le geste « au ralenti » (l 45), et qui alterne diverses formes d'exécution du giclage : certaines consistent, comme précédemment, en des accomplissements réels du geste alors que d'autres sont effectuées sans mortier (« ça doit claquer/ ((gicle)) on lance/ ((fait le geste sans mortier)) T.AC/ », l 54). Ce sont dès lors des modalités fortement aménagées du geste qui occupent l'espace de l'interaction.

d) Enfin, l'exécution du geste se transforme progressivement en expérience auditive, les « tac » et les « tsac » du moniteur étant repris, amplifiés et transformés par THI sous la forme de bruitages qui se substituent finalement à l'action elle-même (« vous vous entraînez à faire le T.AC », l 63 ; « le/ ((claque sa langue dans la bouche et demande à THI de faire de même)) », l 64)

En d'autres termes, on observe donc ici comment un objet de savoir multimodal est progressivement « reformulé », dans le sens large que nous avons proposé de donner à ce concept, et comment ces processus de reformulation engagent des resémiotisations successives du savoir enseigné.

Ces mécanismes de resémiotisation permettent aux interactants de thématiser progressivement différentes facettes constitutives du savoir gestuel en question : ses ingrédients instrumentaux (*le mortier, la taloche, la truelle*), ses liens analogiques (*le ping-pong*), la position du corps (*accroupi*), la tenue de la truelle (*la souplesse*), le rythme et l'ordre d'exécution (*changer d'endroit*), les propriétés auditives (*tac*), etc.

Ces différentes facettes constituent des constructions collectives, dans lesquelles les apprenants eux-mêmes jouent un rôle actif. À ce propos, on relèvera comment les apprenants reformulent le savoir enseigné en mobilisant à leur tour des ressources sémiotiques variées. À certains moments, ces reformulations prennent la forme de reprises diaphoniques dans lesquelles les apprenants recyclent des propos tenus par le moniteur. C'est le cas par exemple lorsque PED reprend la catégorie « geste » énoncée par MON (« ah je savais que j'avais déjà vu ce geste », l 23) ou encore lorsque ETI commente le fait qu'il ne sait plus jouer au ping-pong (« j'sais plus jouer au ping-pong moi »,

l 29). Mais à d'autres moments, ces reformulations s'expriment sur un registre gestuel, comme par exemple lorsque ETI puis PED miment le geste du giclage en observant l'activité de MON (l 52-53). Enfin, on peut observer que ces reformulations sont elles-mêmes multimodales et qu'elles introduisent des transformations sensibles dans certaines facettes du savoir enseigné. C'est le cas par exemple des propriétés auditives du geste de giclage, d'abord énoncées par MON sous la forme d'onomatopées (« tac », l 26 ; « tsac », l 49), puis reformulées par THI au moyen de bruitages (l 55, l 57). Ces bruitages sont rapidement ratifiés par des commentaires de MON (« avec le bruit », l 58) puis par les rires des apprenants (l 59-60), avant de constituer un point de référence commun que les acteurs vont solliciter et reproduire à leur tour (l 64-69). On trouve donc ici un bel exemple de la manière dont les apprenants se réapproprient en les resémiotisant les savoirs mis en circulation dans les situations de formation.

3.2 L'accompagnement du geste de giclage

Les quelques minutes qui suivent sont consacrées à une autre tâche, le moniteur expliquant à THI comment procéder pour aller sceller un boîtier sur son mur. Cette tâche étant engagée, il se repositionne devant le mur d'ETI et demande à ETI d'effectuer à son tour le geste de giclage. L'extrait retranscrit ci-dessous montre comment MON accompagne ETI dans ses premières tentatives de giclage du mortier :

(2) *laisse ton bras tout mou* (Film 23, 30'57 - 32'02)

30'57	1	MON > ETI : alors voilà\
	2	PED > THI : vas-y je regarde comment tu fais le geste
	3	ETI : accroupi alors\ ((s'accroupit devant le mur))
	4	MON : ouais pour commencer en bas ouais/ alors vas-y\ ((se met derrière lui et prend son bras))
	6	moi je vais te- attends non déjà c'est du mauvais côté/ tiens prends-la ta truelle/
	8	ETI : ((hésite))
	9	MON : normalement\
	10	ETI : ((prend la truelle avec sa main droite))
31'08	11	MON : voilà\ ((prend la main d'ETI)) et laisse-toi aller ((fait bouger le bras de ETI)) ##1 laisse ton bras tout mou tout mou/
	14	et tourne-toi un petit peu comme ça ((fait pivoter ETI))
	15	voilà là\ ((déplace le bras qui tient la taloche))
	16	et tends ça là un peu plus là pour que t'aies de la pla-
	17	laisse toi- là t'es dur comme un pieu là:/
31'19	18	ETI : ((rit)) ben ouais/
	19	MON : laisse-toi aller laisse-toi tu prends là/ ((dirige ETI dans son geste pour prendre du mortier))
	20	

- 21 là laisse aller ton bras\
 22 *((effectue le geste de giclage avec le bras de ETI))*
 23 EII : ouais\
 31'25 24 MON : tu vois/
 25 allez encore une fois/
 26 *((dirige ETI dans son geste pour prendre le mortier))*
 27 laisse aller ton bras/
 28 *((effectue le geste de giclage avec le bras de ETI))*
 29 THI : *((claque sa langue dans la bouche))*
 30 PED : *((jette sa tête en arrière))*
 31'30 31 MON : tu vois/
 32 tu vois un peu le geste comment c'est/*((se recule))*
 33 IHI > ETI : tu verras tu vas taper le mur\
 34 ETI : *((prend du mortier sur sa talouche et effectue le geste de giclage))*
 31'35 35 MON : hop/ mais faut taper PLUS fort*((mime le geste))*
 36 mais c'est bien/ plus fort*((mime le geste))*
 37 c'est bien/ ouais/
 38 IHI > EII : encore je suis sûr que tu vas taper le mur\
 39 MON : mais un peu plus fort\ **#[2]**
 40 ETI : *((effectue le geste du giclage))*
 41 MON : et plus près\
 42 PED > EII : ça a presque touché le mur\
 43 ETI > PED : *((gèle et rit))* ça a touché le mur
 31'44 44 MON > ETI : c'est bien/ il a déjà collé\
 45 IHI : faut pas y aller directement/*((mime le geste))* tac/
 46 EII : *((effectue le geste du giclage))*
 47 THI : voilà\
 48 ETI : *((effectue le geste du giclage))*
 49 MON : ouais pas mal ouais/
 31'54 50 IHI : on peut lancer avec/ avec les mains/
 51 MON > IHI : occupe-toi de tes mains toi\
 52 ETI : *((effectue le geste du giclage))*
 53 MON > EII : ah: tu vois/
 32'00 54 IHI : *((s'approche du mur de ETI et prend du mortier dans les mains))*
 55 ETI > IHI : vas-y vas-y/
 56 THI : *((gicle du mortier avec sa main))*
 57 *((les apprenants rient))*
 58 MON > IHI : tu verras tes mains demain\

#1: MON se place derrière EII et fait bouger son bras (« laisse-toi aller »)

#2: MON se recule et commente les gestes de ETI (« c'est bien ouais mais un peu plus fort »)



Cette séquence d'interaction constitue un nouvel épisode de cette trajectoire d'apprentissage et opère une reconfiguration importante du rapport au savoir enseigné, marquée à la fois par des effets de continuité et par des logiques de changement à l'égard de l'épisode précédent. Cette reconfiguration est ponctuée par l'exécution répétée par ETI du geste de giclage, qui marque des resémiotisations successives de l'activité collective en cours d'accomplissement.

Un premier mouvement de resémiotisation du geste de giclage est développé des lignes 1 à 24. MON initie alors une transformation importante du milieu didactique dès lors qu'il sélectionne un des apprenants, ETI, pour une mise en pratique du geste de giclage (« alors vas-y », l. 5) et maintient les deux autres (PED et THI) au rang de spectateurs. MON occupe pour sa part une position nouvelle qui ne consiste plus à montrer le geste au collectif mais à accompagner l'exécution du geste par EII. Cette exécution collective du geste est elle aussi progressivement construite et mobilise une pluralité de ressources sémiotiques : des énoncés à caractère directif (« tiens prends-la ta truelle », l. 7 ; « laisse-toi aller », l. 12, « laisse ton bras tout mou », l. 13), qui viennent configurer une posture corporelle adéquate ; et surtout un guidage physique du corps qui vise à construire une expérience perceptuelle spécifique. Cette construction collective du geste de giclage permet à MON et EII de remobiliser différentes facettes du savoir déjà explicitées dans le premier épisode : la position accroupie du corps, que EII commente en même temps qu'il l'adopte (« accroupi alors », l. 3) ; la manière de tenir la truelle (« tiens prends-la ta truelle », l. 7) ; et enfin, la souplesse du bras (« laisse-toi aller », l. 12 ; « laisse toi- t'es dur comme un pieu là:/ », l. 17). Elle culmine dans une première exécution conjointe du geste, successivement ponctuée par EII (« ouais », l. 23) et par MON (« tu vois/ », l. 24).

À cette première exécution succède immédiatement une seconde, elle aussi initiée par MON (« allez encore une fois/ », l 25) La configuration didactique propre à cette seconde exécution reste relativement stable, MON proposant à nouveau de guider ETI dans son exécution du geste de giclage. Mais les modalités d'exécution de cette occurrence du geste varient sensiblement. Le guidage linguistique se réduit ici à une seule injonction ponctuelle à l'attention d'ETI (« laisse aller ton bras », l 27), le geste étant ici principalement accompli sur un registre non verbal. Et les formes de participation des apprenants spectateurs évoluent vers de nouvelles resémiotisations du geste de giclage. Au moment où ETI et MON projettent le mortier sur le mur, THI reproduit son claquement de langue (l 29) pendant que PED jette sa tête en arrière (l 30).

S'enchaînent alors, sur un rythme progressivement plus rapide, plusieurs occurrences du geste de giclage par ETI, qui témoignent de nouvelles transformations du milieu didactique. On observera à ce propos que dès la ligne 32, MON se recule et cesse de guider corporellement ETI. Sa participation prend alors la forme de commentaires évaluatifs (« mais faut taper plus fort\ », l 35 ; « mais c'est bien/ plus fort », l 36 ; « mais un peu plus fort\ », l 39 ; « et plus près », l 41 ; « c'est bien il a déjà collé », l 44), parfois accompagnés de réalisations iconiques du geste de giclage (l 35-36). Dès ce moment, MON n'a plus accès aux outils et intervient « à distance » sur l'activité de l'apprenant. Quant à THI et PED, ils proposent leurs propres commentaires, largement teintés d'ironie (« tu verras tu vas taper le mur », l 33 ; « encore je suis sûr que tu vas taper le mur », l 38 ; « ça a presque touché le mur », l 42).

Enfin, dans un quatrième et dernier mouvement, le geste de giclage fait à nouveau l'objet de détournements initiés par les apprenants. En ligne 50, THI demande à MON si « on peut lancer avec les mains ». En dépit de la réaction négative de MON (« occupe-toi de tes mains toi\ », l 51), THI persévère, s'approche du mur et, encouragé par ETI (« vas-y vas-y », l 55), saisit du mortier à la main et le projette sur le mur. Ce faisant, il propose une nouvelle forme de sémiotisation du geste de giclage, non conforme à l'objet enseigné, et dès lors sanctionnée par MON sous la forme d'une menace (« tu verras tes mains demain\ », l 58).

On voit donc dans ce deuxième épisode de la trajectoire comment le savoir gestuel qui fait l'objet de cette séquence de formation trouve ici de nouvelles formes d'expression, qui tantôt reproduisent à l'identique des facettes précédemment thématisées, tantôt les transforment, les complètent ou les détournent.

3.3. L'évaluation du geste de giclage

La perturbation introduite par THI dans le milieu didactique conduit MON à le rappeler à l'ordre et à le réorienter sur sa propre tâche en cours. Il l'accompagne alors brièvement auprès de son mur et lui donne des instructions pour le scellement de son boîtier électrique. Durant ce laps de temps, ETI continue de pratiquer le geste de giclage sur son propre mur. Dans la troisième séquence ci-dessous, MON rejoint à nouveau ETI et engage ainsi une nouvelle incursion consacrée à l'enseignement du geste.

(3) *t'as bien le coup là hein (Film 23, 33'15 - 34'05)*

- | | | | |
|-------|----|-------|---|
| 33'15 | 1 | MON : | ((se rapproche du mur d'ETI))
voilà/ mais jamais au même endroit/ |
| | 2 | | |
| | 3 | ETI : | ((effectue le geste du giclage)) |
| | 4 | MON : | plus fort/ plus fort/ tha/ ((mime le geste du giclage)) |
| | 5 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage)) |
| | 6 | MON : | t'as vu/ |
| | 7 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage)) |
| 33'24 | 8 | MON : | voilà/ pas mal\ |
| | 9 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage)) |
| | 10 | MON : | et on fait en bas\ |
| | 11 | | pas mal du tout\ |
| | 12 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage ; un bruit se fait entendre)) |
| 33'28 | 13 | MON : | pas m- VOilà\ là ça a fait bien là\ ((effectue un geste de pointage en direction du mur)) [#1] |
| | 14 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage)) |
| 33'32 | 15 | MON : | ah/ il a bien le coup hein\ |
| | 16 | ETI : | ouais il faut aller vite en fait\ |
| | 17 | MON : | tu vois là/ t'as bien le coup hein\ |
| | 18 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage)) |
| 33'40 | 19 | MON : | c'est pas mal du tout\ |
| | 20 | ETI : | ((prend du mortier et effectue le geste du giclage)) |
| | 21 | | pas dans la boîte ici ((ETI dégage le mortier de la boîte électrique scellée sur le mur)) |
| 33'44 | 22 | MON : | ouais dans la boîte faut après faut nettoyer en général
ouais tu mets toujours un papier quand t'es comme ça
hein dans la construction/ ((mime le geste de boucher la boîte))
tu bouches toujours ta boîte avec un bout de papier/
((mime le geste de boucher la boîte)) [#2] |
| | 23 | | |
| | 24 | | une fois que t'as fini ta surface ton crépis t'enlèves le
papier\ ((mime le geste de retirer le papier)) |
| | 25 | | pour éviter qu'il y ait du ciment du mortier qui coule
dans le tube parce qu'après les électros euh: pour tirer
leurs leurs fils ils sont embêtés après\ |

34'05 26 ETI : ((ramasse du mortier au pied de son mur pour le disposer sur sa taloché))

#1: MON pointe en direction du mur d'ETI (« pas m- VOilà\ là ça a fait bien là\ »)



#2: MON explique à ETI comment protéger sa boîte (« tu bouches toujours ta boîte avec un bout de papier/ »)



Ce troisième épisode de la trajectoire donne lieu lui aussi à une reconfiguration de l'action conjointe, qui affecte les paramètres génétiques de la situation didactique. MON poursuit une supervision à distance de l'activité de ETI, mais celui-ci n'effectue plus le geste de giclage sous le regard des autres apprenants, qui ont rejoint leur propre mur et poursuivent des tâches distinctes. En d'autres termes, on assiste ici à un suivi individualisé de la mise en pratique du geste de giclage et non plus à une forme collective de monstration adressée à l'ensemble des participants.

Comme dans les épisodes précédents, le déploiement de l'action conjointe est ponctué par l'accomplissement répété des gestes de giclage. Mais ici aussi, des transformations sensibles caractérisent cette répétition, qui attestent d'une logique de progression dans la maîtrise par ETI du savoir faire en question.

Dans un premier mouvement, qui se prolonge jusqu'à la ligne 11, ETI enchaîne à un rythme soutenu quatre occurrences du geste de giclage, dont chacune est ponctuée d'un commentaire évaluatif énoncé par MON (« voilà/ mais jamais au même endroit/ », l 2 ; « plus fort/ plus fort/ tha:/ », l 4 ; « voilà pas mal\ », l 8 ; « et on fait en bas\ pas mal du tout », l 10-11). Ce sont alors des facettes du savoir précédemment explicitées qui sont reformulées par MON : l'orientation dynamique du geste (voir extrait 1, l 30-32) et sa force d'exécution (voir extrait 2, l 35-36).

La ligne 12 voit se produire un événement qui modifie à nouveau les conditions de l'interaction. À ce moment, ETI effectue un geste de giclage, qui, contrairement aux autres, laisse retentir un bruit d'impact au moment où le

mortier s'écrase sur le mur. MON relève immédiatement ce changement et en propose une ratification multimodale, marquée à la fois verbalement (« pas m- VOilà\ là ça a fait bien là\ », l 13), sur le plan prosodique (voir l'accentuation et la rupture dans la courbe intonative), et sur le plan gestuel par la réalisation d'un geste indexical pointé en direction du mur (voir #1). Cette occurrence « réussie » du geste par ETI donne lieu à des appréciations positives par MON (« ah:/ il a bien le coup hein\ », l 15 ; « tu vois là/ t'as bien le coup hein\ », l 17). Elle permet également à ETI de commenter à son tour une des propriétés du geste accompli : « ouais il faut aller vite en fait\ », (l 16). Ce faisant, il se réapproprie la facette rythmique du geste, que MON avait montrée dans le premier épisode (voir l 26), mais que l'apprenant est désormais en mesure d'expérimenter à son tour. C'est à cette occasion aussi qu'il marque linguistiquement par le connecteur *en fait* la relation de reformulation qui caractérise son énoncé.

L'enchaînement des gestes de giclage se poursuit à nouveau, jusqu'à ce que ETI projette par erreur du mortier sur la boîte électrique qu'il vient de sceller sur son mur. Cet événement le conduit à s'interrompre pour dégager la boîte en commentant son geste (« pas dans la boîte ici », l 21). Il permet également à MON d'enrichir le savoir enseigné de nouvelles facettes qui n'avaient pas été mises en œuvre précédemment. Ainsi, des lignes 22 à 25, MON explique à ETI comment protéger les boîtes (« tu mets toujours un papier », l 22 ; « tu bouches toujours ta boîte avec un bout de papier », l 23) et l'importance qu'il y a à en dégager les tubes (« pour éviter qu'il y ait du ciment du mortier qui coule dans le tube parce qu'après les électros euh : pour tirer leurs fils ils sont embêtés après\ », l 25). Ce faisant, il met le geste de giclage en perspective et donne à voir à la fois son amont (« tu bouches toujours ta boîte avec un bout de papier », l 23), son aval (« une fois que t'as fini ta surface ton crépis t'enlève le papier », l 24), et son rapport aux autres corps de métiers impliqués dans la construction (« les électros »).

En d'autres termes, ce troisième épisode de la trajectoire propose encore de nouvelles mises en forme du savoir enseigné, mises en forme qui sont rendues possibles par la maîtrise progressive que l'apprenant construit du geste de giclage, et par les modalités particulières par lesquelles il exécute ce geste en contexte.

4. Pour reformuler ..

Dans cet article, nous avons esquissé les contours d'une approche théorique élargie de la reformulation en contexte didactique, qui dépasse le cadre verbocentrique dans lequel elle a longtemps été envisagée par les théories du discours. À ce propos, nous avons insisté sur le fait que les processus reformulateurs reposent souvent sur des combinaisons de réalités sémiotiques

émanant de ressources variées, et qu'ils impliquent des relais et des transformations dynamiques de ces ressources dans le temps.

C'est ce mouvement de resémotisation permanente que nous avons cherché à mettre en évidence à propos d'une séquence de formation professionnelle, dans laquelle la didactisation de l'objet enseigné (le geste de giclage) conduit les interactants à inventorier progressivement différentes facettes au moyen d'une vaste palette de ressources sémiotiques : la langue et son usage, la prosodie, l'accomplissement pratique de l'action, les conduites gestuelles, les bruitages, etc.

Dans cette séquence de formation, la répétition et la reformulation constituent des motifs centraux, alimentés non seulement par des propriétés intrinsèques de l'objet enseigné (*l'itérativité constitutive du geste de giclage*) et par l'écologie propre à l'apprentissage d'un savoir gestuel (*pour apprendre à gicler, il faut s'entraîner à gicler*) mais également par une logique spécifique à l'action enseignante. Ainsi, nous avons montré comment le moniteur en charge du stage de maçonnerie semble ici concevoir son enseignement pratique comme une succession d'expériences répétées, mais qui donnent lieu à d'incessantes transformations. Ces transformations sont perceptibles d'abord dans les modalités de participation proposées aux apprenants, qui voient se succéder des épisodes de démonstration publique (épisode 1), d'accomplissement guidé (épisode 2) et de supervision à distance (épisode 3). Et ces transformations sont attestées également dans les facettes du savoir gestuel successivement thématiques. Celles-ci, en effet, ne sont pas formulées *a priori* et établies une fois pour toutes, mais se dévoilent progressivement au fil de l'accomplissement de l'action conjointe. C'est ainsi que la force d'exécution du giclage (« plus fort ») ne devient formulable qu'une fois le geste accompli par l'apprenant ou encore que ses propriétés rythmiques (« faut aller vite en fait ») ne font sens pour l'apprenant que lorsqu'elles ont été expérimentées par lui sur le plan perceptuel. Enfin, ces transformations concernent les ressources sémiotiques utilisées par les interactants pour construire des formes collectivement interprétables de l'objet enseigné. Si on considère la trajectoire dessinée par l'ensemble des trois épisodes étudiés, ces ressources semblent en effet s'organiser dans le sens d'une « déverbalisation » progressive du geste : si la prise en charge langagière est très présente dans l'épisode de démonstration, elle l'est en revanche considérablement moins par la suite, à mesure que le geste est pratiqué et intériorisé par ETI.

Les apprenants ne constituent pas des témoins passifs de ces processus. Au contraire, ils participent activement, par leurs questions, leurs commentaires et leur engagement gestuel, à ces constructions conjointes de significations. À ce propos, notre étude de cas a permis de relever que les opérations de reformulation telles qu'elles sont prises en charge par les apprenants témoignent de la manière dont les participants interprètent ce qui

leur est dit et montré. Elles attestent également de logiques d'appropriation et de maîtrise progressive de ces contenus et permettent de mettre en évidence la créativité dont font preuve les apprenants pour détourner les savoirs enseignés en les réorganisant dans leur propre logique de participation. C'est dans ce sens que les processus reformulateurs tels que nous les avons envisagés ici ne contribuent pas seulement à éclairer l'activité enseignante sous certains de ses aspects. Ils donnent accès également, du moins en partie, aux dynamiques propres aux processus d'apprentissage eux-mêmes.

Annexe

Conventions de transcription

MAJuscule	segments accentués
/	intonation montante
\	intonation descendante
XX	segments intranscriptibles
(incertain)	segments dont la transcription est incertaine
:	allongements syllabiques
-	truncations
	pauses de durée variable
>	relation d'allocation (MON > ETI)
<u>souligné</u>	prises de parole en chevauchement
<ouais>	régulateurs verbaux
((commentaire))	commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales
[#1]	index renvoyant à la position de l'image dans la transcription