



Éducation et socia

Les Cahiers du CERFEE

77 | 2025

Mobiliser et développer des compétences interac
travail et de formation

Dossier : Mobiliser et développer des compétences interactionne
formation

Identifier, comprendre et reconnaître des compétences d'interact

Compétence d'inter formation aux métiers mode et du vêtement et apprendre l'« ordre » de l'atelier de couture en lycée professionnel¹

ANNA CLAUDIA TICCA, INGRID DE SAINT-GEORGES, ANNA GHIMENTON ET
PATRICIA LAMBERT

<https://doi.org/10.4000/14rnt>

Résumés

Français English

Les activités d'enseignement et d'apprentissage en ateliers des lycées professionnels se caractérisent par des tâches complexes, où différents ordres de savoirs s'imbriquent. Pour illustrer cette complexité, l'article présente une étude de cas dans le champ des Métiers de la Mode et du Vêtement où la dimension de l'*ordre* émerge de façon récurrente. À partir d'une analyse multimodale d'interactions dans l'atelier de couture, nous mettons en lumière les dimensions de l'ordre rendues pertinentes par les activités des participantes autour de la confection d'une robe. En analysant la compétence d'interaction à l'œuvre — visible dans l'organisation séquentielle des activités pratiques et dans la procédure inscrite dans une fiche technique que les élèves ont à suivre — l'étude permet de définir les contours de la multidimensionnalité de l'ordre, et, plus largement, de mieux comprendre les ateliers comme des espaces à la frontière entre travail et école.

Teaching and learning activities in vocational schools entail the accomplishment of complex tasks, where different types of knowledge become intertwined. This article aims to shed light on this complexity by presenting a case study in the field of Fashion and Clothing Professions, where the dimension of order recurrently emerges. By analyzing multimodal interactions within the tailoring workshop, this study illustrates the dimensions related to order as they emerge and are made relevant by participants' activities during the production of a dress. The focus on interactional competence — visible in the sequential organization of practical activities and the recording of the procedure followed by the students in a technical sheet — allows us to delineate the multidimensional nature of order and, more generally, to better understand workshops as hybrid spaces between school and work.



Texte intégral

Introduction

- 1 Les ateliers d'école en lycées professionnels occupent entre les univers du travail et de l'école une position « frontalière » (Lambert, 2021 ; Filliettaz et Veillard, 2024). Malgré leur rôle central dans la formation professionnelle initiale (dorénavant FPI) en France, ces dispositifs font l'objet de peu d'attention dans la recherche (Lambert et Veillard, 2017, Veillard *et al.*, 2024 ; Veillard, Métral et Masson, 2024). La qualité des dispositifs, leur accès ou les modalités d'enseignement qui s'y déploient demeurent largement méconnus tout comme la part jouée par le langage et la compétence d'interaction dans ces dispositifs.
- 2 Notre intérêt porte sur les échanges entre enseignants² et élèves dans un atelier, envisagé comme espace intermédiaire entre le monde du travail et celui de la formation³. A partir d'une étude de cas en Métiers de la Mode et du Vêtement (dorénavant MMV), nous proposons qu'une entrée par la compétence d'interaction est pertinente pour éclairer la complexité de la tâche : enseignante et élève naviguent en permanence entre deux ordres normatifs – scolaire et professionnel – tout en adaptant leur activité au fil de l'action. Notre étude documente ainsi ce qui se joue dans l'atelier couture en termes de dynamiques interactionnelles dans l'accomplissement de différentes dimensions de l'*ordre*. Ces dimensions émergent de manière récurrente et sont rendues pertinentes par l'agir des participantes dans l'organisation séquentielle d'activités pratiques situées, fonctionnelles à la confection d'une robe, ainsi que dans l'entextualisation de la procédure suivie par l'élève sur une fiche technique. Nos analyses portent sur l'articulation entre l'activité de l'élève et la reconfiguration qu'opère l'enseignante sur celle-ci. L'étude vise ainsi à définir les périmètres de la multidimensionnalité de l'ordre, et, plus largement, à mettre en lumière ces zones de « frontière » entre école et travail.
- 3 L'article débute par une mise en perspective de la notion d'« agir enseignant » sous un angle interactionnel. Il décrit ensuite le contexte et la méthodologie, puis présente l'analyse de six extraits d'interaction filmées lors d'une séance de l'atelier 'couture' en Terminale Bac pro. Par une analyse qualitative de séquences d'interactions filmées, nous examinons les échanges en mettant en évidence la manière dont l'ordre – à la fois organisationnel, productif et scolaire – émerge de l'activité conjointe. La discussion conclusive souligne des particularités du contexte observé et, à partir de

cet atelier, esquisse des pistes pour caractériser plus généralement la compétence interactionnelle dans la socialisation à l'ordre au sein des ateliers.

De l'agir enseignant en FPI à la compétence d'interaction au sein d'un atelier d'école

- 4 Dans le contexte français, les *ateliers* des lycées professionnels constituent un espace emblématique de la formation. Parfois considérés comme de « vrais-faux lieux » professionnels (Pelpel et Troger, 1993), ils combinent l'apprentissage de pratiques, de techniques et d'un ethos professionnel destinés à préparer les apprenants à entrer dans des métiers, mais aussi l'apprentissage de savoirs plus proprement scolaires (réflexivité, littératie, verbalisation de son action, routines interactionnelles scolaires). Malgré leur centration sur l'apprentissage professionnel, ces lieux nécessitent en réalité un délicat équilibre entre impératifs scolaires et professionnels, rigueur académique et professionnelle, apprentissage technique et réflexion critique. Ces espaces sont ainsi porteurs de questions singulières pour la recherche sur les apprentissages et la socialisation.
- 5 Parmi les questions encore peu explorées, les postures enseignantes dans les ateliers d'écoles – c'est-à-dire les manières de « penser-dire-faire » convoquées par les enseignants pour négocier une tâche en contexte (Bucheton et Soulé, 2009) – demeurent peu documentées. Plusieurs raisons pourraient expliquer la difficulté à investiguer ce type de situations. La diversité des dispositifs de la FPI (apprentissage en école, au travail, dans des espaces tels que les ateliers) rend compliquée la production de « discours unifié et homogène sur les pratiques de formation professionnelle » (Filliettaz et Lambert, 2019 : 15) où chaque contexte a souvent ses propres spécificités, hautement contextualisées. La diversité des métiers est un obstacle supplémentaire, chaque contexte exigeant du chercheur d'entrer dans des spécialités à maîtriser. Enfin, les enseignants se distinguent par leurs parcours. Certains enseignants sont avant tout des professionnels qui viennent enseigner. D'autres ont une formation essentiellement académique. Ces trajectoires colorent également la diversité des formes de l'agir enseignant dans ces contextes.
- 6 Pour l'enseignement général, l'analyse du travail enseignant fait pourtant l'objet de recherches fécondes depuis de nombreuses années. Des travaux synthétiques ont montré la nature complexe de ce travail qui poursuit toujours un multi-agenda (Bucheton, 2008).
- 7 Pour la formation professionnelle, des chantiers ont été initiés sur la manière dont des savoirs techniques sont transmis sur la place de travail à travers des instructions orales (Filliettaz, 2010), sur le rôle des analogies dans les explications techniques (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2010a), sur les reformulations (Filliettaz, de Saint-Georges et Duc, 2010b), par exemple. Les formes de l'agir enseignant dans les ateliers d'école restent cependant un chantier largement à défricher.
- 8 Afin d'éclairer cet agir, nous proposons une entrée en matière à travers la perspective interactionnelle, en mobilisant la notion de compétence d'interaction. Plusieurs définitions existent pour cette notion. A l'instar d'autres auteurs (Mondada, 2006 ; Nguyen, 2017 ; Hall et Pekarek Doehler, 2011 ; Pekarek Doehler *et al.*, 2017), nous considérons la compétence d'interaction comme le développement de "méthodes" d'action, au sens ethnométhodologique du terme (Garfinkel, 1967). Dans cette approche, la compétence interactionnelle est considérée comme éminemment collective, située et multimodale (Filliettaz, 2019). Elle constitue une manière, pour les membres d'un groupe social donné, d'organiser leurs conduites pour rendre

compréhensible et intelligible leurs actions à autrui (Pekarek et Berger, 2016), selon des modalités et procédures systématiques (prise de tour de parole, réparation, ouvertures, clôtures de conversation, etc.). Ainsi la compétence d'interaction joue un rôle particulier dans les situations de formation puisqu'elle contribue à mettre en forme des connaissances théoriques, développer de la conceptualisation dans l'action, transmettre des normes et des valeurs, mais aussi créer des opportunités d'apprentissage pour les élèves, jouer un rôle métalangagier, faciliter l'interprétation de comportements observables, etc. (Filliettaz, 2019).

- 9 Cette perspective permet l'observation de la pratique enseignante dans sa dimension collaborative et multimodale. Notre approche s'intéresse donc aux ressources sémiotiques telles qu'elles sont mobilisées par l'ensemble des participants engagés dans l'accomplissement d'une activité collective (Mondada, 2006 ; Filliettaz et Veillard, 2024). Ici, nous élargissons notre focale sur l'activité enseignante non pas examinant exclusivement les gestes et l'agir individuel, mais en étudiant le déploiement interactionnel de l'activité en classe. Ceci nous permet de saisir les significations des configurations multimodales en relation avec l'activité collective et ses ajustements. Ainsi, nous apportons des éléments de réponses aux questions suivantes : Par quelles ressources langagières les enseignants des ateliers d'école favorisent-ils les apprentissages tout en assurant la dimension productive du travail dans ces situations ? Comment les pratiques observées permettent d'identifier la compétence d'interaction dans l'accomplissement de ces apprentissages ?

Contexte de l'étude et méthodologie

- 10 Pour adresser ces questions, nous nous appuyons sur des données issues du projet LaBør, une recherche documentant la part langagière de la formation professionnelle en ateliers d'école depuis un point de vue interdisciplinaire, combinant des apports de l'anthropologie du langage, de la sociologie, de la didactique professionnelle, des approches sur la socialisation langagière et l'analyse des interactions. Un de ses enjeux est la constitution d'un éventail de situations et d'analyses sur les pratiques pédagogiques, la socialisation des élèves et sur la place qu'occupe le langage. Le projet est fondé sur une épistémologie et un engagement ethnographique (Cefaï, 2010), selon lequel l'une des façons d'appréhender la complexité des pratiques et des processus sociaux, langagiers et cognitifs implique une participation durable aux réseaux, aux univers ou aux milieux qu'on étudie. Dans ce cadre, nous avons réalisé deux missions de terrain dans des lycées professionnels en Guyane (2023 et 2024) au cours desquelles nous avons mis en œuvre quatre types d'opérations de production de données : observation participante (avec enregistrements audio-vidéos) ; entretiens avec différents acteurs (semi-directifs, échanges et récits) ; dispositifs de recension (journal de terrain, ensemble de procédés systématisés de recueil de données par observation directe) ; recueil de sources écrites (littérature grise, écrits du milieu étudié, etc.). Il s'agit d'un corpus « ouvert » (Lambert et Veillard, 2017), c'est-à-dire construit pour que, selon leurs épistémologies et méthodologies, différents chercheurs puissent s'emparer d'une variété d'unités d'analyse et investiguer des phénomènes relevant d'échelles diverses (par exemple, la séquence didactique ou la micro-séquence interactionnelle). Cette contribution propose une orientation ethnométhodologique, détaillée ci-dessous, à partir d'observations réalisées en atelier de formation aux Métiers de la Mode et du Vêtement (MMV).

L'atelier de couture

- 11 L'atelier de couture représente un « perspicuous setting » (Garfinkel, 2002) pour la réalisation de cette étude dans la mesure où il permet d'examiner l'accomplissement d'actions pratiques constitutives dans lesquelles la dimension de l'ordre émerge de manière récurrente.
- 12 La situation choisie pour l'analyse empirique a lieu durant un Contrôle en Cours de Formation (CCF) dans une classe Terminale Bac Pro en MMV. D'une durée de 120 heures, le CCF prévoit la réalisation d'une robe à l'usage des assistantes de vente d'une chaîne de magasins de produits de beauté. Selon la consigne qui figure au début du dossier, cette robe doit être à la fois féminine et confortable. Sur la base d'un protocole mis en place par les trois enseignantes référentes de la promotion (deux enseignantes de couture et une enseignante d'arts appliqués), la conception et réalisation du prototype se fait en présence des enseignantes de couture et en fonction d'un cahier des charges, précisé par un dossier d'industrialisation, un dossier de synthèse, un patron d'une taille prédéterminée pour chaque élève. En fin d'année, les robes seront présentées lors d'un défilé dans la structure scolaire ouvert au public, puis mises à la vente dans la boutique du lycée.
- 13 Dans notre travail d'ethnographie au sein des ateliers, nous avons observé une diversité d'activités qui se déroulent en situation, notamment en raison de la nature multiforme et plurisémiotique des tâches demandées aux élèves (confectionner la robe, compléter les dossiers) ainsi qu'aux enseignantes (former, évaluer). Ainsi, à la suite de notre observation participante en atelier et, a posteriori, au visionnage des vidéos enregistrées au sein des mêmes ateliers, nous nous sommes aperçues de la pervasivité d'un phénomène multidimensionnel relevant du registre de l'ordre. Intriguées par le défi d'étudier un phénomène potentiellement tentaculaire, nous avons constitué une collection de données audiovisuelles à partir de l'interaction entre une élève et l'enseignante dans laquelle des séquences d'interaction relevant du registre de l'ordre ont été réunies.
- 14 Une première piste d'analyse a consisté à examiner la manière dont un ensemble de ressources interactionnelles, en combinant de manière dynamique paroles, gestes, postures, objets, sont mobilisées pour développer de manière plus ou moins explicite une compétence que nous nommerons ici la compétence *piloter et organiser son activité*, en nous appuyant sur une nomenclature établie dans le cadre du projet européen RECTEC (de Saint-Georges, 2019). Être capable de faire les choses de manière ordonnée et organisée selon la bonne séquence, sont des qualités professionnelles attendues⁴. Pourtant, la maîtrise de cette compétence ne va pas de soi. Nous avons ainsi porté notre attention sur la manière dont l'enseignante joue son rôle d'« agent de socialisation » (Duc *et al.*, 2018 : 47), organisant l'activité, s'adaptant à la situation et aux façons de faire d'une élève pour l'accompagner dans l'organisation des activités visant à la confection d'une robe, faisant l'objet spécifique de l'atelier de couture que nous avons observé. C'est dans ce contexte que l'ordre est observé dans sa manifestation explicite, quand il est verbalisé, et plus implicite, quand il est incarné par les participantes en atelier. Les analyses détaillées de ces données nous ont ensuite permis d'élargir notre objet initial et d'appréhender le registre de l'ordre dans sa dimension polysémique.

Les données empiriques

- 15 Dans le cadre de notre recherche ethnographique dans cette classe de Terminale Bac Pro de la filière MMV, nous avons recueilli des données de nature diverse : 1) Six heures d'enregistrements vidéo réalisés au cours de deux matinées d'enseignement, avec une enseignante de couture et une dizaine d'élèves au cours du CCF ; 2) des entretiens individuels avec la même enseignante ainsi que des entretiens avec les élèves ; 3) le dossier technique de l'élève⁵ ; les référentiels (RAP et RC) en tant que

documents institutionnels de cadrage curriculaire.

16 Le dispositif de collecte de données audiovisuelles (1 caméra mobile, 2 caméras GoPro, 2 micros-cravates installés sur l'enseignante et 1 élève) nous permet de rendre compte, d'une part de l'écologie de la situation de travail de ce groupe, d'autre part du déroulement multimodal des interactions.

17 Dans cet article, nous menons une étude de cas à partir de six extraits d'une séquence filmée et transcrite⁶ entre une élève et son enseignante. Le ciblage de l'élève a été opéré sur les conseils de l'enseignante. D'un niveau jugé plus avancé par rapport au reste de la classe, cette élève avait été équipée d'un micro. Ses échanges avec l'enseignante et ses camarades ont ainsi été enregistrés avec précision. Six segments d'interaction ont été sélectionnés pour ce qu'ils donnent à voir et à comprendre des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, telles qu'elles se manifestent de manière située au cours du travail en atelier. Dans ce sens, nous considérons cette étude comme faisant partie d'un répertoire de cas ayant vocation à illustrer et caractériser les activités accomplies en atelier.

La méthodologie d'analyse

18 Le dispositif méthodologique mobilisé vise à examiner à un grain fin les activités interactionnelles orientées vers une contextualisation de l'ordre au sein des processus d'enseignement et apprentissage. Avec une approche micro-analytique des interactions inspirée de l'analyse des conversations d'ancrage ethnométhodologique (Sidnell et Stivers, 2012 ; Traverso, 2016), nous analysons les échanges entre une enseignante et une élève au sein de l'espace CCF. Le caractère ordonné des « méthodes » ou procédés utilisés pour accomplir des actions à visée formative en atelier sont ainsi rendus disponibles aux élèves, qui les interprètent et les réutilisent en se les appropriant. Cette approche permet d'identifier les pratiques langagières multimodales déployée afin de créer les conditions pour l'apprentissage de l'ordre et sa mise en pratique. Les moments d'interaction présentés donnent à voir également les diverses dimensions de l'organisation de l'activité, et la manière dont l'enseignante saisit l'ordre interactionnel pour créer ces conditions d'apprentissages, les organiser et les structurer. La pervasivité de l'ordre appréhendée par l'observation empirique et élucidé par l'analyse des interactions a été corroboré par des entretiens avec l'enseignante (cf. note 3), le visionnage du manuel de l'élève et la lecture du référentiel du cursus MMV.

19 Ce travail identifie les défis et les enjeux qu'une socialisation à l'ordre dans sa multidimensionalité représente à la fois pour l'enseignante et l'élève.

L'organisation des activités en atelier

20 Au cours de cette séance de CCF, l'élève Tish (TIS dans la transcription) travaille la plupart du temps en autonomie ; comme le reste de la classe, elle est engagée dans une double tâche, sujette à évaluation : la réalisation de la robe et la complétion du dossier technique. Ce dernier est composé de plusieurs feuilles et doit être complété au fur et à mesure de l'avancement de la confection de la robe. Il s'agit en effet pour l'élève de documenter par écrit les opérations réalisées dans la production d'actions (découpage, repassage, assemblage, etc.) et d'éléments matériels (encolure, dos, devant, etc.) utiles pour la confection du vêtement. La tâche relève donc à la fois du développement de compétences professionnelles mais aussi de pratiques de type scolaire.

21 L'enseignante, Laura (LAU dans la transcription), suit la progression des activités

des élèves en les évaluant et en créant des occasions *ad hoc* d'apprentissage sur des aspects adaptés à la progression des activités (i.e. production de la robe et production du dossier).

L'ordre dans l'espace de travail

22 Au départ de la séquence observée, l'élève Tish est positionnée debout près d'une machine à coudre, située à côté d'une grande table de travail. À l'approche de l'enseignante, Tish annonce « nous allons je vais coudre » (voir ligne 1 *infra*).

23 **23_KIORE_MMV_BACPRO_CCF (0:37:43-0:38:24)**

1. « je vais coudre »

```
01 TIS      *nous allons* (.) je vais coudre:: {xxx ((manipule un morceau de tissu
           découpé))
           LAU                                +regarde vers la table
02 LAU                                [on m'installe ça sur la table\
03      (0.5) ((LAU se déplace vers la table))
04 LAU #   j'enlève mes affaires (.) et je vous#1 laisse la place\ venez/
```



Im. 1 : LAU enlève les objets de la table

```
05      #   (5.0) #2 & #3
```



Im. 2 : TIS s'installe dans la table



Im. 3 LAU enlève les objets

24 Suite au tour de parole de TIS (l. 1), qui s'oriente vers l'action de coudre en le rendant visible à l'enseignante, celle-ci répond en opérant un changement dans la démarche suggérée par l'élève. Cette reconfiguration du cadre de l'action, d'individuelle à collective, est organisée de manière multimodale par LAU, qui coordonne la transition de façon séquentielle : la consigne de se déplacer vers la table pour effectuer l'assemblage des morceaux de tissu (l. 2) est suivie par une réaménagement réorganisation de l'espace de travail (l. 4 et Im. 1).

25 À travers son activité corporelle, l'acte d'enlever les objets de la table et de faire de la place pour le travail, l'enseignante incarne une posture particulière : de manière implicite (par le regard et le déplacement des objets sur la table) et de manière explicite (l. 4 et Im. 1 : « j'enlève mes affaires et je vous laisse la place, venez ») elle montre que des actions préalables sont nécessaires à la bonne conduite de

l'action. Cette intervention de l'enseignante marque l'activité comme éminemment scolaire, où Tish est renvoyée à son statut d'apprenante pas encore autonome, ayant besoin du guidage de l'enseignante dans l'organisation de ses actions de production.

Positionner ses pièces dans l'ordre : ne pas s'éparpiller

- 26 Après avoir fait de la place sur la table, LAU ajoute un complément de la consigne (l. 06-07) et demande de mettre les morceaux « dans l'ordre ».

2. « Installez moi tous les morceaux dans l'ordre »

```
06 LAU    installez-moi tous les morceaux/ (0.2) dans l'ordre\ (.) s'il vous  
07        plait  
08 TIS    hm d'accord  
09 #      (7) ((TIS étale un morceau de tissu, le dos de sa robe, sur la table puis  
          fait un regard dubitatif, tape sur le tissu avec son doigt plusieurs fois,  
          #4 ; LAU range ses affaires tout en regardant aussi vers la table))
```



Im. 4 : TIS tape sur le morceau de tissu qu'elle vient de poser sur la table

- 27 La focalisation sur l'ordre, cette fois-ci des morceaux de tissu coupés par Tish, est introduite avec une prosodie qui, avec des pauses entourant l'énoncé (l. 6), semble souligner l'importance de cette notion ; elle signale également la possibilité que les morceaux de tissu puissent être posés autrement. La nature de cet ordre dans la disposition d'éléments est ici évoquée de manière implicite, sans qu'en soit dit davantage. TIS s'aligne à la demande en positionnant les éléments de sa robe sur la table, avec LAU qui monitorise l'activité de l'élève tout en poursuivant le déplacement des objets sur la surface de la table (l. 09, Im. 7). Ici, les deux participantes sont engagées, de manière simultanée et coordonnée, dans l'accomplissement d'un ordre concernant les objets ainsi que l'espace qui vas les accueillir.

- 28 Dans cet échange, TIS semble incarner le doute, arrêtant son action pendant un instant (l. 9, Im. 4). La suite de l'interaction (Extrait 3) révèle ce qui semble être à l'origine de son hésitation.

3. « on fait dans l'ordre parce que sinon vous allez vous éparpiller »

10 LAU hm uh (.) non chuis pas d'accord
 11 (0.3)
 12 TIS il [faut:
 13 LAU [pourquoi chuis pas d'accord
 14 TIS pourquoi
 15 (1.8) ((TIS et LAU se regardent))
 16 LAU vous avez terminé le haut/
 17 TIS non pas encore
 18 LAU très bien\ (.) on termine d'abord/ le devant (.) +et^ensu:ite on va
 TIS +prend d'autres
 morceaux de tissu--- >>
 19 attaquer le dos
 20 (0.3)
 21 TIS d'accord
 22 (2) ((LAU regarde TIS qui manipule les morceaux de tissus))
 23 LAU on fait dans l'ordre parce que sinon vous allez vous éparpiller ((se
 rapproche de TIS))
 24 TIS (oui)
 25 LAU ouais
 26 # (3) ((TIS organise les morceaux sur la table, sous la supervision de LAU,
 #5))



Im. 5 : TIS range sur la table les nouveaux morceaux de tissu

27 LAU hm
 28 (4.8)

29 Le segment *supra* s'ouvre avec une correction opérée par l'enseignante sur la mise à plat des tissus en cours (« hm uh non chuis pas d'accord », l. 10). A la demande d'explication de TIS en l. 12 et 14, après un court moment de pause (qui pourrait laisser la place à une réponse potentielle de TIS), LAU répond en questionnant l'élève sur le processus de production de sa robe (« vous avez terminé le haut/ » ; « non (.) pas encore », l. 16-17), ce qui donne ensuite la clé de compréhension de la correction opérée au départ : on commence la mise à plat du modèle avec par la partie du vêtement qui n'est pas encore terminée (« très bien\ (.) on termine d'abord/ le devant et^ensu:ite on va attaquer le dos », l. 18-19)⁷. De nouveau, on remarquera l'emphase posée prosodiquement et lexicalement sur cette progression ordonnée de l'action (*d'abord, ensuite*). Ce n'est qu'à la fin de l'extrait, quand l'élève s'apprête à organiser les morceaux du devant de la robe sur la table (l. 26, Im. 5), que l'enseignante explicite l'importance de l'ordre dans la séquentialité des actions de mise à plat du vêtement (suivre un ordre pour éviter de se disperser, l. 23).

30 Plusieurs éléments de réflexions émergent ici. D'abord, cet extrait nous permet d'observer avec un grain fin la manière dont l'enseignante se saisit de l'ordre interactionnel, structurant de l'action située en séquences temporellement ordonnées, (Sacks, 1992), pour corriger l'organisation de l'activité de l'apprenante ainsi que pour convoquer une dimension elle-même structurante l'action de l'élève. Ainsi, produire un tour initiant une 'réparation' suite à une action annoncée par TIS, adresse un trouble auquel les deux participantes s'orientent dans la suite, en se coordonnant pour réorganiser l'activité.

31 La notion de l'ordre convoquée dans cet échange acquiert des traits

multidimensionnels et plurisémiotiques : l'ordre s'accomplit dans l'organisation séquentielle de travail ainsi que dans l'organisation spatio-temporelle du travail lui-même (ne pas s'éparpiller). Par conséquent, savoir produire de l'ordre représente à la fois un savoir-faire et un savoir-être professionnel, une compétence configurant les activités propres au métier.

32 Cet exemple montre une manifestation à la fois locale et située d'un ordre interactionnel et organisationnel concernant l'activité en cours et d'un ordre prescrit tel qu'on le retrouve dans le référentiel et le manuel des élèves.

L'entextualisation de la production - le dossier technique

33 En parallèle à l'activité de réalisation de la robe, Tish est aussi invitée à compléter un dossier technique. Cette section opère donc un focus sur un événement de littéracie, au sens de Heath (1982) et des *New Literacy Studies*⁸.

34 Le dossier technique utilisé en classe est à différents égards semblable à des écrits présents dans le milieu professionnel, nécessaires pour l'industrialisation du produit. Il s'agit d'un ensemble de procédures et terminologies standard dont la maîtrise permet aux futures professionnelles de s'insérer dans des contextes professionnels variés⁹. Ce document comporte par ailleurs des caractéristiques de l'ordre scolaire. L'objectif est ici en effet de rendre compte d'un suivi de la confection de la robe et de mettre en relation des savoirs généraux, de rédaction et organisation, avec des savoirs plus techniques. Parmi ces savoirs, les élèves sont invités à montrer la maîtrise de la *nomenclature* c'est-à-dire être en mesure de comprendre les éléments constitutifs du produit fini.

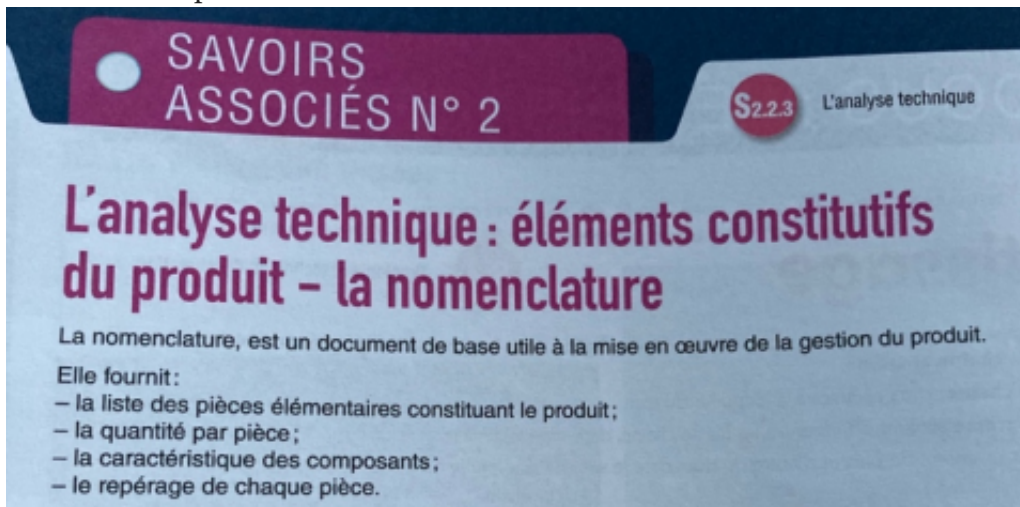


Fig. 1 Image tirée du manuel *Métier de la mode, 2de Bac Pro MM-V*, p. 20

35 Pour montrer la maîtrise de ces savoirs, les élèves doivent être capables de remplir une fiche nomenclature (figure 2). La figure 3 illustre à quoi doit ressembler la fiche une fois remplie (les élèves n'ont pas à disposition le document en figure 3 lors du CCF).

6 – NOMENCLATURE			
		DEVANT	DOS
22			
21			
20			
19			
18			
17			
16			
15			
14			
13			
12			
11			
10			
9			
8			
7			
6			
5			
4			
3			
2			
1			
Rp	Nb	Désignation	Matière
NOMENCLATURE			

DT
Page 8

Fig. 2 Fiche nomenclature à compléter par l'élève

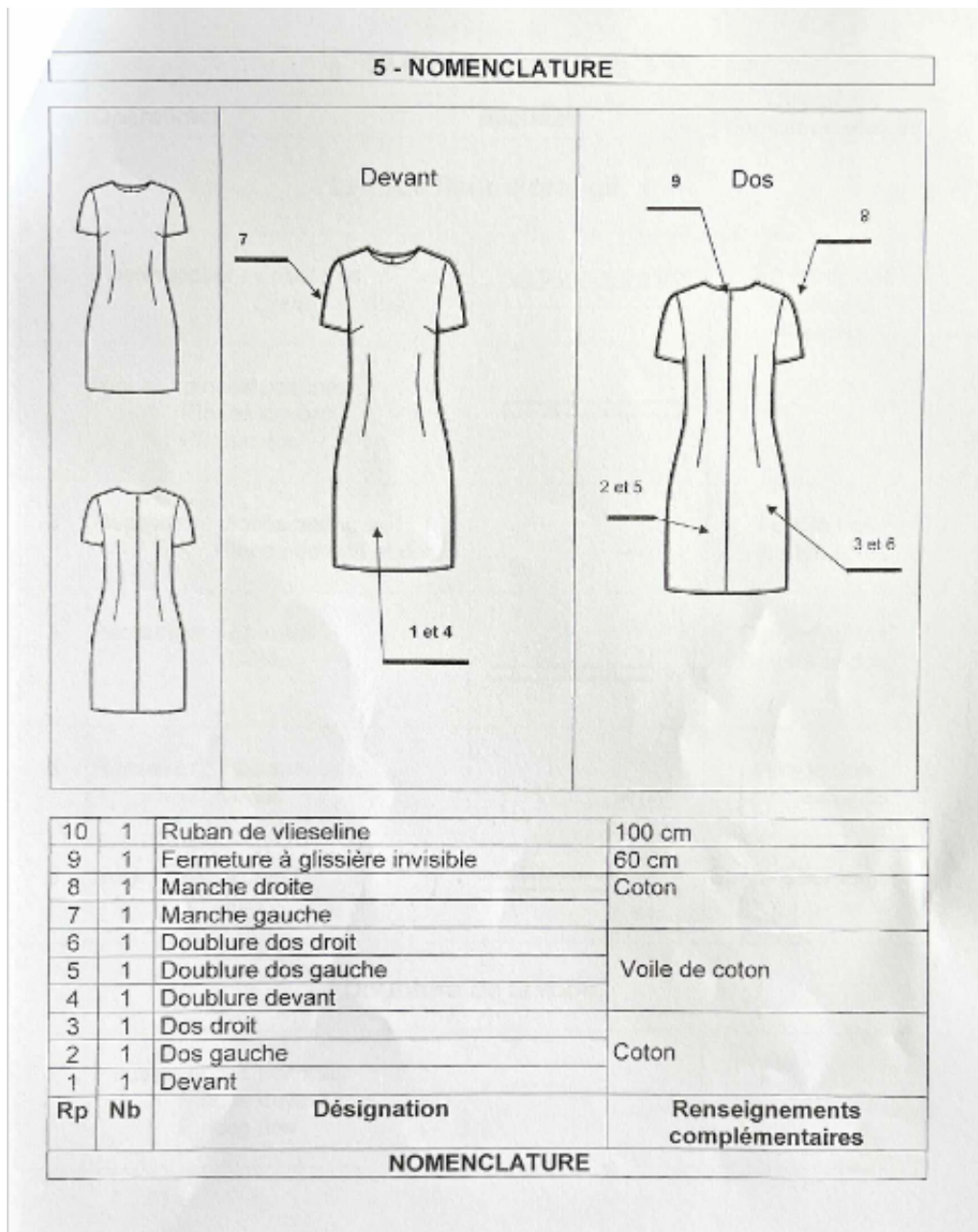


Fig.3 Fiche nomenclature préremplie (non disponible aux élèves)

36 À l'aide de quelques extraits d'interaction qui se produisent dans la continuité des précédents, nous allons présenter le déroulement de l'activité avec l'utilisation de ce support écrit. Notre focale porte ici sur la manière dont le dossier est introduit dans l'activité, ce qui implique une formalisation et en textualisation ordonnée du travail productif.

4 . « nomenclature »

29 LAU je peux voir le dossier/ (0.3) s'il vous plaît/
 30 (15.0) ((TIS se déplace, LAU range les morceaux de modèle sur la table))
 31 ((14.0 échanges avec une nouvelle élève qui arrive en classe, TIS cherche dans ses documents))
 32 TIS ch:ais pas où est la xxx et le dossier/ si/
 33 LAU hm/
 34 TIS le dossier
 35 LAU oui::(0.2) alors/ moi ce qui m'intéresse/ (0.3) c'est ma nomenclature
 36 TIS aie aie ((en parcourant les pages de son dossier))
 37 LAU # pour savoir si vous avez déjà- yes #6 (ya)



Im. 6 : LAU identifie la page pendant que TIS tourne les pages du dossier

38 TIS y a rien du tout ((en tournant les pages))
 39 LAU commencez s'il vous plaît
 40 (3 TIS donne un coup de main sur son dossier))
 41 LAU juste une bic
 42 # (14.0) ((TIS se déplace ; LAU déplace les morceaux du modèle sur la table #7, prend le devant de la robe et le met sur la table #8))



Im. 7 : LAU déplace les objets sur la table Im. 8 : LAU place le devant de la robe sur la table

- 37 L'enseignante demande à TIS d'aller chercher son dossier (l. 29) et, comme dans l'extrait 1, elle profite du départ de l'élève à la recherche du document pour mettre en adéquation l'espace de travail avec l'activité suivante en rangeant des morceaux de tissu (l. 30). On reviendra sur les sens cette action plus tard. Une fois revenue et après avoir parcouru les pages et identifié, en collaboration avec l'enseignante, la page concernée (l. 35), TIS souligne verbalement que la page est vide (l. 38). Cette information est traitée comme non problématique par LAU. Cependant, elle invite dans la foulée l'élève à la remplir et à se munir d'un stylo pour le faire (l. 39-41). Ce passage n'est pas anodin dans la situation où il se produit. D'abord, dans d'autres occasions que nous avons pu observer, l'enseignante ouvre des séquences de type « scolaire » en rappelant les devoirs et obligations des élèves, comme l'importance de documenter régulièrement dans leur dossier les activités manuelles effectuées dans la confection du vêtement, ceci afin de ne pas les oublier dans la suite. Dans le cas illustré, LAU privilégie de diriger son attention vers la progression de deux activités d'apprentissage : elle coordonne le travail manuel *sur* la robe avec le travail écrit *autour* de la robe. Ce faisant, elle dirige son attention vers un ordre scolaire. Ceci est visible dans la composition de son tour de parole, où elle « personnalise » l'activité en qualifiant la nomenclature d'intéressant pour elle-même en tant qu'enseignante (« alors/ **moi** ce qui **m'intéresse**/ (0.3) c'est **ma** nomenclature », l. 35). Elle porte ici également son attention vers le développement des compétences intrinsèques au

métier (remplir le dossier au fur et à mesure et associer les morceaux de tissu à leur nom).

- 38 À nouveau, LAU manifeste l'importance accordée de l'importance au caractère ordonné des activités par son orientation vers la séquentialité des actions à réaliser (le remplissage du dossier) ainsi que vers l'environnement matériel, quand elle organise l'espace de travail pour l'activité suivante (libère la table et apporte un élément du vêtement pertinent pour la suite - le devant de la robe, l. 42, Im. 7 et 8). De cette manière, l'enseignante organise simultanément le milieu pédagogique pour faciliter les apprentissages, en mettant en adéquation les pièces de vêtement avec ce qui sera à produire pour le rapport (Perrin-Glorian et Hersant, 2003).

Intégrer et incarner la séquentialité de l'activité

- 39 Dans la suite, l'enseignante met en place les conditions pour que l'élève puisse réaliser la tâche : remplir la fiche 'nomenclature' du dossier.

5. « on commence par quoi (.) le bas/ le haut\ »

```
43 TIS      alors ((en se rapprochant à la table))
44 LAU      on commence par quoi
45          (0.2)
46 LAU #    le bas/ [le haut\#9*
           LAU      *touche le morceau 'haut'--->
```



Im. 9 : LAU touche le morceau de tissu sous le regard de TIS

```
47 TIS      [le hau:: l:e hau:t/
48          (0.2)
49 LAU      on le com[mence par le haut\
50 TIS      [non le bas\ ((en pointant vers le morceau touché par LAU))
51 LAU #    NON on commence [*par le haut/* #10 et on termine par le bas\
           LAU      --->-----*vers le morceau 'bas'*
52 TIS      [non le haut\
```



Im. 10 : LAU pointe vers le morceau 'bas'

53 LAU # *donc déjà on passe par- on on touche pas au dos/ #11 on est d'accord/
 LAU *déplace le morceau 'dos'--->



Im. 11 : LAU déplace le morceau de tissu

54 TIS hu uh
 55 LAU on laisse le dos tranquille*(.) on commence par *(0.4) le <devant>*

 -->-----* *touche le morceau

 'haut' du modèle*

 56 et::je viens vérifier qu'est-ce que ça donne après ((s'éloigne de TIS))

 57 TIS d'accord

40 La question en l. 44 cadre le début de l'activité initiée par l'élève (l. 43) en portant la focale non seulement sur la compilation de la fiche du dossier mais aussi sur la logique sous-jacente pour le faire. En effet, TIS est sollicitée par une question polaire (« on commence par quoi le bas/ le haut », l. 44), construite avec le pronom indéfini « on », ce qui semble renvoyer à l'existence d'une norme d'action, consensuelle aux membres de la communauté de pratique du métier MMV, qui inclut donc les élèves. En effet, questionnée à ce sujet lors d'un entretien suivant, l'enseignante nous a confirmé qu'il s'agit d'une procédure organisée en étapes successives.

41 Les moments d'hésitation de l'élève, visibles dans les allongements syllabiques et les réparations multiples (l. 45, 47, 49), rendent manifeste son incertitude vis-à-vis de la réponse attendue. Les images montrent que LAU touche le morceau haut concerné au moment de formuler sa question (Im. 9), ce qui initialement aide TIS à donner sa réponse (« le hau:: l:e hau:t/ », l. 47) mais qui est ensuite corrigée (« non le bas », l. 50). Les deux participantes alors, par la consigne et son actuation, coconstruisent l'ordre recherché (d'abord le haut), sans s'occuper de la partie 'dos' (l. 51-55). Les gestes qui accompagnent l'activité verbale de LAU ici relèvent d'une multiactivité (Haddington *et al*, 2014). Elle s'oriente en effet vers la vérification des savoirs de l'élève ainsi que vers l'organisation de l'espace. L'image 10 illustre notamment la portée organisationnelle et prospective de son action : avec son geste de pointage vers le morceau du bas de la robe, LAU se projette vers la réorganisation de l'espace et le déplacement de ce tissu, qui sera ensuite déplacé (Im. 11) et « laissé tranquille » (l. 55).

42 Dans ce court échange avec TIS, c'est donc par son activité langagière multimodale que l'enseignante rend manifeste la dimension à la fois ordonnée et formative de l'activité demandée (i.e. TIS est interrogée sur ses connaissances concernant des contenus enseignés auparavant). L'agencement des objets dans l'espace de travail met ensuite l'élève en condition de conduire l'activité de manière autonome (« et je viens vérifier qu'est-ce que ça donne après » l. 56), selon certaines normes de métier. C'est en coordonnant ces différentes facettes de la compétence d'interaction que l'enseignante produit un étayage pour que l'activité d'apprentissage ait lieu.

43 Les situations d'interactions présentées jusqu'ici permettent d'appréhender la complexité de l'apprentissage de l'ordre, qui est tantôt un objet d'apprentissage, tantôt un *modus operandi* en atelier. Elles rendent aussi visible le multi-agenda de l'enseignante, qui doit faire avancer des apprentissages d'ordre scolaire et d'ordre professionnel, des dimensions qui ont chacune leur temporalité et leur ordre propre,

et qui se superposent et se tissent au cours d'une même activité (Métral, 2021). L'enseignante pilote donc, en s'adaptant à l'action de l'élève, une variété de savoirs : enseigner une logique inhérente au champ du métier, amener à remplir un dossier en organisant les éléments qu'il doit contenir selon un ordre précis, et organiser l'espace de travail pour que ces tâches se fassent sans se perdre ni s'éparpiller.

Apprendre la (non) pertinence de l'ordre

44 La mise en avant de la dimension de l'ordre ainsi que son émergence dans les situations d'apprentissage en atelier couture sont des phénomènes assez fréquents, comme l'ont montré nos analyses et nos observations sur le terrain dans cet atelier.

45 Cependant, il est loin d'être simple pour les élèves de naviguer dans les activités où la question de l'ordre est un des ingrédients centraux. L'extrait 6, tiré de la même situation mais quelques moments plus tard, présente un cas emblématique pour illustrer la difficulté de cette élève dans l'évaluation de la pertinence d'attribuer un ordre aux actions. Nous allons nous concentrer seulement sur un des phénomènes observables dans la situation retranscrite ci-dessous.

6. « c'est pas grave »

46 ((TIS s'approche de LAU, qui range des objets sur la table, parmi lesquels le dossier de l'élève))

```
01 TIS    eu: je pense qu'il y a un petit soucis\ ((en regardant le dossier))
02 LAU    lequel/ ((TIS tourne les pages de son dossier))
03 TIS    en fait j'ai mis $assembler$ et $piquer$
04 LAU    et [su:rpiquer]
05 TIS    [quand j'ai] d- surpiquer\ (.) mais madame (.) je vais faire
06        ça/ ((montre l'action sur un morceau de tissu)) et après/ surpiquer
07 LAU    oui hm mh
08 TIS    et du coup c'est: ((pointe sur son dossier)) (.) juste ça et
09        après/ ((pointe sur le feuille) (0.8)
10 LAU    >c'est pas grave\<
11 TIS    c'est pas grave/* c'est la même chose/
        LAU    *fait non avec la tête----->
12        ((TIS s'éloigne, puis LAU demande à regarder le morceau de tissu que TIS
        a dans ses mains))
```

47 La préoccupation de l'élève annoncée en début d'extrait concerne l'ordre d'actions de couture rapporté dans son dossier (l. 01). Même si nous n'avons pas d'accès visuel au document que les deux participantes regardent conjointement, nous pouvons cependant remarquer que TIS s'oriente vers un ordre séquentiel de l'ensemble d'actions telles qu'elle les a accomplies. Ceci est visible en l. 05-06, lorsqu'elle dit : « mais madame (.) je vais faire ça/ ((montre l'action sur un morceau de tissu)) et après/ surpiquer », où l'action mimée ne semble pas avoir été écrite dans le document. Cette thématization de l'ordre dans les actions de production de son vêtement, énoncées en mettant de l'emphasis prosodique sur le segment concernant la séquentialité des actions (avec le mot « après » produit avec une intonation montante, l. 6), est ici minimisée par l'enseignante (« c'est pas grave », l. 10) qui semble se soucier davantage de l'utilisation correcte de la terminologie (voir la séquence de réparation en l. 04-05 : TIS « en fait j'ai mis \$assembler\$ et \$piquer\$ » ; LAU « et [su:rpiquer] ») et la bonne réalisation de la couture (l. 12).

48 Cet échange met en visibilité la difficulté par l'élève de saisir les frontières d'application de l'ordre dans la documentation écrite de ses actions de production de la robe. Ce qui permet de trancher entre ces deux ordres de savoirs *in fine* est l'étayage de l'enseignante qui les hiérarchise de manière située.

49 Bien que la socialisation à la dimension ordonnée du travail constitue un processus dont les effets sur les élèves restent difficiles à appréhender dans le cadre d'une étude de cas, la focale sur l'ordre adoptée par l'élève, telle qu'illustrée en 4.5, est révélatrice d'un processus en cours de construction.

Conclusion

50 Caractérisés par leur composante à la fois scolaire et professionnelle, les ateliers en lycée professionnel sont des espaces d'apprentissage et d'évaluation impliquant la mobilisation de savoirs généraux et de savoirs techniques ou spécifiques, parfois déployés de manière imbriquée, manifestant les enjeux de l'apprentissage professionnel qui s'opère en situation scolaire : l'enseignante travaille à faire avancer chez ses élèves les apprentissages d'ordre général (ici, compléter un dossier) ainsi que techniques (ici, maîtriser l'ordre et la nomenclature) tout en assurant la dimension productive du travail (ici, la réalisation de la robe). Notre étude révèle que l'ordre – organisationnel, productif et scolaire – émerge dans les interactions entre enseignante et élève, tant dans la structuration séquentielle des tâches et l'aménagement de l'espace que dans les ressources plurisémiotiques mobilisées en situation. En parallèle, ces interactions reflètent un ordre qui est également prescrit par le référentiel, un ordre que l'enseignant a confirmé lors des entretiens, en cohérence avec les pratiques observées.

51 Dans cette perspective, l'ordre émerge à la fois comme un objet d'apprentissage et comme un *modus operandi* en atelier, et donc une double visée : formative et professionnalisante. Cette articulation peut devenir complexe pour l'apprenante, qui rencontre parfois des difficultés à hiérarchiser les savoirs à décrire et à entextualiser, et les savoirs à acquérir (extrait 6). Le caractère local, structurant et à la fois implicite de l'ordre semble à l'origine des difficultés rencontrées, en tension avec les contraintes pédagogiques (i.e. faire diverger l'attention de l'élève sur le dossier technique pendant l'activité de production). Des études approfondies seraient nécessaires pour analyser les effets de cette socialisation à l'ordre sur les élèves, tant dans ses dimensions explicites qu'implicites. Il serait utile d'examiner comment les frontières peu visibles entre le scolaire et le professionnel influencent la compréhension des situations d'apprentissage par les élèves.

52 Plus largement, notre étude pose la question de la nature collaborative et coconstruite de l'agir enseignant en le resituant dans une dynamique collective qui prend en compte les interdépendances et adaptations qui se développent au sein des situations éducatives (voir aussi Veillard, 2021). Nos analyses invitent également à explorer si la compétence d'interaction pour l'apprentissage de l'ordre est commune à d'autres contextes. Constitué à partir d'observations menées dans 7 spécialités de formation, le corpus du projet LaBør nous offrira cette possibilité.

53 L'analyse permet, enfin, de réfléchir aux réinvestissements dans le champ de la formation. Une des voies possibles est de contraster les pratiques. Tous les enseignants organisent-ils le développement d'une compétence (i.e. ordonner) de la même façon ? Comment ce développement s'organise-t-il selon les contextes et l'objet du travail à apprendre ? Les modalités de transmission varient-elles selon qu'on soit dans un contexte d'apprentissage scolaire ou sur la place de travail ? Des travaux antérieurs apportent des connaissances sur les manières d'organiser le développement de cette compétence si cruciale pour le métier. Dans son étude sur les apprentis tailleurs au Liberia, Lave (2011) décrit un apprentissage structuré autour d'une observation prolongée du travail des maîtres, contractuels et apprentis, impliqués dans toutes les étapes de la confection. L'apprentissage ne suit pas l'ordre chronologique de production : l'apprenant apprend d'abord à faire les finitions, puis

à coudre, et en fin à découper le tissu.

54 L'attention portée aux ressources interactionnelles révèle la complexité du métier d'enseignant d'atelier, différent de celui des disciplines générales. Ces enseignants doivent faire progresser les apprentissages sur un double plan. Une « méthode » implicite et intégrée à l'accomplissement de l'activité productive de l'élève doit être mise en œuvre afin de rendre visible et accessible la dimension ordonnée du processus de production de la robe et d'organisation spatiale du travail. Cette méthode implique le déploiement de la compétence d'interaction dont ont été décrites quelques caractéristiques (i.e. relative à l'espace : réaménager l'espace de travail afin de favoriser l'accomplissement de la tâche demandée ; à la temporalité : réorienter l'activité en cours et ordonner les différentes actions à accomplir selon une logique séquentiellement adaptée au cours de l'action) et qui semble souligner l'imbrication d'autres régimes de compétences : celles concernant le métier (compétences professionnelles spécifiques au métier), et celles concernant l'enseignement du métier (compétences professionnelles d'enseignement). Des travaux dans d'autres spécialités pourraient corroborer l'idée avancée ici que c'est par la mobilisation de la compétence d'interaction en combinaison avec les autres compétences de type métier – intégrant des savoirs liés au métier d'enseignant ainsi que des savoirs liés au métier enseigné, ici la couture – que les objets de savoir peuvent être thématiques, de manière plus ou moins explicite, et ainsi transmis au sein de ces espaces où les savoirs (et compétences) scolaires et professionnels se croisent et se tissent.

55 Enfin, nos analyses sur les activités en atelier permettent de mieux définir ces espaces d'apprentissage. Les données présentées illustrent des activités productives, certes, mais hautement encadrées, réglant l'autonomie des élèves et dans laquelle les dimensions scolaire et formative prédominent. À partir d'une perspective éminemment empirique, nous considérons que le caractère hybridisé attribué aux ateliers par les types de savoirs généraux et techniques (ou sémiotiques, scientífico-techniques et pragmatiques en termes de Veillard *et al.*, 2024) mis en circulation et la dimension productive qui leur est inhérent ne suffit pas à définir de manière univoque les pratiques qui s'y développent. Dans l'atelier couture, le caractère scolaire des pratiques d'apprentissage peut être perversif. Un des éléments centraux dans la compréhension de ces espaces concerne la dimension temporelle de la production. Produire une robe pour un défilé qui sera organisé après la fin des cours ou pour une mise en vente en boutique prévoit une organisation et le développement d'activités en atelier différentes de celles mises en place en atelier de cuisine par exemple. Ici, la production d'un repas est finalisée au service à table pour des clients qui attendent au restaurant. Des études complémentaires (voir Métral, 2021) se révèlent nécessaires afin de mieux spécifier comment et en quoi les contraintes d'ordre temporel, entre autres, interviennent dans la caractérisation des ateliers dans les lycées professionnels.

Bibliographie

- Bucheton, D. (dir.). (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Octarès.
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3–3. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- Cefaï, D. (dir.). (2010). *L'engagement ethnographique*. Editions de l'EHESS.
- de Saint-Georges, I. (2019). *Reconnaître les compétences transversales en lien avec l'employabilité et les certifications: Enjeux, cadre de référence et effet*. Rapport de recherche, RECTEC, Erasmus+ Université du Luxembourg. <https://hdl.handle.net/10993/40323>
- Duc, B., Perrenoud, D. et Lamamra, N. (2018). Les compétences transversales à partir du point

de vue des formateurs et formatrices en entreprise : entre objets de formation et critères de sélection. *Education and Socialisation*, 47 <http://journals.openedition.org/edso/2818>

Filliettaz, L. (2010). Les formes situées de l'explicitation de l'action comme dévoilement des savoirs issus de la pratique : le cas des interactions en formation professionnelle initiale. *Recherches en éducation*, 1, 97-110

Filliettaz, L. (2019). La compétence interactionnelle: Un instrument de développement pour penser la formation des adultes. *Éducation Permanente*, 220-221(3-4), 185-194. <https://doi.org/10.3917/edpe.220.0185>

Filliettaz, L. et Veillard, L. (2024). Transmettre et apprendre dans des espaces hybrides : entre travail et formation. *Activités* 21-2. <https://doi.org/10.4000/12hud>

Filliettaz, L., et Lambert, P. (2019). La formation professionnelle, un point aveugle de la linguistique sociale ? *Langage et société*, 168(3), 15-47. <https://doi.org/10.3917/ls.168.0015>

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. et Duc, B. (2010a). Skiing, cheese fondue and Swiss watches: Analogical discourse in vocational training interactions. *Vocations and Learning* 3(2), 117-140.

Filliettaz, L., de Saint-Georges, I. et Duc, B. (2010b). Reformulation, re-sémiotisation et trajectoires d'apprentissage en formation professionnelle initiale. Dans A. Rabatel (dir.), *Reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation* (p. 283-305). Presses universitaires de Franche-Comté.

Fraenkel, B. et Mbodj-Pouye, A. (2010). Introduction. Les New Literacy studies, jalons historiques et perspectives actuelles. *Langage et société*, 133(3), 7-24

Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ (Prentice-Hall)

Garfinkel, H. (2002). *Ethnomethodology's Program: Working Out Durkheim's Aphorism*. Rowman et Littlefield Publishers.

Haddington, P., Keisanen, T., Mondada, L. & Nevile, M. (dir.) (2014). Multiactivity in Social Interaction: Beyond Multitasking. John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/z.187>

Hall, J.K., Pekarek Doehler, S. (2011). Interactional Competence and Development. Dans J. Kelly Hall, J. Hellermann et S. Pekarek Doehler (éds), *L2 Interactional Competence and Development* (p. 1-15). Multilingual Matters.

Lambert, P. (2021). Le langage aux frontières du travail et de l'école. *Revue des Langues, Cultures et Sociétés, La part langagière du travail* 7 (1), 67-78. [halshs-03759088](https://doi.org/10.3917/rlcs.2021.01.0067)

Lambert, P., et Veillard, L. (2017). L'atelier, les gars et la revue technique. Pratiques et différenciations langagières en lycée professionnel. *Glottopol: Revue de sociolinguistique en ligne*, 29, 52-89.

Lave, J. (2011). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. The University of Chicago Press.

Mehan H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*, Harvard University Press, Cambridge.

Métral, J.-F. (2021). Caractériser la temporalité didactique en formation professionnelle. *Education Permanente*, 228, 111-124

Mondada, L. (2006). La compétence comme dimension située et contingente, localement évaluée par les participants. *Bulletin VALS-ASLA*, 84, 83-119.

Nguyen, H. T. (2017). Toward a conversation analytic framework for tracking interactional competence development from school to work. Dans S. Pekarek Doehler, A. Bangerter, G. Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez and C. Petitjean (éds.), *Interactional competences in institutional settings: From school to the workplace* (p. 197-225). Palgrave-Macmillan.

Pekarek Doehler, S., A. Bangerter, G. De Weck, L. Filliettaz, E. González-Martínez, C. Petitjean (dir.). (2017). *Interactional Competences in Institutional Settings : From School to the Workplace*. Palgrave Macmillan.

Pekarek Doehler, S. et Berger, E. (2016). L2 interactional competence as increased ability for context-sensitive conduct: a longitudinal study of story-openings. *Applied Linguistics*. Advanced Access.

Pelpel, P. et Troger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Hachette

Perrin-Glorian, M.-J. et Hersant, M. (2003). Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 23 (2), 217-276.

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation* (2 volumes). Edited by G. Jefferson. Blackwell.

Sidnell, J. et Stivers, T. (dir.) (2012). *The Handbook of Conversation Analysis*. Wiley-Blackwell.

Traverso, V. (2016). *Décrire le français parlé en interaction*. Éditions Ophrys.

Veillard, L. (2021). Étude des pratiques didactiques en formation professionnelle avec la TACD. *Éducation Permanente*, 228(3), 125-136. <https://doi.org/10.3917/edpe.228.0125>

Veillard, L., Métral, J.-F. et Masson, C. (2024). Apprendre à porter le regard sur les situations de travail : rôle des processus sémiotiques dans des espaces formatifs hybrides, *Activités* 21,2. <https://doi.org/10.4000/12hui>

Veillard, L., Beaujean B., de Bisschop, H. Bonnard, C., David, M. et al. (2024). *Les situations intermédiaires dans les formations en alternance*. *Revue de travaux de recherche*. France Compétence.

Annexe

Conventions de transcription

[Chevauchement de les prises de parole

/ Intonation montante

\ Intonation descendante

< > segment produit plus lentement que le reste

(incertain) Transcription incertaine

xxx Segment inaudible

: Allongement syllabique

par- Troncation

(.) Pauses non chronométrées (<0.2s)

(2.2) Pauses chronométrées (en secondes)

((commentaire)) Commentaire du transcripteur

§ Segment lit par le participant

* Début et fin d'un comportement non-verbal

---> Trajectoire d'un comportement non-verbal

--->> Suite d'un comportement non-verbal au-delà de la transcription

Notes

1 Les auteures remercient le LABEX ASLAN (ANR-10-LABX-0081) de l'Université de Lyon pour son soutien financier dans le cadre du programme français "Investissements d'Avenir" géré par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR).

2 En raison de contraintes éditoriales liées à la longueur maximale du texte, l'écriture inclusive n'a pas pu être utilisée.

3 Pour un excursus historique sur l'implémentation des ateliers dans les dispositifs de formation professionnelle en France, et sur l'intrication des régimes scolaire et professionnel en leur sein, voir Lambert (2021) et Veillard, Métral et Masson (2024).

4 Cette affirmation résulte d'une part de notre propre expérience de terrain et observations des données audiovisuelles, d'autre part de nos échanges avec l'enseignante de couture et de la lecture du référentiel.

5 En 2023, lors de la première mission de terrain, nous avons recueilli la totalité des données audiovisuelles avec la classe Terminale Bac Pro ainsi que les documents écrits. En 2024, une deuxième mission en Guyane nous a permis d'échanger avec l'enseignante filmée en 2023 et d'approfondir certains aspects des activités documentées dans le cadre du CCF.

6 Nous avons suivi les conventions ICOR (voir <http://icar.cnrs.fr/corinte/conventions-de-transcription/> et l'annexe à cet article).

7 L'évaluation positive (« très bien », 1.18) de la réponse de l'élève, qui situe clairement cet échange dans un cadre d'activité éminemment scolaire (Mehan, 1979), est intéressante puisqu'elle promeut la progression du travail en cours (organisation des morceaux sur la table) et non pas la terminaison du haut de la robe.

8 Voir Fraenkel et Mbodj-Pouye (2010).

Table des illustrations

	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-1.png
	Fichier	image/png, 250k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-2.png
	Fichier	image/png, 109k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-3.png
	Fichier	image/png, 142k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-4.png
	Fichier	image/png, 422k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-5.png
	Fichier	image/png, 357k
	Titre	Fig. 2 Fiche nomenclature à compléter par l'élève
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-6.png
	Fichier	image/png, 328k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-7.png
	Fichier	image/png, 524k
	Titre	Im. 6 : LAU identifie la page pendant que TIS tourne les pages du dossier
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-8.png
	Fichier	image/png, 31k
	Légende	Im. 7: LAU déplace les objets sur la table Im. 8 : LAU place le devant de la robe sur la table
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-9.png
	Fichier	image/png, 453k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-10.png
	Fichier	image/png, 270k
	Titre	Im. 10 : LAU pointe vers le morceau 'bas'
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-11.png
	Fichier	image/png, 157k
	URL	http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/35277/img-12.png
	Fichier	image/png, 65k

Pour citer cet article

Référence électronique

Anna Claudia Ticca, Ingrid de Saint-Georges, Anna Ghimenton et Patricia Lambert,
« Compétence d'interaction et formation aux métiers de la mode et du vêtement : enseigner et
apprendre l'« ordre » au sein de l'atelier de couture en lycée professionnel », *Éducation et
socialisation* [En ligne], 77 | 2025, mis en ligne le 04 octobre 2025, consulté le 13 janvier 2026.
URL : <http://journals.openedition.org/edso/35277> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/14rnt>

Auteurs

Anna Claudia Ticca

-  IDREF : <https://idref.fr/191885959>

**VI
AF**

- **VIAF** : <http://viaf.org/viaf/307335050>

Université de Genève

Ingrid de Saint-Georges
Université du Luxembourg

Anna Ghimenton

-  IDREF : <https://idref.fr/133789616>



• **ORCID** : <https://orcid.org/0000-0002-5441-0991>

VIAF

• **VIAF** : <https://viaf.org/viaf/199037592>



- **ISNI** : <https://isni.org/isni/0000000357633493>

Université de Grenoble

Patricia Lambert

-  **IDREF** : <https://idref.fr/103874216>



- **ORCID** : <https://orcid.org/0009-0003-2953-468X>

VIAF

• VIAF : <http://viaf.org/viaf/33923712>



• ISNI : <https://isni.org/isni/0000000055516291>

ENS-Lyon

Droits d'auteur



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont susceptibles d'être soumis à des autorisations d'usage spécifiques.