



Travail et formation en éducation

3 | 2009
Varia

Activité régulatrice et genres d'activité dans l'analyse du travail enseignant: le cas des visites d'entreprise

Anselmo Pereira De Lima



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/856>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Anselmo Pereira De Lima, « Activité régulatrice et genres d'activité dans l'analyse du travail enseignant: le cas des visites d'entreprise », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 3 | 2009, mis en ligne le 18 décembre 2009, consulté le 08 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/tfe/856>

Ce document a été généré automatiquement le 8 mai 2019.

© Tous droits réservés

Activité régulatrice et genres d'activité dans l'analyse du travail enseignant: le cas des visites d'entreprise

Anselmo Pereira De Lima

NOTE DE L'AUTEUR

Nous voudrions remercier le CNPq, pour la bourse de doctorat au Brésil, et la CAPES, pour la bourse de stage de doctorat en France pendant une année. Sans l'aide financière de ces agences, la réalisation de cette étude n'aurait pas été possible.

Introduction

- 1 Le but de cet article est de rendre compte du processus de développement des genres d'activité. Son objectif est double : 1) montrer comment l'analyse de ce processus est possible à partir d'une méthode et d'une conception théorique spécifiques exposées ci-dessous ; 2) présenter le phénomène d'activité régulatrice et son rapport fondamental avec le processus de transformation constante auquel les genres d'activité sont soumis.
- 2 Notre recherche porte sur des visites d'entreprise au cours desquelles un enseignant accompagne ses élèves de Bac Pro dans un atelier ferroviaire pour voir et mettre en œuvre concrètement ce qu'ils n'ont étudié qu'en théorie : le processus de production d'un ensemble électromécanique appelé *joint isolant collé* (JIC). C'est au moyen de l'analyse des dialogues entre l'enseignant et le tuteur des élèves tout au long ces événements éducationnels qu'on tente de saisir le processus de développement des genres d'activité.
- 3 L'article est organisé en cinq parties. On discute en premier lieu de la manière dont les genres sont conçus et étudiés : comme produit ou comme processus. Dans un second temps sont examinées la différence et la similarité qui existent entre genres de discours

et genres d'activité. Dans la troisième partie sont présentés, le contexte de la recherche et la manière dont les données ont été recueillies et traitées. La quatrième partie est consacrée, à l'analyse des données. Enfin, en conclusion un aspect discutable de notre travail est présenté on essaie de cerner la portée et les limites de l'étude réalisée en posant une question fondamentale : y-aurait-il un genre d'activité régulatrice ?

Le genre : produit ou processus ?

- 4 Les genres, qu'ils soient de discours ou d'activité, sont à la fois identiques et distincts. A la manière de Bakhtine (1926), on peut dire qu'ils sont les mêmes parce qu'aucun homme n'est un Adam biblique qui parle ou agit pour la première fois dans l'existence : on répète ce qui a déjà été dit et ce qui a déjà été fait. Les genres sont aussi toujours autres parce que ce qu'on répète est toujours répété d'une façon plus ou moins créative. C'est comme ça que les genres donnés (les mêmes) sont constamment transfigurés en genres créés (autres). Leur développement ne s'arrête donc jamais. Leurs derniers mots ne sont jamais dits, leurs derniers actes ne sont non plus jamais accomplis. Les genres sont, par conséquent, des entités ouvertes et changeantes dans un processus constant de métamorphose.
- 5 Pourtant, on se rend compte qu'ils ne sont pas toujours étudiés comme tels. Ils sont, au contraire, souvent regardés comme produits plutôt que comme processus. Les chercheurs qui voient les genres comme produits le font d'une manière descriptive. Ils disent par exemple, à propos d'un genre de discours, qu'ils appellent *genre de texte* ou *genre textuel* : voici tel ou tel genre dont le contenu thématique a cette caractéristique-ci et dont la construction compositionnelle et le style ont ces caractéristiques-là. C'est oublier que chaque genre de discours a aussi une architectonique des rapports interlocutifs (cf. Bakhtine, 1926; Moirand, 2003; Sobral, 2006 et 2008), et généralement rien n'est dit sur la façon dont le genre passe d'un état de produit à l'autre dans le processus de son développement.
- 6 Or, comme le remarque Vygotski (1989, p. 70-71) l'analyse d'un produit diffère radicalement de l'analyse du processus qui a mené à l'existence de ce dernier. On peut reconnaître une tendance structuraliste à forte orientation synchronique dans une telle approche du genre comme produit. Autrement dit, on ne peut qu'y identifier une façon saussurienne d'étudier la langue largement critiquée par Bakhtine lui-même. Vygotski (idem) disait que l'analyse d'un produit, statique et immuable, consiste principalement dans l'identification et dans la séparation des éléments qui le constituent, alors que l'analyse d'un processus, dynamique et changeant, exige le repérage des plus importants points de changement qui constituent l'histoire de son développement. Il est donc ici question de savoir ce qui fait qu'un état de genre soit ce qu'il est en l'observant en mouvement.
- 7 Ainsi, avec Vygotski (Clot, 1999/2002), dans la méthode d'étude des genres qui est la nôtre : 1) on analyse le processus, et pas seulement le produit ; 2) on cherche à expliquer plutôt qu'à décrire ; et 3) on analyse le développement.

Genres de discours et genres d'activité : Est-ce la même chose ?

- 8 A la suite de Bakhtine plusieurs linguistes parlent de genres de discours. Nous pensons, néanmoins, comme Clot et Faïta (2000), que le concept de genre d'activité est plus large et englobe celui de genre de discours (cf. aussi Clot, 1999/2002, p. 200; 1999/2004, p. 36). Genre de discours, en tant que phénomène contenu, et genre d'activité, en tant que phénomène contenant – même s'ils sont amalgamés – ne sont donc pas la même chose : les genres de discours sont des « types relativement stables d'énoncés » élaborés dans « chaque sphère d'utilisation de la langue » (Bakhtine, 1979/2003, p. 262), alors que les genres d'activité sont des « types relativement stables d'activités socialement organisées par un milieu professionnel » (Clot, 1999/2004, p. 43), ce qui permet de parler à leur égard de *genre professionnel* (Clot, 2008, p. 101-133).
- 9 Cette manière de comprendre le concept de genre d'activité pose un problème, aussi bien pour les linguistes que pour les psychologues. Les premiers ont du mal à rendre compte de la matérialité non-discursive de l'activité : par exemple, les divers mouvements du corps dans l'usage des outils. Les derniers, à leur tour, sont mal à l'aise pour analyser et rendre compte du côté proprement discursif de l'activité.
- 10 Le but de cet article est de tenter de surmonter cette difficulté en montrant comment nous pouvons rendre compte en même temps de la dimension discursive et non-discursive de l'activité.
- 11 Selon Bakhtine (1926 ; 1979/2003), les genres de discours ont une architecture des rapports interlocutifs, une construction compositionnelle, un contenu thématique et un style individuel. Selon nous, il en va presque de même pour les genres d'activité. Dans le cas de ces derniers, on peut parler, plus largement, d'architecture des rapports *entre destinataire et destinataires*, de contenu *fonctionnel* et, sans adaptation terminologique – mais d'une manière aussi large – de construction compositionnelle et de style individuel.
- 12 Dans notre recherche (cf. Lima, 2008), on entend par *architecture des rapports entre destinataire et destinataires* les stratégies spécifiques auxquelles le destinataire recourt – dans son rapport nécessaire avec les destinataires et l'objet en construction *de* et *dans* l'activité – pour proposer la réalisation d'un certain projet d'action. Ce concept d'architecture se rapproche d'un concept central employé par Bakhtine dans sa définition des genres : il s'agit de *sphère*, qui peut être entendu comme « endroit de relations spécifiques entre sujets » et « modalité relativement stable de rapport cristallisé entre les êtres humains » (Sobral, 2006, p. 08).
- 13 Par *construction compositionnelle*, on entend les caractéristiques et spécificités de la matérialité de l'activité, ici comprise comme matériau discursif et non-discursif disposé d'une certaine manière pour composer/réaliser l'activité et son genre correspondant.
- 14 Par *contenu fonctionnel*, on entend les fonctions des instruments qui se forment/construisent dans une sphère donnée d'activité à partir, parmi d'autres choses, des significations fonctionnelles inhérentes au matériau discursif et non-discursif employé dans différents contextes d'activité.
- 15 Enfin, par *style individuel*, on entend la manière par laquelle un genre est pris par le destinataire comme objet d'ajustage ou de retouche toutes les fois qu'il est désajusté et perd de son efficacité à cause des imprévus de l'activité. Il faut souligner que le style

individuel s'adresse au collectif qui participe à la vie du genre lorsque ce dernier est pris comme objet d'ajustage ou de retouche : « le style c'est au moins deux hommes, ou plus exactement l'homme et son groupe social » (Bakhtine/Volochinov, 1926).

- 16 Ces quatre éléments du genre d'activité sont indissolublement liés dans le tout de l'activité (cf. Bakhtine, 1979/2003, p. 261-262). Dans ce qui suit, on se propose d'observer comment ils se comportent dans le « fil de l'activité » (Clot, 1998/1995, p. 121-132) d'un enseignant qui réalise des visites dans une entreprise avec les élèves d'un centre de formation professionnelle.

Contexte de la recherche, recueil et traitement de données

- 17 Les visites d'entreprise ici étudiées consistent pour un enseignant – qui est le chercheur lui même – et ses élèves d'un centre de formation professionnelle (16 ans, niveau du Bac Professionnel) à visiter un des ateliers d'une société de chemins de fer de l'état de São Paulo, Brésil. Le centre de formation qui appartient à la société en question se trouve à l'intérieur. L'objectif de ces événements éducationnels est d'offrir aux élèves l'occasion de voir et d'essayer dans la pratique ce qu'ils n'ont étudié qu'en théorie dans les salles de classes. Un travailleur chargé de l'atelier visité et ici dénommé « collaborateur » – reçoit le groupe et présente les travaux qui y sont réalisés : la fabrication des joints isolants collés (JIC) dans une ligne de production dotée de neuf postes de travail.
- 18 Qu'est-ce qu'un JIC ? Pour que la marche des trains soit assurée en toute sécurité, l'implantation d'un système de signalisation rigoureux est indispensable. Ce système est responsable pour le découpage des voies ferrées en tranches appelées cantons et équipée chacune d'un circuit de voie dont l'isolation des extrémités est assurée par des joints isolants collés. La ligne de production des JIC comporte les postes de travail suivants : 1) traçage des rails ; 2) sciage des rails tracés ; 3) poinçonnage des rails sciés ; 4) perforation des rails poinçonnés ; 5) meulage des rails perforés ; 6) nettoyage des parties ; 7) préparation de la colle ; 8) assemblage ; 9) inspection de l'isolation.
- 19 Des enregistrements audiovisuels séquentiels ont été réalisés lors de quatre visites, chacune avec un groupe d'élèves différent, mais de même niveau. Les quatre visites enregistrées ont eu lieu avec le même enseignant et le même collaborateur. Une de ces visites a été transcrite intégralement pour l'analyse. Il s'agit de la deuxième visite de la séquence, la qualité des enregistrements n'ayant pu être affinée qu'à la suite de la première visite, après avoir vérifié quelques insuffisances de l'enregistrement initial. À l'aide de la transcription, on a dressé un inventaire des phases de réalisation de la visite.
- 20 C'est le fait d'avoir enregistré quatre visites d'entreprise dans une séquence et dans des circonstances relativement stables qui nous permet d'observer – en mouvement de transformation d'une visite à l'autre – les genres d'activité impliqués dans ces événements éducationnels. Cette manière de procéder est une contribution à l'étude des genres compatible avec le phénomène examiné : un processus et non un produit.

L'analyse

- 21 Comme Amigues (2002; 2003) l'a souligné, le travail enseignant n'est pas une donnée disponible de manière immédiate et, comme tel, il doit faire l'objet d'une construction qui

mette en relation les prescriptions et les conditions de sa réalisation, ses dimensions organisationnelles, temporelles, subjectives et intersubjectives. Ce que nous avons intégré totalement dans notre travail de thèse (cf. Lima, 2008, p. 117-126), mais qui ne sera pas restitué dans le cadre de cet article faute d'espace suffisant.

- 22 Disons donc seulement que, à cause de circonstances de réalisation, les visites d'entreprise que nous avons étudiées ont un horaire strict pour commencer – 8h30 – et un horaire strict pour finir – 10h30. Ces événements éducationnels ont eu une durée moyenne de deux heures. Il y a donc beaucoup de choses à voir et à faire dans l'espace de la ligne de production et peu de temps disponible pour y parvenir. Ici, on identifie clairement le problème du *chronotope*, c'est-à-dire, de l'unité indissoluble de l'espace et du temps (cf. Bakhtine, 1975/1978, p. 237) : dans la visite d'entreprise, il faut rendre compte de la complexité de l'espace de la production dans un temps limité donné. Voyons comment l'enseignant et le collaborateur ont procédé pour y parvenir.

Tableau des phases de la visite d'entreprise : un plan général de l'événement

- 23 En examinant la première visite d'entreprise enregistrée, on se rend compte qu'au début de l'événement l'enseignant laisse la responsabilité de conduire les travaux presque intégralement au collaborateur. Ceci n'est pas étonnant, puisqu'il s'agit de son lieu de travail et que, mieux que l'enseignant, sait ce qu'il faut faire pour s'y débrouiller. Ceci n'est pas étonnant non plus si on pense qu'il s'agissait de la première fois que l'enseignant allait travailler dans l'atelier avec ses élèves. Mais il arrive que le collaborateur aille trop vite dans l'exploration des postes de travail et, qu'en conséquence, la visite finisse trente minutes environ en avance, même si à partir d'un certain point – en se rendant compte du problème – le groupe diminue la vitesse des travaux.
- 24 La transcription de la deuxième visite d'entreprise a permis d'examiner et de suivre plus en détail le flux de l'événement et la nature de ce problème. Ce faisant, on s'est rendu compte que l'exploration d'une opération de production peut avoir lieu dans une séquence de moments, par exemple : 1) préparation du poste de travail ; 2) réalisation de l'opération ; et 3) conclusion de l'exploration du poste de travail. Nous avons appelé *phase* chacun de ces moments. Pour disposer d'un plan général de la visite d'entreprise étudiée, un tableau des phases de réalisation de l'événement a ainsi été élaboré (cf. tableau 1),

1 – Tableau des phases de la visite d'entreprise

PHASE	DESCRIPTION
01	Présentation collaborateur-élèves
02	Préparation du premier poste de travail : traçage
03	Réalisation de l'opération de traçage
04	Conclusion de l'exploration du poste de travail de traçage
05	Préparation du deuxième poste de travail : sciage

06	Réalisation de l'opération de sciage
07	Conclusion de l'exploration du poste de travail de sciage
08	Préparation du troisième poste de travail: poinçonnage
09	Réalisation de l'opération de poinçonnage
10	Conclusion de l'exploration du poste de travail de poinçonnage
11	Préparation du quatrième poste de travail : perforation
12	Réalisation de l'opération de perforation
13	Conclusion de l'exploration du poste de travail de perforation
14	Préparation du cinquième poste de travail : meulage
15	Explication générale sur le huitième poste de travail : assemblage
16	Préparation du huitième poste de travail : assemblage
17	Explication générale sur le sixième poste de travail : nettoyage
18	Réalisation de l'opération du cinquième poste de travail : meulage
19	Conclusion de l'exploration du poste de travail : de meulage
20	Explication sur l'opération du septième poste de travail : préparation de la colle
21	Réalisation de l'opération du huitième poste de travail assemblage
22	Conclusion de l'exploration du huitième poste de travail : assemblage
23	Préparation du neuvième poste de travail : inspection
24	Réalisation de l'opération d'inspection
25	Conclusion de la visite

- 25 Dans le tableau 1, on peut voir que la visite s'est déroulée en 25 phases. Elles sont considérées ici comme des *actions* qui composent et réalisent la visite d'entreprise comme *activité* (cf. Léontiev, 1975/1984). En examinant ces actions, on se rend compte du fait que les postes de travail sont explorés dans l'événement selon la structure de base *préparation-réalisation-conclusion*. Cette structure se répète d'une manière précise dans l'exploration du premier, du deuxième, du troisième et du quatrième poste de travail (phases 2 à 13).
- 26 Dans les phases 14 à 22 – qui concernent le cinquième, le sixième, le septième et le huitième poste de travail – on s'aperçoit que cette structure n'est plus suivie dans le même ordre. Les actions de préparation, réalisation et conclusion de différentes phases se mélangent. En plus, d'autres actions sont introduites sous la forme d'*explication*. Ce n'est

que dans l'exploration du dernier poste de travail (phases 23 à 25) que la structure de base identifiée semble être rétablie.

- 27 On avance l'hypothèse que ces faits signalent une certaine instabilité du genre d'activité inhérent à la visite d'entreprise. Pour vérifier la validité de cette hypothèse, on s'est consacré à un travail d'identification des éléments qui constituent le genre de la visite d'entreprise (architectonique des rapports entre destinataire et destinataires, contenu fonctionnel, construction compositionnelle et style individuel) et de la manière dont ils se comportent dans le processus de développement.
- 28 Dans les analyses qui suivent, on articule la théorie bakhtinienne du dialogisme à la méthode de recherche vygotkienne, c'est-à-dire qu'on établit un contact dialogique avec les énoncés des sujets pour *expliquer* ce qui se passe et ainsi *comprendre* ce qu'ils disent de ce qui se passe (cf. Bakhtine, 1929/2005, p. 63; Souza, 2002, p. 76-81; Vygotski, 1989, p. 71-73; Freitas, 2002, p. 21-39). Soulignons que les sujets n'ont pas été confrontés aux traces enregistrées. Ce travail a été fait ailleurs (cf. Lima, 2008a), dans une autre optique. Ici, du fait que les sujets étudiés s'expriment sur le problème vécu pendant qu'ils sont en train de le vivre en situation, on s'interroge sur ce qu'ils disent *dans* et *sur* la situation vécue : de quelle façon leurs énoncés peuvent ils aider à éclairer le problème posé par la recherche ?

Une discordance de motifs : le principe de manifestation de l'activité régulatrice

- 29 Dans la phase 01 de la visite, l'enseignant présente le collaborateur aux élèves :

Phase 01 : présentation collaborateur-élèves

E : Je vous présente Jorge... il est... comme je vous ai déjà dit... chargé de l'atelier... c'est lui qui va nous accompagner et nous montrer là le pas à pas des phases... du processus de production (avec un geste, l'enseignant passe la parole au collaborateur)

- 30 Après la première visite, l'enseignant s'est inévitablement rendu compte que le collaborateur était allé trop vite dans la présentation de la ligne de production, ayant fini l'événement plus de trente minutes en avance. C'est pourquoi l'enseignant, dans la deuxième visite, au moment de présenter le collaborateur aux élèves, semble lui prescrire la manière dont il voudrait que la visite soit conduite : « pas à pas ». C'est comme si l'enseignant s'adressait indirectement au collaborateur en lui disant : « écoute, la dernière fois tu es allé trop vite, il faut aller plus lentement et détailler un peu plus la présentation des travaux ». C'est justement là que se manifeste l'activité régulatrice.
- 31 Selon Léontiev (1975/1984), toute activité a un motif. On a fait l'hypothèse que le motif qui meut l'enseignant dans l'activité est surtout la nécessité de faire apprendre aux élèves, en détail, le processus de production. Ce motif est ici appelé *motif de l'enseignement-apprentissage*. Le collaborateur semble avoir compris le dialogue indirect de l'enseignant à son égard et, il lui répond, aussi d'une manière indirecte, ou prenant la parole :

Phase 01: présentation collaborateur-élèves

C : bonjour... vous êtes venus ici pour voir notre processus de production... bon bah... nous allons faire de notre mieux pour que vous appreniez comment on fabrique le dispositif... d'accord ?... parce qu'un jour n'est pas suffisant pour qu'on le fabrique... on ne peut pas le faire... dans deux heures... ça devient impossible... donc il faut qu'on se dépêche... sinon... vous n'allez pas savoir comme il faut

32 À partir de cette réponse indirecte du collaborateur à l'enseignant, on a fait l'hypothèse que le motif qui meut le collaborateur dans l'activité est surtout la nécessité de gagner du temps en parcourant l'espace de la ligne de production. Ce motif est ici dénommé *motif du temps-espace*.

33 En nous appuyant sur Bakhtine (1979/2003, p. 281), nous considérons que le motif correspond à un vouloir-faire qui détermine à la fois le projet d'action et le genre dans lequel l'activité se réalisera. Par conséquent, on a ici affaire à une discordance de motifs qui signale deux autres discordances : l'une de projet d'action et l'autre de genre d'activité. Quel vouloir-faire va prévaloir? On ne le saura qu'au moment où l'enseignant, le collaborateur et les élèves se dirigent au premier poste de travail de la ligne de production :

Phase 02 : préparation du poste de travail de traçage

E : t'as compris Jorge ? C'est le pas à pas dont j'ai parlé tout à l'heure

C : d'accord c'est pas à pas... attends une minute je vais dire à Joseph de ne pas encore mettre le rail

34 On comprend à partir de cet échange que le collaborateur, mû par le motif du temps-espace, avait demandé à Joseph – un opérateur de l'atelier – d'aller en avant dans la ligne de production et de préparer les postes de travail. Toutefois, avec la prescription insistante de l'enseignant, il est obligé d'aller dire à Joseph de s'arrêter :

Phase 02 : préparation du poste de travail de traçage

C: Joseph... ne mets pas encore le rail... parce qu'il faut qu'on leur montre comment on va faire

35 On voit ici qu'il y avait deux projets d'action différents et contradictoires pour la visite : l'un privilégiant l'enseignement-apprentissage et l'autre privilégiant le temps-espace. Le premier l'a emporté sur le second, avec pour conséquence que l'activité liée au second projet se trouve suspendue, contrariée ou empêchée. Néanmoins, comme le souligne Clot (1999/2004, p. 120), le fait qu'une activité ait été suspendue ne signifie pas qu'elle cesse d'être présente, qu'elle n'ait pas d'impact sur l'activité qui, pour ainsi dire, a prévalu : elle intègre alors l'univers du réel de cette dernière. Comme on le verra par la suite, cela ne sera pas sans conséquence pour le déroulement des visites d'entreprise analysées. On verra aussi que c'est précisément dans les actions engendrées par cette contradiction que consiste l'activité que nous avons appelée régulatrice.

Les caractéristiques du moment de stabilité du genre de la visite d'entreprise

36 On a constaté que le moment de stabilité relative de la visite qu'on a analysée va de la phase 2 à la phase 13 de l'événement et correspond bien à la réalisation de l'activité dont le motif est celui de l'enseignement-apprentissage. Quelles sont alors les caractéristiques génériques de ce moment? Pour répondre à cette question, voyons quelques exemples de dialogue extraits du moment d'exploration du premier poste de travail. Ils illustrent ce qui se passe d'une manière relativement stable aussi dans l'exploration du deuxième, du troisième et du quatrième poste de travail :

Phase 02: préparation du poste de travail de traçage des rails

E : venez ici les gars... venez ici... restez ici s'il vous plaît

C : premièrement nous allons prendre un rail et le mettre sur deux tréteaux pour le tracer... d'accord ? Pour le tracer... puis après... on va continuer... parce que nous avons plusieurs étapes... ok ? (les élèves écoutent et observent).

Phase 03 : réalisation de l'opération de traçage des rails

C : bon bah... vous allez tenir le mètre-ruban ici (s'adresse à une élève et celle-ci tient le mètre-ruban à l'endroit demandé)... qui est-ce qui va tracer ? Vous (s'adresse à un élève, donnant à celui-ci les outils de traçage)... et alors vous allez tenir l'extrémité... du mètre-ruban... prenez-la et étendez-la jusqu'à la fin du rail (s'adresse maintenant à un autre élève qui prend l'extrémité du mètre-ruban tout de suite et l'étend comme demandé)

El : je le tiens ici au numéro un ? (demande l'élève à qui le collaborateur a initialement dit de tenir le mètre-ruban)

C : au numéro zéro... numéro zéro

El : au zéro... d'accord

Phase 04: conclusion de l'exploration du poste de travail de traçage des rails

C : vous avez compris ? Ça serait la procédure pour qu'on puisse tracer les rails du joint que nous allons couper...

E : vous avez alors compris tout le monde ?

C : vous avez compris ?

E : la le pas à pas de ceci c'est le suivant... le rail est déchargé dans l'atelier... d'accord ? il reste là dans le chantier en attendant son tour... d'accord ? Et alors avec le pont roulant on prend le rail... on le positionne ici adéquatement n'est-ce pas ?... pour le traçage de la... ce traçage-ci c'est un c'est un pas préalable pour quelle autre étape ? Vous savez le dire ou pas ?

El : sciage

El's : perforation

El2 : pour scier

E : pour... pour scier... pour couper (regarde le collaborateur)

C : pour scier... exactement (fait un geste positif avec sa tête)

- 37 En ce qui concerne l'architectonique, on peut dire que du point de vue des rapports destinataire-destinataire, il y a l'interaction du type E-El-C – où l'enseignant (E) est pour les élèves (El), un destinataire direct et, pour le collaborateur (C), un destinataire indirect – et C-El-E – où le collaborateur est pour les élèves, un destinataire direct et, chez l'enseignant, un destinataire indirect. Dans ce cadre, l'objet du projet d'action qui s'est établi et qui est en développement correspond à la formation professionnelle des élèves.
- 38 En ce qui concerne la construction compositionnelle, on peut considérer deux niveaux : l'un général et l'autre spécifique, constitutif du niveau général. Au niveau général, la construction compositionnelle se caractérise par la séquence préparation-réalisation-conclusion. On voit que la conclusion est faite par l'enseignant au moyen d'une récapitulation des actions de préparation et de réalisation de l'opération concernée. Au niveau spécifique, prédomine une flux constante alternance entre ce qu'on a appelé *mot annonciateur de l'action* et ce qu'on a dénommé *exécution de l'action annoncée*. Par mot annonciateur de l'action, on entend – en nous appuyant sur Mira Mateus et al (2003, p. 449) et sur Cunha & Cintra (2001, p. 478) – les expressions verbales qui annoncent l'action avant sa réalisation (Lima, 2008, p. 142), telles que « nous allons prendre un rail » et « vous allez tenir le mètre-ruban ici ».
- 39 Selon nous, le matériau discursif et non-discursif propre à la construction compositionnelle qui vient d'être présentée se constitue – au sein de la sphère d'activité en question – comme un instrument doté d'une signification fonctionnelle spécifique : promouvoir la formation professionnelle, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage des élèves. C'est du moins le contenu fonctionnel que nous avons identifié.

- 40 La manifestation du style est due à l'interférence d'un genre sur l'autre ou d'une variante générique sur l'autre (Clot, 1999/2004, p. 213). On a pu dire donc que, dans la visite d'entreprise, à cause de l'interférence d'une variante du genre éducationnel sur l'autre du genre industriel et vice-versa, il y a – d'un côté – la manifestation du style de conduite de la classe par l'enseignant, caractérisé par le « pas à pas » et, de l'autre, la manifestation du style de production du collaborateur, caractérisé par la « hâte ». Le style du « pas à pas » de l'enseignant, avec le motif de l'enseignement-apprentissage, l'a pour le moment emporté sur le style de la « hâte » du collaborateur.
- 41 Après avoir fait l'analyse du moment de stabilité relative du genre de la visite d'entreprise, nous allons maintenant analyser son moment d'instabilité et son rapport avec l'activité régulatrice.

L'instabilité générique et l'activité régulatrice d'une phase à l'autre de l'événement

- 42 Le principe d'instabilité du genre d'activité identifié précédemment se trouve à la fin de la phase 12, qui correspond à la réalisation de l'opération du poste de travail de perforation, où le collaborateur est en train d'orienter un élève dans l'emploi d'une perceuse :

Phase 12 : réalisation de l'opération de perforation des rails

C : allez un peu plus... lorsque la fumée commence à monter vous devez l'ouvrir... bien... dix heures... voilà... déjà percé (commence à opérer la machine lui-même)... maintenant vous faites comme ça et voilà... ça y est

- 43 On s'intéresse ici à l'énoncé « dix heures ». Personne n'a demandé l'heure au collaborateur. C'est pourquoi – en nous appuyant sur Bakhtine/Volochinov, pour qui le mot est « utilisable comme signe intérieur », pouvant « fonctionner comme signe sans expression externe » (1929/2002, p. 37) – on considère que le collaborateur a, dans son discours intérieur, demandé l'heure à soi-même pour, ensuite, avec une intonation à la fois d'étonnement et de plainte, répondre par le discours extérieur. Semblablement au langage égocentrique – tel que conçu par Vygotski (1934/1997) – nous pensons que l'énoncé « dix-heures » peut être regardé comme *extérieur en ce qui concerne sa réalisation et intérieur en ce qui concerne sa fonction*. Selon Lantolf (1996, p. 15), McCafferty (1996, p. 118), John-Steiner (1992) et Duncan & Cheyne (2002), chez l'enfant, le langage égocentrique se transforme en discours intérieur, mais il ne demeure pas comme tel pour toujours : chez l'adulte, il peut réapparaître comme parole égocentrique toutes les fois que l'individu s'engage dans une tâche de grande difficulté.
- 44 Quelle serait donc ici cette tâche ? La visite a débuté à 8h30, à peu près. Le temps disponible pour sa réalisation est strictement de deux heures. S'il est maintenant « dix heures », cela signifie qu'une heure et demie a été consacrée uniquement à l'exploration de l'espace des quatre premiers postes de travail, alors qu'il y en a neuf. Voilà la source d'étonnement et de plainte de la part du collaborateur : les trente minutes qui restent ne sont pas suffisantes pour découvrir les cinq autres postes de travail, mais il faudra tout de même le faire. Voilà aussi la tâche de grande difficulté dans laquelle le collaborateur semble s'engager avec son énoncé, une action verbale qui déclenche la réalisation d'une activité régulatrice dans laquelle s'engage aussi l'enseignant comme le montre l'extrait ci-dessous :

Phase 13 : conclusion de l'exploration du poste de travail de perforation des rails

C :ça va jusqu'au moment ?

E :l'opération suivante

C :l'opération suivante ?... le rail nous l'avons perforé... eh bien revenons en arrière... nous l'avons tracé... nous l'avons poinçonné pour la perforation... nous l'avons sci/ non... mon cher Anselmo je me suis tout trompé hein... nous sommes partis de du rail... nous l'avons tracé

E :nous l'avons scié

C :nous l'avons scié... nous l'avons poinçonné pour la perforation... nous l'avons perforé... l'opération suivante c'est le meulage... alors ce rail irait revenir au... couloir (il pointe)... où se trouve le où nous avons laissé l'autre rail et ce rail-ci (il pointe le rail qui est à la machine-outil perceuse) dans ce cas irait là... pourquoi est-ce qu'il irait là ? Vous sauriez me renseigner ou pas ?

E l : pour le meulage et pour donner un... pour ébarber

C :exactement... c'est pas pour ébarber il allait être comme ça regardez

El : pour la finition

- 45 L'exploration de l'espace du poste de travail de perforation des rails se termine par une récapitulation de ce qui a été fait jusqu'à ce moment dans la visite d'entreprise. Les processus d'exploration de l'espace des postes de travail précédents se sont aussi terminés par des récapitulations, mais avec une différence fondamentale : ces dernières ont toutes été faites par l'enseignant, et non par le collaborateur.
- 46 Il nous semble qu'à « dix heures » l'enseignant s'est lui aussi rendu compte du problème du manque de temps et souhaite passer tout de suite à l'exploration de l'espace du poste de travail suivant. C'est pourquoi il dit au collaborateur : « l'opération suivante ». Ce dernier, à son tour, semble un peu étonné devant cet énoncé et lui répond interrogativement : « l'opération suivante ? », comme s'il voulait dire à l'enseignant : « mais il faut terminer par une récapitulation ! ».
- 47 On voit alors que le collaborateur – pour ainsi dire – prend le rôle de l'enseignant pour faire lui même – d'une manière visiblement maladroitement – la récapitulation, ce qui jusqu'alors n'était fait que par l'enseignant. Mais, maintenant c'est l'enseignant qui veut se dépêcher en disant : « l'opération suivante ». Ces faits signalent que le collaborateur, commence d'un côté, à osciller subtilement entre le motif du temps-espace et de l'enseignement-apprentissage et que, de l'autre côté, l'enseignant commence à osciller aussi subtilement entre le motif de l'enseignement-apprentissage et du temps-espace.
- 48 C'est dans cette oscillation que réside le phénomène que nous avons appelé activité régulatrice. Selon nous, cette oscillation correspond à la fois à l'instabilité générique en question et à un processus vivant de recherche d'une stabilisation relative pour le genre d'activité qui se trouve instabilisé : « le genre rend habile. Il peut aussi rendre maladroit s'il est désajusté et perd de son efficacité. S'ensuivent alors malentendus dans l'échange et échec dans l'action. Une retouche s'impose » (Clot, 1999/2002, p. 201). Ce qui suit développe bien cette idée :

Phase 14 : préparation du poste de travail de meulage

C :excusez-moi... je pense que nous n'aurons pas besoin de... tu veux qu'on donne une démonstration de l'opération suivante ?

E :si on peut aller vite oui... c'est possible ?

C :oui mais... je vais demander à quelqu'un de... pendant que quelqu'un prépare le poste de travail pour nous... je vous explique autre chose... parce qu'on n'a plus de temps... d'accord ?... parce que vous vous en allez très bientôt...

E :d'accord

- 49 On voit que le collaborateur s'excuse auprès des élèves de devoir parler avec l'enseignant : « excusez-moi... ». Il est en ce moment – plus que jamais – poussé par le motif du temps-espace, car – pour aller plus vite – il semble désirer ne pas donner la démonstration de l'opération du poste de travail suivant: « je pense que nous n'aurons pas besoin de... tu veux qu'on donne une démonstration de l'opération suivante ? ». Et pour aller plus vite, il veut demander qu'un travailleur de l'atelier commence, à partir de ce point, à préparer en avance les postes de travail qui sont encore à explorer : « je vais demander à quelqu'un de... pendant que quelqu'un prépare le poste de travail pour nous... je vous explique autre chose... ».
- 50 L'enseignant, à son tour, en même temps qu'il continue à être poussé par le motif de l'enseignement-apprentissage (il ne désire pas que la démonstration de l'opération du poste de travail suivant soit supprimée), il commence à être mû aussi – avec le collaborateur – par le motif du temps-espace: « si on peut aller vite oui... c'est possible ? ». On peut dire que l'enseignant commence à vivre un conflit de motifs : il veut que les élèves puissent voir le « pas à pas » du processus de production et, en même temps, il souhaite que les élèves arrivent à avoir une idée générale de l'ensemble du processus.
- 51 Maintenant la situation est critique. Ils ne peuvent que privilégier le temps-espace au détriment de l'enseignement-apprentissage, qui avait pris le dessus jusqu'alors. On voit alors comment l'activité qui a été initialement suspendue semble peser de tout son poids sur l'activité qui s'est imposée. C'est cette dernière – qui avait dans un premier moment contrarié la première – qui est maintenant empêchée. Ce qui a été rejeté au début est maintenant désiré. On peut caractériser ce phénomène de retour du réel sur le réalisé.
- 52 On a dit précédemment en nous appuyant sur Bakhtine (1979/2003, p. 281), que nous considérons que le motif correspond à un vouloir-faire qui détermine à la fois le projet d'action et le genre dans lequel l'activité se réalisera. Par conséquent, une fois de plus, on a affaire ici à la même discordance de motifs qui nous a initialement signalé deux autres discordances : l'une de projet d'action et l'autre de genre d'activité.
- 53 On a pu constater que, de la phase 14 à la phase 22 de la visite d'entreprise analysée (voir tableau ci-dessus), le collaborateur et l'enseignant oscillent souvent entre le motif de l'enseignement-apprentissage et le motif du temps-espace, comme s'ils oscillaient entre la croix et la bannière ? Il y a même des moments – semblables à ceux de la phase 13 présentée et analysée ci-dessus – où le collaborateur et l'enseignant changent complètement de place et de rôle : le premier, en fonction de son contact avec les élèves, est tout animé par le motif de l'enseignement-apprentissage ; le dernier, à son tour, en contact avec la réalité de la ligne de production, est animé par le motif du temps-espace.
- 54 On peut avancer qu'avec l'instabilité du genre se manifeste – d'une phase à l'autre du moment considéré – une activité régulatrice de la part des sujets. Cette activité consiste en un processus de recherche d'une stabilisation relative de ce qui pour le moment est instabilisé. Pour parler comme Clot (1999/2002, p. 201), il s'agit d'une véritable retouche faite au genre initial pour le rendre efficace et ajusté aux circonstances. Ci-dessous, on présente les caractéristiques génériques de cette instabilisation.

Les caractéristiques du moment d'instabilité du genre de la visite d'entreprise

- 55 Le moment d'instabilité générique de la visite d'entreprise analysée est précisément celui qui va de la phase 14 à la phase 22 (voir tableau). Quelles sont les caractéristiques de cette instabilité générique ? Voyons un exemple d'interaction assez illustratif :

Phase 15 : explication générale sur le poste de travail d'assemblage

E :ils vont coller ce joint-là pour qu'on observe ou pas ?

C :on va voir... je vais leur dire de le coller... pendant que je donne des explications ils vont préparer le poste d'assemblage ici

E :d'accord

C :nous allons coller au moins un joint... ça va ?

E :lorsque nous serons allés voir le meulage ils peuvent préparer le poste ici pour qu'on puisse le voir

C :exactement... je vais en parler à Roberto... vous avez compris jusqu'ici ? (s'adressant maintenant aux élèves)

- 56 En ce qui concerne l'architectonique, on peut dire que les rapports destinataire-destinataire initiaux sont substantiellement modifiés : les interactions E-El-C et C-El-E diminuent, laissant de la place pour beaucoup d'interactions du type C-E-(El) – où le collaborateur n'a comme destinataire que l'enseignant – et du type E-C-(El) – où l'enseignant n'a comme destinataire que le collaborateur (voir l'exemple précédent). On voit qu'en fonction du besoin de « sauver » la visite d'entreprise, l'enseignant et le collaborateur, laissent les élèves un peu de côté ; les mettent entre « parenthèses ». Dans ce cadre d'instabilité, outre l'objet de l'activité identifié précédemment (la formation professionnelle des élèves), il y a un deuxième objet d'activité : le « sauvetage » de l'événement éducationnel qui se déroule. Il s'agit en fait d'agir sur le genre jusqu'alors établi pour lui donner une nouvelle vie dans l'action, « non pas en le niant mais par la voie de son développement » (Clot, 2008, p. 140).

- 57 En ce qui concerne la construction compositionnelle, au niveau général, il n'y a plus de séquence préparation-réalisation-conclusion, mais un mélange des éléments de cette séquence d'exploration d'un poste de travail avec ceux des autres (voir tableau ci-dessus : phases 14 à 19, par exemple). Il y a aussi à ce niveau un quatrième élément : les *explications*, dont un exemple suit :

Phase 17 : Explication générale sur le poste de travail de nettoyage

C :regardez... c'est comme je vous ai dit le nettoyage... on utilise un produit dégraissant pour nettoyer ici les boulons... les canons isolants... les écrous... les rondelles... d'accord ? Tout ça doit être bien nettoyé... vous pouvez voir que tout est là bien nettoyé

- 58 Au niveau spécifique, il n'y a presque plus de flux constant d'alternance entre le *mot annonciateur de l'action* et l'*exécution de l'action annoncée*, mais la prédominance de ce qu'on peut appeler *mot descripteur des actions de production* : décrire ces actions, comme on peut voir dans l'exemple précédent, va plus vite que les annoncer pour ensuite les exécuter.
- 59 Le matériau discursif et non-discursif propre à la construction compositionnelle instable qui vient d'être présentée se constitue maintenant – au sein d'une sphère d'activité instabilisée – comme un instrument doté d'une signification fonctionnelle également instable : il y a des oscillations constantes entre la fonction de promotion de la formation professionnelle, c'est-à-dire l'enseignement-apprentissage des élèves, et la fonction de

contrôle de l'emploi du temps dans cette promotion. En référence à Clot (1999/2004, p. 213) nous avons avancé que la manifestation du style est due à l'interférence d'un genre sur l'autre ou d'une variante générique sur l'autre, On peut dire maintenant qu'il y a interférence constante d'une variante du genre éducationnel sur le genre industriel et vice-versa. A partir de l'énoncé « dix heures », le style de la « hâte » du collaborateur, animé par le motif du temps-espace, l'a emporté sur le style du « pas à pas » de l'enseignant. Et ensuite, dans un mouvement ininterrompu dû à l'oscillation des motifs de l'activité, les deux styles sont en lutte, l'un l'emporte sur l'autre tout le temps dans un processus constant de stylisation du genre par le genre.

- 60 Dans ce processus, l'enseignant et le collaborateur, s'approprient le genre professionnel de l'autre en le stylisant à sa manière. Il s'agit d'un processus constant de discordance et de développement : « les styles ne cessent de métamorphoser les genres professionnels qu'ils prennent comme objet de travail sitôt que ces derniers se 'fatiguent' comme moyen d'action » (Clot, 2008, p. 109) et « le style individuel est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités en moyen d'agir » (Clot, 1999/2004, p. 213).
- 61 Finalement, de la phase 23 à la phase 25 (voir tableau ci-dessus) on a pu observer que le genre d'activité semble avoir une stabilité relative. Au terme de cette première analyse que peut-on dire sur la séquence des quatre visites d'entreprise enregistrées, l'une par rapport à l'autre ?

De l'instabilité à la stabilité générique d'une visite à l'autre, par la voie de l'activité régulatrice

- 62 Avec la deuxième visite d'entreprise, on est confronté à l'inverse de ce qui s'est passé dans la première. Au début de l'événement, l'enseignant ne laisse plus au collaborateur la responsabilité de conduire les travaux tout seul, puisque après la première visite il connaît mieux le lieu de travail où il se trouve et connaît le déroulement de la visite. Néanmoins, il s'avère que l'enseignant contraint le collaborateur à aller cette fois trop lentement dans l'exploration des postes de travail et, par conséquent, la visite finit presque trente minutes en retard, même si à partir de « dix heures » – en se rendant compte du problème – le groupe accélère ses travaux.
- 63 On comprend alors que de la première visite à la deuxième, il y a eu des oscillations et de grande amplitude – étendue et de grande temporelle – entre les différents motifs de l'activité. On passe du motif du temps-espace au motif de l'enseignement-apprentissage dans la première visite et, en continuation, du motif de l'enseignement-apprentissage au motif du temps-espace dans la deuxième.
- 64 Dans la troisième visite d'entreprise, on voit que les oscillations continuent, mais d'une manière plus discrète, et d'une amplitude moins grande. Ce troisième événement finit presque à l'heure, à peine quelques minutes en avance. Dans la quatrième visite d'entreprise, les oscillations continuent encore et d'une manière beaucoup plus discrète, sans « à coup » et d'une amplitude beaucoup moins grande qu'auparavant, presque imperceptible et difficile à repérer. Ce quatrième événement finit pratiquement à l'heure, à peine quelques cinq minutes en retard.
- 65 Tout se passe comme si l'enseignant et le collaborateur tâtonnaient tout le temps pour surmonter une difficulté. C'est, comme nous l'avons déjà signalé, ce processus d'oscillation constante entre des motifs contradictoires que nous avons nommé activité

régulatrice. Selon nous, c'est grâce à ce phénomène que les genres d'activité se développent continuellement, même après leur arrivée à une forme relativement stable. La répétition de l'activité est fondamentale dans ce processus. Mais il s'agit ici d'une « répétition sans répétition » selon l'expression de Bernstein (1996, p. 204) souvent reprise par Y. Clot dans ses écrits.

- 66 A partir de la quatrième visite d'entreprise, on a pu constater – aussi par l'observation d'autres événements dans les mêmes conditions – que le genre d'activité étudié – avec ses quatre éléments constitutifs, bien entendu – parvient effectivement à une forme relativement stable. Les visites commencent à 8h30 et finissent à 10h30, à peu près. L'efficacité propre au genre est alors presque maximale.

Quelques remarques pour conclure

- 67 Dans cet article, nous avons montré comment les genres d'activité peuvent être analysés en suivant la méthode et la conception théorique qui sont les nôtres. Nous avons aussi présenté le concept d'activité régulatrice et son rapport avec le développement des genres d'activité. Finalement, en ceci, nous avons exposé une partie de l'analyse du travail enseignant qui a été faite dans notre travail de thèse (Lima, 2008). Ayant atteint nos objectifs, nous voudrions faire les remarques suivantes.
- 68 A partir des *prescriptions* qui leur ont été faites et en réponse à elles, l'enseignant et le collaborateur ont conçu des projets d'action pour les visites d'entreprise qui devaient être réalisées. Ces projets d'action peuvent être perçus comme des *auto-prescriptions* qui, une fois soumises à l'épreuve de la réalisation, ont révélé leurs limites, et ont dû être ajustées. En réponse à ces limites, les projets d'action initiaux ont été renouvelés et se sont constitués, une fois de plus, comme des *auto-prescriptions*. Ce cycle s'est répété sans cesse dans un mouvement qui est allé des prescriptions aux auto-prescriptions et de ces dernières à des auto-prescriptions renouvelées.
- 69 Dans ce processus, on voit que l'enseignant et le collaborateur ont appliqué à eux-mêmes les procédés que d'autres leur avaient initialement appliqués : ils se sont prescrits de la même manière que d'autres leur avaient aussi prescrit. Pour parler encore comme Clot et al. (2001, p. 19), ils ont recréé l'organisation du travail par un travail d'organisation du collectif. Le travail de l'enseignant et du collaborateur ne consiste donc pas seulement à produire un service éducatif qui concerne ce qui est attendu de la visite en entreprise, mais aussi, pour y parvenir, à produire et à transformer l'organisation même du travail dans laquelle leur action est inscrite.
- 70 Il s'agit d'un mouvement de développement qui, en passant des prescriptions aux auto-prescriptions, est allé de ce qui est impersonnel à ce qui est personnel, dans une dynamique de conversion du travail prescrit en travail réalisé. Ce dernier, à son tour, n'existe pas sans destinataire et a ainsi mobilisé par la sphère personnelle, ce qui est interpersonnel. Une fois qu'entre le travail prescrit et le travail réalisé il y a un troisième terme – le genre professionnel, ici appelé genre d'activité – le domaine du transpersonnel a aussi été mobilisé dans ce processus. Voilà justement les quatre instances du métier (Clot, 2006, p. 165-177) en mouvement : de l'impersonnel au personnel, du personnel à l'interpersonnel et de l'interpersonnel au transpersonnel. Ce processus de développement a lieu, d'après nous, au moyen de l'activité régulatrice.

- 71 Pour finir, on voudrait présenter un aspect discutable de notre recherche et cerner sa portée et ses limites avec une question qu'on considère fondamentale. Commençons par la présentation de l'aspect discutable. On n'ignore pas le fait qu'aux visites d'entreprise correspond un genre d'activité tout à fait complexe et riche, dont les caractéristiques structurelles dépassent largement celles que nous avons trouvées centrales pour décrire l'architecture des rapports entre destinataires et destinataires, la construction compositionnelle, le contenu fonctionnel et le style. La raison pour laquelle on n'a travaillé qu'avec celles que nous avons trouvées principales est double : 1) l'identification et la présentation d'un plus grand nombre de caractéristiques génériques des visites d'entreprise ne nous ont pas semblées possibles dans le cadre de cet article ; 2) on trouve que ce qui s'applique à quelques caractéristiques génériques centrales des visites d'entreprise s'applique aussi, et de la même manière, à toutes ses autres caractéristiques : la formule chimique de l'eau « vaut au même degré pour toutes ses propriétés » et « vaut dans une égale mesure pour tous ses aspects en général, pour l'océan Pacifique comme pour la goutte de pluie » (Vygotski, 1997, p. 52).
- 72 Cernons maintenant la portée et les limites de notre recherche. Si toutes nos activités disposent des formes relativement stables et typiques de construction d'un tout (cf. Bakhtine, 1979/2003, p. 282), quelles seraient les caractéristiques des formes relativement stables et typiques de construction du tout de l'activité régulatrice? Voilà une question importante à laquelle notre recherche – en tant que tout petit premier pas dans l'étude de l'activité régulatrice – ne peut répondre que partiellement. Il nous faudrait donc faire d'autres recherches plus approfondies et diversifiées sur ce sujet. C'est à ce travail que nous nous consacrons en ce moment.

BIBLIOGRAPHIE

Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. In P. Bressoux (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant et situation d'interaction*. (pp. 199-214). Note de synthèse pour Cognitique. Programme Ecole et Sciences Cognitives. <http://archive-edutice.ccsd.cnrs.fr/docs/00/00/17/90/PDF/Bressoux.pdf>

Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante, In R. Amigues, D. Faïta et M. Kherroubi (Eds.). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholê, n° spécial <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/skhole/pdf/03.HS1.5-16.pdf>

Bakhtin, M. (1979/2003). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo : Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1929/2005). Problemas da poética de Dostoiévski. Trad. Paulo Bezerra. 3.ed. Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Bakhtin, M. (Volochinov). (1929/2002). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 10.ed. São Paulo : Hucitec.

Bakhtin, M./Voloshinov. V. N. (1926). Discurso na vida e discurso na arte : sobre poética sociológica. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristovão Tezza para uso didático.

- Bakhtine, M. (1975/1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bernstein, N. A. (1996). Dexterity and its development. In: M. L. Latash, M. T. Turvey (eds), *Dexterity and its development* (pp. 1-235). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF
- Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 1, 165-177.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandes, G., Scheller, L. (2001). Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 146, 17-25.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). Genre et styles en analyse du travail. Concept et méthodes. *Travailler*, 4, 7-43.
- Clot, Y. (1999/2004). *La fonction psychologique du travail*. 4. ed. Paris : PUF
- Clot, Y. (1999/2002). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine. In Y. Clot (ed), *Avec Vygotski* (pp. 191-211). Paris : La Dispute.
- Clot, Y. (1998/1995). *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.
- Cunha, C., Cintra, L. (2001). *A nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro : Nova Fronteira.
- Duncan, R. M., Cheyne, J. A. (2002). Private speech in young adults : task difficulty, self-regulation, and psychological predication. *Cognitive Development*, 16, 889-906.
- Freitas, M. T. A. (2002). *A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa*. *Cadernos de Pesquisa*, 116, 21-39.
- John-Steiner, V. P. (1992). Private speech among adults. In R. M. Diaz, L. E. Berk (Eds), *Private speech: from social interaction to self-regulation* (pp. 285-296). Hillsdale, NJ: LEA.
- Léontiev, A. (1975/1984). *Activité, conscience, personnalité*. Trad. Geneviève Dupond et Gilbert Molinier. Moscou : Editions du Progrès.
- Lantolf, J. P., Appel, G. (1994/1996). *Theoretical framework: an introduction to Vygotskian approaches to second language research*. In : J. P. Lantolf, G. Appel (Eds), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 1-31). Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Company.
- Lima, A. P. (2008). *Visitas técnicas: un processo de « conciliação » escola-empresa*. PUC-SP: Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Consultable sur http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.
- Lima, A. P. (2008a). *Visitas técnicas e autoconfrontações: a descoberta da atividade do professor na atividade do aluno*. *Veredas on line*, 1, 05-21. Consultable sur http://www.revistaveredas.ufjf.br/veredas_atematica_08.html.
- McCafferty, S. G. (1994/1996). *The use of private speech by adult ESL learners at different levels of proficiency*. In: J. P. Lantolf, G. Appel (eds), *Vygotskian approaches to second language research* (pp. 117-134). Norwood, New Jersey : Ablex Publishing Company.
- Mira Mateus, M. H. et al. (2003). *Gramática da língua portuguesa*. 6 ed. Lisboa : Caminho.
- Moirand, S. (2003). Quelles catégories descriptives pour la mise au jour des genres du discours? *Conférence à la journée scientifique sur les genres de l'oral, organisée par Catherine Kerbrat-Orecchioni dans le cadre de la formation doctorale de sciences du langage*. Université Lyon 2-Lumière et ENS LSH, octobre 2003. Consultable sur http://gric.univ-lyon2.fr/Equipe1/actes/journees_genre.htm.

Sobral, A. U. (2008). As relações entre texto, discurso e gênero : uma análise ilustrativa. *Intercâmbio*, 17, 1-14. Consultable sur <http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/>.

Sobral, A. U. (2006). *Elementos sobre a formação de gêneros discursivos: a fase « parasitária » de uma vertente do gênero de auto-ajuda*. PUC-SP: Tese (Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem). Consultable sur http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/def_teses.html.

Souza, G. T. (2002). *Introdução à teoria do enunciado concreto do círculo Bakhtin/Voloshinov/Medvedev*. 2.ed. São Paulo: Humanitas.

Vygotski, L. S. (1989). *A formação social da mente*. Trad. José Cipolla Neto et al. 3.ed. São Paulo : Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1934/1997). *Pensée et langage*. Trad. Françoise Sève. Paris : La Dispute.

RÉSUMÉS

Les visites d'entreprise ici étudiées sont des événements éducationnels qui permettent à un enseignant et ses élèves de "Bac Pro" de visiter un atelier ferroviaire pour voir et mettre à l'œuvre concrètement ce qu'ils n'ont étudié qu'en théorie : le processus de production d'un ensemble électromécanique appelé *joint isolant collé* (JIC). Au moyen de l'analyse des dialogues entre l'enseignant et le tuteur des élèves au long des événements, on a pu étudier le travail enseignant et en saisir le processus de développement des genres d'activité. Le résultat le plus significatif de notre étude est la thèse selon laquelle les genres d'activité se développent au moyen d'une activité spécifique, qualifiée de régulatrice. À partir de ce concept, il devient possible de saisir les genres d'activité dans leur mobilité développementale constante. À la fin de l'étude on s'interrogera sur l'existence d'un genre correspondant à l'activité régulatrice et en quoi il peut consister ?

The technical visits studied here are educational events that consist in the going of a teacher and his students of a vocational school to a railway workshop in order to see and experiment with that which they have studied only in theory: the production process of an electromechanical set called *glued insulated joint*. By means of the analysis of the dialogue between the teacher and the worker who guide the students in the visits, we could study the teaching work and apprehend in it the development process of activity genres. The most significant result of our study is the thesis that activity genres develop themselves by means of a regulating activity. The employment of this concept makes it possible to apprehend the activity genres in their constant developmental mobility. We finish this study by wondering whether the regulating activity would have a corresponding genre and in what it would consist.

As visitas técnicas aqui estudadas são eventos educacionais que consistem na ida de um professor e seus alunos de uma escola técnica de nível médio a uma oficina ferroviária para ver e experimentar na prática aquilo que só estudaram na teoria: o processo de produção de um conjunto eletromecânico chamado *junta isolante colada* (JIC). Por meio da análise do diálogo entre o professor e o tutor dos alunos ao longo dos eventos, pudemos estudar o trabalho docente e nele apreender o processo de desenvolvimento de gêneros de atividade. O resultado mais significativo de nosso estudo é a tese segundo a qual os gêneros de atividade se desenvolvem por meio de uma atividade específica, denominada reguladora. O emprego desse conceito torna possível a apreensão dos gêneros de atividade em sua mobilidade desenvolvimental constante. Ao final do estudo, questionamo-nos se haveria um gênero correspondente à atividade reguladora e em que ele consistiria.

INDEX

Mots-clés : activité régulatrice, genres d'activité, travail enseignant, développement, visites d'entreprise

Keywords : regulating activity, activity genres, development, teaching work, technical visits

Palabras claves : atividade reguladora, gêneros de atividade, desenvolvimento, trabalho docente, visitas técnicas

AUTEUR

ANSELMO PEREIRA DE LIMA

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil (UTFPR)

<http://www.utfpr.edu.br>

Rua Arariboia, 375 - apt 302

Centro, Pato Branco - Paraná - Brasil

CEP: 85501-260

selmolima@hotmail.com