

Observer les enjeux relationnels dans les interactions de la vie quotidienne au sein d'un foyer d'urgence en travail social

Camille MONTEFUSCO

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

Camille.Montefusco@hetsl.ch

Dominique TREBERT

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

Dominique.Trebert@hetsl.ch

Marianne ZOGMAL

HETSL (HES-SO), Ch. des Abeilles 14, 1000 Lausanne, Suisse

Marianne.Zogmal@hetsl.ch

Résumé

Dans le contexte de la haute école spécialisée (HES) en Suisse, la formation professionnelle en travail social s'effectue en alternance. Lors des stages, les étudiant·e·s en formation sont accompagné·e·s par les collectifs de travail et des praticien·ne·s formateur·trices (PF), mais ils/elles sont également amené·e·s à partager des activités avec les bénéficiaires sans proximité immédiate d'un·e membre de l'équipe de travail. Cette contribution s'intéresse à une activité conjointe entre une étudiante en formation et une bénéficiaire. Sur le plan théorique, la démarche de recherche s'inscrit dans une perspective interactionnelle en analyse du travail. L'analyse de films vidéo rend visible comment les participant·e·s s'ajustent mutuellement pour mener une activité conjointe et mobiliser différents savoirs. Elle montre également que l'accompagnement formatif contribue à configurer la situation de travail, même à distance.

Mots-Clés

Formation en alternance, travail social, analyse interactionnelle, dimension relationnelle

Introduction

La situation de formation professionnelle qui nous intéresse dans cette contribution se déroule au sein d'une Fondation qui accueille, protège et oriente des jeunes en difficulté sociale et familiale en Suisse romande. Notre propos s'inscrit dans le contexte de la haute école spécialisée (HES) en Suisse qui fonde ses dispositifs de formation en se basant sur les principes de l'alternance. Lors des périodes de formation pratique les collectifs de travail et les praticiens et praticiennes formateur·trices (PF) sont des figures de référence pour les étudiant·e·s en formation (Trébert & al., 2021). Cependant dans la réalité du quotidien ces derniers/dernières sont amené·e·s à partager des activités avec les bénéficiaires sans que les membres de l'équipe soient toujours en proximité immédiate. Pour ce faire ils/elles mobilisent des importantes compétences relationnelles pour entrer en relation avec les jeunes et réguler les potentiels

enjeux qui en découlent. En effet dans le travail avec autrui les enjeux relationnels sont multiples et les ressources à mobiliser pour s'y ajuster aussi. En se focalisant sur les enjeux liés à la mise en circulation des savoirs (Heritage, 2012), cette contribution s'intéresse à montrer comment les participant-e-s s'ajustent dans les interactions pour mener une activité conjointe. Comment les participantes reconnaissent-elles et négocient-elles leur positionnement lié aux savoirs, dans une situation où une étudiante en travail social se trouve seule à mener une activité avec une bénéficiaire ? Une telle situation de travail, hors présence des membres de l'équipe éducative, peut-elle s'inscrire dans un accompagnement formatif et quelles seraient les traces visibles d'une dimension de formation dans le cours des interactions ?

Le contexte : La formation en alternance

Le contexte de formation en situation de travail, présenté dans cette contribution, s'inscrit dans une formation en alternance (Veillard, 2017 ; Trébert, 2016 ; Filliettaz, 2008). Il s'agit d'un des deux stages, désignés comme période de formation pratique (FP), qui représentent, au total, environ le tiers du temps de formation. Ces périodes de formation pratique font partie d'une formation de niveau tertiaire, de type universitaire professionnalisant, proposée par une Haute École Spécialisée (HES) dans le champ du travail social en Suisse. Afin d'assurer le suivi dans ces contextes de formation en situation de travail, le dispositif de formation prévoit l'institution de tuteurs ou de tutrices, désignés comme « praticien-formateur/praticienne-formatrice » (PF). Un-e PF dispose d'un cahier de charge spécifique, d'un temps de suivi en plus de son activité de travail et d'une rémunération, parfois symbolique, de son activité de formation. Il/elle dispose également d'une formation postgrade par un « Certificat d'études avancées » (CAS-PF) regroupant les domaines de la santé et du travail social.

La littérature sur le tutorat est foisonnante et montre que l'accompagnement tutoral est multiforme (Chaliès & Durand, 2000) et qu'il existe des récurrences mais aussi des manières très différentes de penser et de le mettre en œuvre aujourd'hui (Ulmann, 2016). L'accompagnement tutoral peut prendre la forme de scénarios différents qui passent d'un format de familiarisation, à des formats de transmission et de mise au travail, d'abord assistée et semi-assistée, avant d'aboutir à une mise au travail en autonomie (voir Kunégel, 2005, p. 131). La transformation de ces formats de l'accompagnement au travail amène des modifications des enjeux relationnels. Dans les métiers de l'« humain », la complexité de l'accompagnement tutoral s'observe notamment lorsque l'objectif de formation porte sur des enjeux relationnels (Libois; 2011; Nguyen, 2020). Apprendre à se positionner sur le plan relationnel afin de « prendre sa place » (Trébert et al., 2021) se construit par des négociations menées de façon explicite ou implicite, dans le cours des situations de formation au travail. Ces enjeux relationnels concernent les interactions entre les tuteurs-trices, les membres d'une équipe de travail et les apprenant-e-s. Cependant, ils surgissent surtout lors des rencontres avec les bénéficiaires au cours des échanges quotidiens. Lorsqu'un-e apprenant-e se trouve seul-e avec un usager ou une usagère, il s'agit de négocier les positionnements réciproques et les manières de s'ajuster mutuellement. Cette contribution vise à étudier comment les participant-e-s d'une situation de « mise au travail » s'ajustent mutuellement par la négociation des rôles au cours des interactions. Par ailleurs, elle s'intéresse aux traces d'un

accompagnement formatif en absence d'un-e tuteur-trice ou d'un membre de l'équipe de travail.

Une perspective interactionnelle sur la formation professionnelle

Sur le plan théorique, la démarche de recherche s'inscrit dans une perspective interactionnelle et multimodale en analyse du travail (Filliettaz, 2018). Les données empiriques sont issues d'un programme de recherche, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS, n°100019_185466). Le travail sur des données recueillies sur la base de films audio-vidéo portant sur des situations de formation dans le contexte du travail permet de s'intéresser à l'activité effective des formateurs-trices et des étudiant-e-s avec les bénéficiaires. L'activité de formation se réalise dans et à travers les interactions. Une focale sur les interactions permet l'analyse systématique de la manière dont les participant-e-s aux interactions contribuent à produire et rendre manifeste un ordre social organisé et interprétable (Sacks, 1992). Une telle perspective veille à « ne jamais s'intéresser à des actes isolés, mais à considérer que c'est l'enchaînement des 'tours d'action', qu'ils soient verbaux ou non verbaux, qui constitue l'unité d'analyse pertinente pour examiner l'engagement des individus dans l'interaction » (Filliettaz & al., 2021, p. 156). Pour s'ajuster mutuellement, les interactants mobilisent une grande variété de ressources multimodales (Kerbrat-Orecchioni, 1992, De St Georges, 2008 ; Durand, 2019 ; Goodwin, 2000 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Schegloff, 2007), tels que les regards, les gestes, les déplacements, l'utilisation d'objets matériels ou symboliques ainsi que le langage verbal. Ces ressources se combinent et s'imbriquent dans des formes complexes de significations qui seront localement interprétées par les participant-e-s à l'interaction (Kress et al., 2001; Mondada, 2017).

Lors des interactions, les participant-e-s s'ajustent mutuellement sur le plan relationnel. Ces ajustements entre les interactant-e-s s'inscrivent dans des dimensions multiples, d'ordre pragmatique, contextuel, déontique, épistémique et émotionnel (Filliettaz & al., 2021). Sur un plan pragmatique, il s'agit de s'ajuster dans le cours d'une interaction pour pouvoir accomplir des actions conjointes. Sur un plan contextuel, un ajustement réciproque implique de construire la signification de ce qui se passe (Goffman, 1991). Le régime déontique des interactions organise « les jeux de pouvoir et de contrôle » (Filliettaz & al., 2021, p. 20) afin d'identifier et de négocier dans le cours de l'interaction qui peut/doit faire quoi ou non, à quel moment et de quelle façon. Sur le plan épistémique, le langage en interaction mobilise des savoirs et les met en circulation (Heritage, 2012). Le régime émotionnel des interactions s'intéresse à la régulation et à la mise en visibilité des émotions.

Cette contribution se focalise sur les enjeux épistémiques. Dans le cours des interactions, les participant-e-s mobilisent et mettent en circulation des savoirs. Les travaux de Heritage (2012) se centrent particulièrement sur cette dimension épistémique des interactions. Les participant-e-s délimitent leurs « territoires de savoirs » respectifs et se reconnaissent des états de savoirs (« epistemic status »). De cette manière, ils/elles définissent qui détient le savoir sur quoi. Les participant-e-s disposent de plus ou moins de savoirs et rendent plus ou moins visibles qu'ils disposent de ces savoirs par les positionnements adoptés dans les situations singulières (« epistemic stance »).

Les savoirs (« Knowledge ») sont rendus manifestes dans des positionnements qui peuvent varier entre K+ (sachant plus) ou K- (sachant moins). Le positionnement de chaque participant-e dépend de celui de l'autre et il est ainsi relatif et variable. Par ailleurs, un-e participant-e peut se positionner comme plus ou moins sachant-e, les positionnements sont donc graduels, comme l'illustre ce schéma :

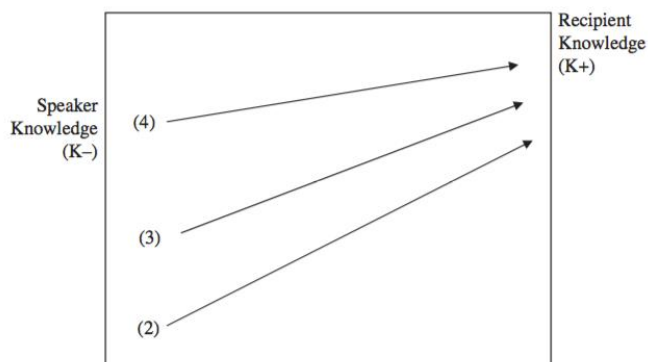


Fig. 1 : Les positionnements épistémiques comme notions relatives et graduelles (selon Heritage, 2012, p. 7).

Ces positionnements se négocient dans le déroulement des interactions. Il ne s'agit pas d'un accès à un savoir existant à priori, mais d'un processus interactionnel dynamique et situé (Mondada, 2013). Les travaux d'Heritage s'intéressent aux processus interactionnels qui permettent de produire des actions reconnaissables. Pour identifier si un énoncé constitue une question ou non, par exemple, les interactants doivent déterminer les états de savoirs de leur interlocuteur. Cette contribution s'appuie sur les travaux d'Heritage et élargit l'analyse aux positionnements épistémiques adoptés par les interactant-e-s dans d'une activité menée lors d'un stage en travail social.

La démarche méthodologique

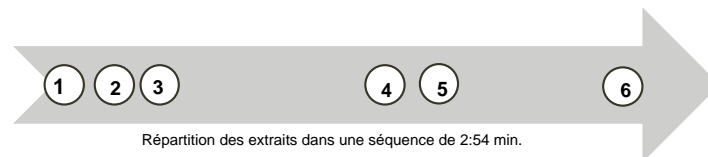
Les données empiriques sont issues d'un projet de recherche intitulé « Dimensions collectives de l'accompagnement en formation : analyse de l'activité des praticiens-formateurs et praticiennes-formatrices HES-SO dans les domaines du travail social et de la santé ». Pour étudier les pratiques tutorales mises en œuvre par les praticiens-formateurs et les praticiennes-formatrices, une démarche d'observation ethnographique sur la base d'un recueil de films vidéo a été menée dans 13 stages de formation au total, c'est-à-dire 8 stages dans le contexte du travail social et 5 stages dans le domaine de la santé. L'ensemble des films enregistrés constitue plus de 200 heures de films audio-vidéo.

Une première pré-analyse des données recueillies vise à identifier les différents objets de formation adressés dans chacun des contextes de stage par les formateurs-trices et qui sont ainsi considérés comme significatifs par les acteurs/trices engagé-e-s sur le terrain. Ce processus analytique montre que les enjeux relationnels sont au centre d'un des stages en travail social. Ces enjeux relationnels sont abordés par la praticienne-formatrice, par l'étudiante et par les membres de l'équipe éducative de manière variée dans le déroulement du stage. Pour affiner l'analyse, un travail de transcription des données filmiques permet d'étudier

l'aspect multimodal des interactions (Mondada, 2008). Sur la base de ce travail de repérage, des analyses précédentes ont étudié l'accompagnement mis en œuvre pour (se) former à « prendre sa place » (Trébert & al., 2021) dans une équipe éducative, ainsi que le « travail émotionnel » engagé pour savoir parler ou savoir réguler les émotions vécues, en fonction des contextes singuliers (Montefusco & Trébert, à paraître).

Les analyses menées préalablement se sont focalisées sur les interactions entre l'étudiante, la praticienne-formatrice et les membres de l'équipe éducative. Afin de poursuivre ces démarches de recherche, cette contribution s'intéresse à une situation hors présence des membres de l'équipe éducative lorsque l'étudiante en travail social se trouve seule à mener une activité avec une bénéficiaire. Quels sont les traces observables des enjeux relationnels émergeant de l'interaction en cours ? En ce centrant sur la dimension épistémique, il s'agit notamment d'étudier comment les différents savoirs sont mis en circulation : qui sait quoi et comment les positionnements épistémiques sont-ils rendus manifestes ? Par ailleurs, l'accompagnement formatif, malgré l'absence momentanée des formateurs-trices, reste-t-il perceptible et observable dans le cours des interactions ?

Pour aborder ces questionnements, l'analyse empirique porte sur 6 extraits répartis sur une séquence de 2:54 min.



Les trois premiers extraits portent sur le début de la séquence, les extraits 4 et 5 se déroulent au milieu et le dernier extrait montre le moment de clôture de la séquence. Les conventions de transcription utilisées se trouvent en annexe.

L'analyse empirique : « La lessive »

La séquence présentée se déroule dans un foyer d'urgence qui accueille, protège et oriente des jeunes en difficulté sociale et familiale en Suisse romande. Dans cette situation, l'étudiante en formation (ETU) et Léa, une des jeunes accueillies (LEA) dans le foyer, s'apprêtent à faire la lessive. La séquence se passe le soir, la veille du départ de Léa dans un autre foyer d'hébergement.

Au début de l'extrait 1, l'étudiante vient vers la chambre de Léa, tocque à la porte et l'ouvre suite à l'invitation de Léa :

Extrait 1

- | | | | |
|---|-----|---|-----|
| 1 | ETU | au fait euh:: la vaisselle/. euh la lessive. | |
| 2 | LEA | XX ((se lève)) | |
| 3 | ETU | la lessive. beinh tu veux euh : on va la faire ce soir\ . | LEA |
| 4 | LE | +OUI:::+/ (# 1) | ETU |
| | | | #1 |

L'étudiante annonce à Léa qu'il s'agit de faire la lessive le soir même (l. 1 et l.3). Elle rend ainsi visible qu'elle dispose de savoirs concernant l'organisation des tâches à accomplir. Cependant, elle montre également des signes d'hésitations. Elle se corrige par rapport à la tâche concernée (« la vaisselle/. euh la lessive. », l. 1) et quant à la possibilité de choix de Léa (« tu veux euh : », l. 3) ou l'aspect contraignant de la consigne (« on va la faire ce soir\ », l. 3). De cette manière, l'étudiante se positionne certes comme K+ face à Léa qui dispose de moins de savoirs, mais sans s'inscrire dans une asymétrie forte. En réponse aux énoncés de l'étudiante, Léa se lève (l. 2) et manifeste bruyamment sa joie (l. 4) de faire la lessive.

Extrait 2

- 5 ETU qu'est-ce qui se passe/
6 LEA beinh au fait il y a un truc que je veux mettre/ mais il est sale\.
7 ETU beinh au fait le truc c'est surtout/. que moi j'avais pas capté mais c'est. D'emain matin °genre vers 9h° tu vas avec Gio pour ramener tes affaires\ .
8 LEA ah je dois amener/
9 ETU beinh ouais:/ moi j'avais pas capté ça non plus
10 LEA moi non plus j'avais pas capté ça. donc on va la faire/ #2
11 ETU donc on va le faire\ .

L'expression de la joie de Léa est tellement forte qu'elle amène l'étudiante à l'interroger pour savoir ce qui se passe (l. 5). Ceci montre que « les acteurs sociaux sont traités comme étant plus légitimes qu'autrui à s'exprimer sur leurs expériences personnelles, leurs activités ou leurs émotions, du fait de leur accès direct et privilégié au domaine de connaissance dont il est question (Berger, 2017, p. 106). Léa évoque alors que certains vêtements qu'elle veut mettre sont sales (l. 6). Son énoncé met en lien l'expression de sa joie avec des savoirs liés à l'état de ses vêtements. L'étudiante ne s'aligne pas. Elle ne met pas en question les savoirs de Léa, mais la pertinence du territoire épistémique mobilisé par Léa. L'étudiante montre que ce sont des savoirs portant sur l'organisation des activités institutionnelles futures (« demain matin », « vers 9h », « tu vas avec Gio pour ramener tes affaires », l. 7) qui nécessitent de faire la lessive. L'énonciation de ces informations liées aux événements prévus du lendemain positionne l'étudiante en tant que K+, qui dispose de plus de savoirs que Léa.

L'étudiante équilibre ce positionnement de K+ immédiatement, en indiquant qu'elle dispose tout nouvellement de ces savoirs (« j'avais pas capté », l. 7). Léa reformule le dernier énoncé de l'étudiante sous forme de question (« je dois amener », l. 8), ce qui amène l'étudiante de répondre par l'affirmative avant de répéter qu'elle n'avait pas « capté » (l. 9). Presqu'en même temps, Léa reprend la même formulation que l'étudiante (« moi non plus j'avais pas capté ça », l. 10). Les deux montrent ainsi simultanément un positionnement épistémique de K-. Ni Léa, ni l'étudiante disposaient au préalable des savoirs nécessaires pour organiser leur activité. De façon implicite, cela signifie que ce sont les membres de l'équipe éducative, présent-e-s dans l'institution lors de la préparation du déroulement de la soirée, qui ont rendu attentive l'étudiante quant aux contraintes organisationnelles et à l'organisation temporelle des activités pour le soir même et pour le lendemain. L'étudiante, pendant la discussion avec Léa, tient un carnet à la main (#2 et #1 ci-dessous) où elle a noté les différentes informations reçues par l'équipe éducative. Ce carnet constitue ainsi une trace matérielle d'un accompagnement formatif proposé en amont de l'activité « lessive ». Même hors présence momentanée des

formateurs-trices, les savoirs mis en circulation par eux/elles continuent à configurer son activité et à influencer le cours des interactions entre l'étudiante et Léa.

C'est Léa qui tire la conclusion des éléments de savoirs mobilisés : « donc on va la faire/ » (l. 10). Son énoncé est ratifié par l'étudiante par un effet de répétition (l. 11). Tout au long de l'extrait 2, l'étudiante amène certes des savoirs qui la positionnent en tant que K+, mais elle mobilise différentes ressources interactionnelles, comme l'explicitation d'un positionnement de K- antérieur, des répétitions, et des reprises des termes utilisés par Léa, afin d'équilibrer leurs positionnements épistémiques. L'étudiante et Léa vont faire la lessive de façon conjointe, comme l'utilisation du pronom « on » (l. 10 et 11) l'indique.

Extrait 3

- | | | | | |
|----|-----|---|-----|-----|
| 12 | ETU | mais ouais/ mais eumh : le problème c'est que je sais pas comment starter une lessive là-bas/. donc <u>je demande</u> | | |
| 13 | LEA | <u>moi je sais/</u> | | LEA |
| 14 | ETU | tu sais faire/ | ETU | |
| 15 | LEA | ouais XX ((déplace le sac de lessive avec les pieds et avance dans le corridor)) (...) | | |
| 16 | ETU | ((se déplace vers la porte de la buanderie en cherchant la clé pour ouvrir la porte, #3)) | | |

#3

Immédiatement après, l'étudiante énonce qu'il y a un « problème » et rend manifeste son positionnement de K- en ce qui concerne la lessive : « je sais pas comment starter une lessive » (l. 12). Elle commence à énoncer qu'elle va aller demander à un membre de l'équipe (l. 12), mais Léa l'interrompt en indiquant qu'elle sait faire la lessive (« moi je sais », l. 13). Lorsque l'étudiante lui demande confirmation (l. 14), Léa acquiesce et commence à se déplacer avec le sac de lessive en direction de la buanderie. Léa se positionne clairement comme K+ en ce qui concerne le territoire épistémique de la « lessive ». L'étudiante s'aligne et endosse ainsi un positionnement correspondant de K- (l. 16).

Extrait 4

- | | | | | |
|----|-----|--|-----|-----|
| 29 | LEA | ((se baisse et met la lessive dans la machine)) tu mets ça là-dedans. comme ça\ . façon Léa\ . | | ETU |
| 30 | ETU | ((reste debout et regarde Léa)) tu veux de l'aide/ | | |
| 31 | LEA | °non merci\° . | | |
| 32 | ETU | ((se baisse pour aider Léa à mettre les habits dans la machine, #4)) | LEA | |

#4

Dans la buanderie, Léa explique ensuite à l'étudiante comment ouvrir la machine et se baisse pour mettre son linge dans la machine. En verbalisant son action, elle continue à donner des instructions à l'étudiante pour montrer comment faire (l. 29). Elle positionne ainsi l'étudiante comme K- à qui il s'agit de donner des indications sur la marche à suivre. L'étudiante l'observe et lui propose ensuite de l'aide (l. 30). Elle montre ainsi qu'elle cherche à participer à une activité conjointe. Malgré le fait que Léa répond par la négative (l. 31), l'étudiante se baisse et commence également à mettre le linge dans la machine (l. 32). Étant donné que Léa a un bras immobilisé par un plâtre, l'intervention de l'étudiante peut viser à faciliter la tâche à Léa. Les

deux jeunes femmes s'engagent dans une activité menée conjointement. L'image #4 montre qu'il est difficile de déterminer qui est l'étudiante et qui est la jeune bénéficiaire à ce moment-là, sans une connaissance personnelle du contexte. Léa n'explique pas uniquement à l'étudiante comment faire une lessive, l'étudiante apprend à travers une participation à l'activité en cours et l'expérimentation des tâches à accomplir.

Extrait 5

- 42 ETU tu mets combien de: poudre/
43 LEA comme ça. c'est égal . on fait à la façon de Léa . ((mets la poudre dans la machine))
44 ETU t'es certaine de ce que tu es en train de faire/
45 LEA xx
46 ETU tu me fais flipper/

Lorsque le linge est mis dans la machine, l'étudiante demande à Léa combien de poudre elle met (l. 42). Par sa question, elle continue à rendre visible que c'est Léa qui a un positionnement de K+. Léa s'aligne et indique la quantité de poudre, en la montrant pendant qu'elle la met dans la machine (l. 43). En ajoutant que « c'est égal » et qu'elle fait « à la façon de Léa » (l. 43). Léa montre ainsi que ces manières de faire la lessive sont d'ordre approximatif et personnel. Elle dispose de savoirs K+, mais il ne s'agit pas de savoirs puisés dans des prescriptions établies. L'étudiante s'aligne à ces marques de manque de précisions et demande si Léa est « certaine » de ce qu'elle est en train de faire (l. 45) et ajoute que Léa la fait « flipper » (l. 46). Par ces remarques, l'étudiante interroge le positionnement de K+ de Léa et montre ainsi qu'elle se positionne certes comme K- en ce qui concerne la lessive, mais qu'elle endosse une responsabilité pour le bon déroulement de l'activité dans son ensemble.

Après avoir mis la poudre, Léa manipule la machine pour la mettre en route. Elle indique qu'il s'agit d'attendre. Léa et l'étudiante regardent la machine, dans une attente de plusieurs secondes, avant que la machine démarre :

Extrait 6

- 66 ((la machine démarre))
67 LEA voilà tu vois/ voilà: la génie/ ((sourire))
68 ETU merci Léa de sauver ma vie d'adulte qui ne sait pas faire de lessive\ .

Le démarrage de la machine permet à Léa de revendiquer son positionnement de K+ et sa satisfaction de voir qu'elle a réussi à faire la lessive et à montrer à l'étudiante comment la faire (l. 67). Elle ajoute même qu'elle est « la génie » (l. 67). L'étudiante remercie alors Léa et indique qu'elle vient de « sauver ma vie d'adulte » (l. 68). Elle met en lien le fait de savoir faire une lessive avec le statut d'« adulte » et ajoute ainsi une valeur symbolique à la tâche accomplie conjointement. Léa ne lui a pas uniquement expliqué une tâche et permis de faire une lessive, elle l'a « sauvée » en lui permettant d'accéder au statut d'adulte.

Pendant cette séquence, l'étudiante n'a jamais essayé de cacher son positionnement de K-. Elle a constamment rendu manifeste qu'elle ne sait pas faire la lessive. De cette manière, elle a permis à Léa de se positionner clairement en tant que K+. Pour une jeune bénéficiaire d'un foyer d'urgence, cette situation lui a permis de se sentir légitimée et reconnue dans ses savoirs

et ses compétences. La satisfaction de Léa d'avoir su faire la lessive, d'être une « génie » rendent visibles que les positionnements endossés par l'étudiante lui ont permis d'accomplir son travail de travailleuse sociale en formation. Elle a pu accompagner une bénéficiaire à accomplir une activité, en la valorisant et en renforçant son sentiment de compétence. Par la manifestation de sa non-maîtrise de l'activité de lessive, l'étudiante se positionne comme une travailleuse sociale qui est à même de soutenir et de légitimer les jeunes avec qui elle interagit.

(Se) former à la dimension relationnelle

Les savoirs en lien avec l'activité sont partagés par les deux participantes qui se coordonnent pour réaliser la tâche qu'aucune d'elles ne maîtrise complètement. Ni Léa, ni l'étudiante, ne disposent de l'ensemble des savoirs nécessaires pour accomplir l'activité en question et pour faire la lessive dans le contexte institutionnel du foyer d'urgence. Léa sait faire la lessive, et l'étudiante dispose des savoirs portant sur l'organisation des activités en lien avec le départ de Léa. Les positionnements épistémiques endossés par l'étudiante et par Léa se négocient, se transforment et s'ajustent de façon dynamique dans le cours des interactions. A certains moments, des basculements des rapports épistémiques s'observent et les asymétries épistémiques sont plus ou moins marquées. A chaque instant, les deux participantes se repositionnent par la mobilisation de ressources interactionnelles variées et en assurant l'accomplissement de l'activité conjointe.

Cette contribution s'est focalisée sur les positionnements épistémiques et sur la mise en circulation des savoirs. L'analyse des interactions fait apparaître que les enjeux relationnels de la situation étudiée ne portent pas uniquement sur la dimension épistémique, mais qu'ils concernent fortement les dimensions déontique et émotionnelle. En ce qui concerne les droits et les responsabilités de l'étudiante, elle est d'une part garante du cadre et de la sécurité de la jeune et d'autre part, elle-même dépend de ce cadre et de l'organisation de ses collègues pour planifier l'activité. Par ailleurs, la mobilisation des positionnements épistémiques et déontiques et leur négociation dans le cours des interactions implique des enjeux de légitimité et de reconnaissance réciproque, et concerne ainsi également la dimension émotionnelle. L'imbrication de ces différentes dimensions sera encore à étudier plus finement dans des démarches de recherche futures.

Cependant, l'analyse empirique menée permet de montrer que l'analyse de films vidéo rend visible les compétences interactionnelles et les ressources multimodales mobilisées pour mener à bien une activité conjointe entre une étudiante en formation et une jeune accueillie dans le foyer. Elle permet également de montrer que les traces d'un accompagnement formatif sont visibles dans une situation de « mise au travail » hors présence immédiate des formateurs/trices. La praticienne-formatrice et les membres de l'équipe éducative ont partagé avec l'étudiante leurs savoirs concernant les éléments contextuels, les aspects de la planification institutionnelle et de l'organisation temporelle de l'activité à accomplir. En préparant l'activité « lessive » avec l'étudiante, ils/elles ont permis à l'étudiante de « capter » et de s'approprier les savoirs indispensables pour se positionner dans une relation avec une bénéficiaire. Ces savoirs liés à l'organisation temporelle et institutionnelle en général donnent à l'étudiante une légitimité qui lui permet de montrer explicitement son manque de savoirs liés

à une activité ponctuelle, maîtrisée par la bénéficiaire. Ainsi, l'accompagnement formatif contribue à configurer la situation de travail, même à distance.

Bibliographie

- Chaliès, S., & Durand, M. (2000). Note de synthèse l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants: Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 35, 145-180.
- De Saint-Georges, I. (2008). La multimodalité et ses ressources pour l'enseignement - apprentissage. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges et B. Duc (dir.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale* (p. 117-158). Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Université de Genève.
- Durand, I. (2017). *Le positionnement du stagiaire dans la relation tutorale : une analyse interactionnelle des pratiques d'aide dans la formation à l'éducation de l'enfance*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Filliettaz, L. (2008). Apprendre dans l'(inter)action. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, et B. Duc (dir.), « *Vos mains sont intelligentes !* » : *interactions en formation professionnelle initiale*, (p. 43-69). Cahiers de la Section des Sciences de l'Education. Université de Genève.
- Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse*. Carnets des sciences de l'éducation. Genève : Université de Genève.
- Filliettaz, L., & Zogmal, M. (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Octarès.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Kolei, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress C. & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience* (trad. par I. Joseph avec M. Darteville et P. Joseph). Paris : Éditions de Minuit.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522.
- Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29.
- Libois, J. (2011). *La part sensible de l'acte : approche clinique de l'action sociale*. Thèse de doctorat en formation des adultes. Paris : Conservatoire National des Arts et Métiers.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales* (vol. 2). Paris : Armand Colin.
- Kress, G., Jewitt, C., Ogborn, J., & Charalampos, T. (2001). *Multimodal teaching and learning. The rhetorics of the science classroom*. Londres : Continuum.
- Kunégel, P. (2005). L'apprentissage en entreprise : l'activité de médiation des tuteurs. *Education permanente*, 165, 127-138.
- Mondada, L. (2008). Documenter l'articulation des ressources multimodales dans le temps : la transcription d'enregistrements vidéo d'interactions. *Cahiers de l'université de Perpignan*, 2008(37), 127-156.
- Mondada, L. (2013). Displaying, contesting and negotiating epistemic authority in social interaction: Descriptions and questions in guided visits. *Discourse Studies*, 15(5), 597-626.

- Mondada, L. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 71-87.
- Montefusco, C & Trébert, D. (à paraître). L'accompagnement de la dimension émotionnelle en formation en travail social : « un TRUC qui renforce le travailleur social ». *Octares*.
- Nguyen, A. (2020). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
- Ulmann, A. (2016). Éditorial. *Education Permanente*, 206, 5-9.
- Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C. et Zogmal, M. (2021). Former à « prendre sa place » dans une équipe du travail social : une dimension collective des pratiques de tutorat. *Education et socialisation*, 62, 1-14.
- Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale : apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Presses Universitaires de Rennes.

Annexes : Conventions de transcription

- / Intonation montante
- \ Intonation descendante
- ° Diminution du volume de la voix
- + Augmentation du volume de la voix
- ACC Accentuation
- () Segment dont la transcription est incertaine
- XX Segment intranscriptible
- : Allongement syllabique
- Troncation
- Pauses de durée variable
- Chevauchement dans les prises de parole
- (()) Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales