

COMMUNICATION No 1

Savoir montrer comment on fait : l'imbrication de plusieurs processus de formation en travail social

Dominique TREBERT

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

Dominique.Trebert@hetsl.ch

Camille MONTEFUSCO

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

Camille.Montefusco@hetsl.ch

Marianne ZOGMAL

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

Marianne.Zogmal@hetsl.ch

Résumé

La formation professionnelle dans les Hautes écoles spécialisées de Suisse occidentale (HES-SO) se base sur les principes de l'alternance. Cette contribution porte sur la formation pratique dans le champ du travail social et s'intéresse notamment au contexte de la réinsertion de jeunes adultes. Dans une telle situation de formation pratique, plusieurs processus de formation distincts se déroulent de façon imbriquée, orientés vers le jeune apprenant en insertion ainsi que vers le futur travailleur social. Les configurations de participation se transforment continuellement et les objets de savoirs sont multiples. Une démarche d'analyse interactionnelle, sur la base d'enregistrements vidéo, aborde les pratiques effectives de la formation en alternance et étudie comment les différents participants mobilisent des ressources sémiotiques variées pour se coordonner et s'ajuster réciproquement.

Mots-Clés

Formation en alternance, travail social, analyse interactionnelle, configurations de participation

Introduction

Cette contribution porte sur la formation dans le domaine du travail social et s'intéresse à une fondation qui dispense des prestations de pédagogie spécialisée auprès de d'adolescents de 16 à 18 ans présentant des difficultés d'apprentissage. Visant la réinsertion des jeunes, cette fondation offre des opportunités de formation préprofessionnelle et de formation à la vie sociale et a ainsi pour mission d'accompagner la transition entre école et métier des jeunes qui leur sont confiés. La fondation est également partenaire des hautes écoles en travail social de

la région. Elle accueille notamment des étudiants en travail social qui effectuent des stages au sein de ses institutions. L'analyse que nous présentons se déroule dans un des ateliers proposés aux adolescents et s'inscrit également dans le contexte d'un stage professionnel en travail social. Cette situation de formation met ainsi en scène un des adolescents qui fréquentent l'institution, un étudiant en travail social qui effectue son stage de 1^{ère} année et un travailleur social expérimenté qui revêt le rôle de formateur, désigné praticien formateur dans le contexte de cette étude. Dans une telle situation, plusieurs processus de formation distincts se déroulent de façon imbriquée. Pour le praticien formateur, il s'agit de former l'adolescent apprenant en insertion, tout en formant un futur travailleur social à savoir former le jeune. Dans l'atelier que nous proposons d'analyser, la monstration d'un geste de métier s'inscrit donc dans des dimensions multiples. Adressé au jeune apprenant, le geste accomplit une activité de travail et il permet de rendre visible cette activité de travail en vue de former à son exécution. Ce même geste s'adresse également à l'étudiant en travail social pour lui faire voir comment le réaliser, tout en formant à donner une visibilité au geste, en vue d'apprendre à « montrer comment on fait ». L'imbrication des différents processus permet d'étudier comment la notion d'hybridité (Rémerly & Markaki, 2016) entre aspects formatifs et professionnels est encore complexifiée dans un tel contexte.

Cette contribution adopte une démarche d'analyse interactionnelle (Filliettaz, 2018; Mondada, 2006), sur la base d'enregistrements vidéo, et étudie comment les différents participants mobilisent des ressources sémiotiques multimodales (Kress & al., 2001 ; Trébert & Durand, 2019) pour se coordonner et pour construire des significations partagées. Pour ce faire, les données empiriques analysées portent sur la formation professionnelle en travail social, dans le cadre de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Celle-ci offre une formation de type universitaire professionnalisante basée sur les principes de l'alternance. Les données empiriques sont issues d'un programme de recherche, financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique¹ qui s'intéresse à la dimension collective de l'activité de formation dans les contextes de travail, impliquant des formateurs désignés, les équipes socio-éducatives ainsi que les usagers.

Reconnaissance du caractère hybride des situations de formation au travail

La formation dans le système de formation des Hautes écoles professionnelles en Suisse se caractérise par une alternance entre des périodes d'enseignement dans le cadre de l'école et des périodes de formation pratique en contexte de travail, désignés couramment par le terme de stage. Pour l'acquisition des compétences professionnelles, il s'agit de prendre en compte « l'organisation pluricontextuelle » (Veillard, 2012) des situations d'apprentissage. Ainsi, « ce qui est appelé 'la pratique' n'est pas l'apanage du milieu professionnel, pas plus que la théorie

¹ FNS, n°100019_185466

n'est l'apanage du milieu de formation » (Mayen, 2012, p. 54). Les transitions entre les différents espaces de formation forment des opportunités d'apprentissage (Merhan & al., 2021; Trébert & al., 2021), d'ordre cognitif, professionnel mais également « d'apprentissage de soi » (Kaddouri, 2012, p. 210). La formation professionnelle en alternance (Veillard, 2017) vise à considérer « l'activité humaine comme une totalité » qui intègre la pluralité des savoirs au cœur même de l'activité de travail » (Barbier & Durand, 2003) et d'apprentissage (Mayen, 2012).

Dans les situations de la formation pratique en contexte de travail, les processus d'apprentissages d'ordre expérientiel, combinant des éléments théoriques et pratiques, ainsi que le déroulement de l'activité de travail s'imbriquent. Ces situations sont ainsi marquées par une hybridité entre travail et formation (Rémerly & Markaki, 2016).

Une perspective interactionnelle sur la formation professionnelle

Pour pouvoir analyser les interactions tutorales dans les pratiques réelles, il s'agit de se focaliser sur les processus fin de coordination et d'ajustement entre les participants. Ceci implique l'observation des ressources langagières verbales et non verbales. Les différentes ressources sémiotiques s'imbriquent pour permettre aux participants de construire des significations partagées. Ainsi, le langage verbal, les intonations et les accentuations de la voix, les regards, les mimiques, les gestes, l'utilisation des objets matériels ou symboliques ainsi que les positionnements et les déplacements dans l'espace constituent des ressources désignées de multimodales (Kress & al., 2001).

L'analyse systématique des processus d'interaction met également l'accent sur l'enchaînement séquentiel des tours d'action et de parole (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2007). Elle ne prend pas l'action individuelle comme unité de base de l'analyse sociale mais en termes d'actions réciproques (Filliettaz & Zogmal, 2020 ; Filliettaz & al, 2021 ; Mondada, 2006).

La démarche méthodologique

Les données empiriques issues d'un programme de recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique s'intitule « 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 bases 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.

La démarche vidéo-ethnographique effectuée implique un principe d'immersion et de collaboration avec les partenaires afin de pouvoir accéder au grain fin de l'activité de formation. Une première pré-analyse des films portant sur les différents contextes de stage permet d'identifier des situations d'interaction impliquant le praticien formateur et l'étudiant et des

événements qui sont significatifs dans le flux interactionnel. Les séquences concernées sont ensuite analysées par la réalisation de transcriptions multimodales détaillées.

L'analyse vise à étudier comment les processus « former les jeunes » et « former les étudiants à former les jeunes » s'imbriquent. Comment les participants à l'interaction se coordonnent-ils pour « montrer comment faire » et « apprendre à faire » ? Quelles ressources sémiotiques les participants mobilisent-ils dans ces processus de circulation des savoirs et construction des compétences (productions langagières, multimodales et usages des objets matériels) ? Par une analyse fine, il s'agit d'aborder les différentes modalités de travail et de formation observées et les rôles que les acteurs endossent et négocient dans le cours des interactions.

L'analyse empirique : Apprendre à montrer

Le contexte de formation en général

Le contexte de formation pratique observé se déroule dans un atelier de réinsertion professionnelle qui offre des espaces de transition en vue d'une insertion professionnelle. Cet atelier vise à préparer des skis pour les écoles du canton concerné et il a ainsi une visée double liée à des enjeux productifs et formatifs. Les jeunes en insertion apprennent à accomplir des gestes techniques précis, dans un objectif de réinsertion dans le monde du travail. L'atelier se déroule dans un environnement matériel spécifique où se trouvent différentes machines, des outils, des établis, etc. L'environnement langagier est également riche en termes spécifiques tels que lime, cale, brosses, fart, carre, etc.



Fig. 1 : Le contexte de la situation de formation au travail

Dans ce contexte, le praticien formateur (PF) accompagne un étudiant en travail social, nommé Eric (E) qui est en première année de formation. Eric découvre son premier contexte de travail avec les jeunes, mais également le contexte matériel et l'activité professionnelle de l'atelier de ski. Le praticien formateur est, par ailleurs, maître socio-professionnel et responsable de l'organisation du travail de l'atelier et de l'accompagnement d'un groupe de jeunes.

L'activité professionnelle et formative des jeunes et de l'étudiant en travail social est répartie en plusieurs étapes et accomplie de façon collective. Le praticien formateur fait une première introduction générale de l'atelier pour l'ensemble des jeunes où il explique les différentes étapes et la répartition des tâches de chacun. Il s'adresse ensuite à Jean (J), un des jeunes en

particulier, ainsi qu'à Eric, pour introduire l'activité de « préparation des skis ». Le praticien formateur montre ensuite ce qu'il s'agit de faire à Jean et à l'étudiant, avant que l'étudiant accomplisse la tâche et accompagne ensuite Jean dans la phase de préparation des skis. Pour Eric, la difficulté de cette activité consiste ainsi à accompagner un jeune dans une tâche que lui-même vient de découvrir et ne maîtrise que très partiellement.

Pour analyser certaines étapes de ce déroulement, l'analyse porte sur 7 extraits qui se répartissent comme suit dans la temporalité de l'activité étudiée :

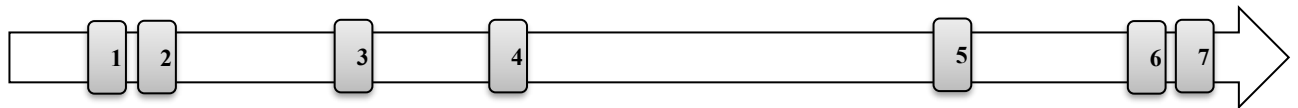


Fig. 2 : Répartition des 7 extraits analysés dans le cours de l'activité

L'analyse ci-après porte notamment sur l'activité de l'étudiant et s'intéresse aux différentes modalités d'accompagnement mis en place par le praticien formateur dans le contexte étudié.

L'activité de l'étudiant et l'accompagnement formatif réalisé

Le premier extrait se déroule quelques minutes après l'arrivée d'Eric, lorsque le praticien formateur introduit l'organisation de l'activité à venir :

Extrait 1 (3.28) : l'objectif ça va être

- | | | |
|---|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | PF > E | je vais m'occuper d'eux pendant ce temps là XXXX |
| 2 | E > PF | oui |
| 3 | PF > E | l'objectif . pour toi . tu as déjà aiguisé et farté des skis/ |
| 4 | E > PF | non ((rires)) mais écoute euh::: |
| 5 | PF > E | ok ((rires)) donc l'objectif ça va être de dans ::: c'est clair que dans l'apprentissage je te montre comment on fait et ensuite tu expliques à J comment on fait XXXXX |
| 6 | PF > E | ((pointe vers J)) alors pour l'instant ce que je lui ai demandé de faire c'est de couper 2 cm pour mettre dans la machine pour faire fondre parce qu'on a deux types de fart le fart bleu pour la neige froide et le fart rose c'est pour la neige chaude |

Au début de cet extrait, le PF s'adresse à Eric et explicite qu'il y aura une répartition des tâches. Il indique que lui-même s'occupe de certains des jeunes (l. 1). Il commence ensuite à aborder la thématique de « l'objectif » de l'activité de l'étudiant (l. 3), avant de s'interrompre et de lui demander s'il a déjà « aiguisé et farté des skis » (l. 3). Eric répond par « non » et se met à rire (l. 4). Le PF rit également et reprend la thématique de l'objectif pour Eric pour ensuite différencier l'activité à venir en deux étapes, où il « montre comment on fait » (l. 5) en premier, avant que l'étudiant explique au jeune « comment on fait » (l. 5) à Jean qui se trouve à proximité. Le PF enchaîne pour désigner Jean et pour expliciter les consignes qu'il lui a donné préalablement (l. 6).

Il ressort de cette analyse que le PF est engagé dans plusieurs activités simultanément. Il prend en charge l'ensemble des jeunes présents (« je vais m'occuper d'eux », l. 1), d'un jeune en particulier (« je lui ai demandé », l. 6), et il projette comment il peut permettre l'engagement de l'étudiant dans un accompagnement formatif concernant une activité que celui-ci ne

maîtrise pas. Les rires d'Eric et du PF montrent que les deux participants s'orientent vers une prise en compte de la difficulté, et d'une certaine forme d'absurdité apparente, d'une telle tâche.

Le PF s'éloigne ensuite et donne des consignes à certains des jeunes pour organiser leur activité. Pendant ce temps, l'étudiant reste à côté du jeune qu'il devra accompagner ultérieurement et s'adresse à lui :

Extrait 2 : tu as déjà fait ça

- | | | |
|---|-------|---------------------|
| 1 | E > J | tu as déjà fait ça/ |
| 2 | J | non |
| 3 | E | ben moi non plus |

Pour ouvrir l'échange avec le jeune, Eric lui demande s'il a déjà préparé des skis (l. 1). Lorsque Jean lui répond par « non » (l. 2), Eric enchaîne par « ben moi non plus » (l. 3). L'étudiant rend ici clairement visible son positionnement de non-sachant (Heritage, 2012) et s'aligne sur le positionnement adopté par le jeune. L'absence du praticien formateur permet à Eric de s'engager dans une interaction avec Jean et d'instaurer une relation d'ordre symétrique.

En attendant le retour du PF, Jean commence ensuite à expliquer certaines des tâches à accomplir et donne ainsi à voir, au contraire de ce qu'il vient d'affirmer, qu'il a déjà effectué préalablement certaines activités de préparation des skis. Après quelques minutes, le PF revient et s'adresse à Eric et à Jean :

Extrait 3 : je fais la démo

- | | | |
|---|--------|-----------------------------------|
| 1 | PF | bien vous êtes prêts |
| 2 | E | il connaît déjà pas mal de choses |
| 3 | PF | vous connaissez tout |
| 4 | E | moi pas mais J XXX |
| 5 | PF | je fais quand-même la démo/ |
| 6 | E > PF | ((regarde J)) ouais volontiers |

Le PF demande à l'étudiant et Jean s'ils sont « prêts » (l. 1). L'étudiant y répond en indiquant que Jean « connaît déjà pas mal de choses (l. 2). Il valorise ainsi le jeune et ses compétences. Le PF enchaîne et dit : « vous connaissez tout » (l. 3). Par l'utilisation du pronom « vous » et du terme « tout », le PF ne s'aligne sur la valorisation faite à Jean, mais il introduit une légère note d'ironie dans cette situation où Eric découvre une activité inconnue. Eric se réfère au pronom « vous » et précise : « moi pas mais J » (l. 4). Il rend ainsi visible qu'il n'a pas cherché à faire croire à Jean qu'il maîtrisait la tâche à accomplir et insiste en continuant de valoriser ses compétences. Il ne prend pas en compte la valeur ironique de l'énoncé du PF, mais propose une clarification de son énoncé préalable. Le PF enchaîne alors pour demander s'il faut « quand-même la démo » (l. 5), ce que Eric ratifie (l. 6).

Dans cet extrait, les participants s'engagent dans une négociation concernant la signification de l'énoncé d'Eric en ligne 2. De façon légèrement ironique, le PF montre qu'il pourrait s'agir

d'une expression exagérée des compétences de Jean et d'Eric (l. 3) ou d'une mise en question de l'importance de ses apports (l. 5). Eric, cependant, rend manifeste qu'il évoque uniquement les compétences de Jean, et non les siennes propres, et qu'il reste « volontiers » (l. 6) en attente de la démo du PF. Dans cette négociation interactionnelle se construisent également les positionnements réciproques du PF, de l'étudiant et du jeune. A travers les échanges, le PF maintient une position haute en ce qui concerne la conduite de l'activité et des savoirs professionnels en jeux, alors que Eric adopte une position non-sachante qui permet le maintien d'une relation symétrique avec Jean.

Le PF commence ensuite de montrer l'enchaînement des différentes activités d'aiguisage et de fartage en explicitant ces gestes de manière significative. Eric et Jean l'observent attentivement. Lorsque le PF montre le geste d'aiguisage, l'étudiant l'interpelle :

Extrait 4 : la force que tu mets

- 1 E et puis la force que tu mets c'est quand t'appuies sur le
- 2 PF alors c'est toi qui va sentir *((fait à nouveau))* . tu sens si tu es trop léger . il ne va rien se passer .
- 3 E mais tu appuies comme ça *((geste haut en bas))* comme ça *((geste haut en bas en diagonale))*
- 4 PF les deux *((fait le geste avec inclinaison diagonale))* . en fait si tu veux cette pièce il faut qu'elle tienne contre la semelle et puis la lime sur le carre *((reproduit l'aiguisage))* et puis tu verras sortir là la limaille *((arrête son geste et montre la limaille))*
- 5 E *((touche la carre))*
- 6 PF *((touche la carre))* amplement suffisant . . là tu . . tu tranches

L'étudiant intervient pour poser une question portant sur la force du geste effectué (l. 1). Il montre ainsi son engagement dans l'activité et la recherche d'une compréhension de ce qu'il observe. Le PF s'aligne et répond qu'il s'agit de « sentir » (l. 2) si le geste convient. Eric précise alors sa question (l. 3) et montre par ses gestes qu'il interroge le PF concernant l'inclinaison et l'orientation de la force d'appui. Le PF ratifie les propositions de l'étudiant (l. 4) et enchaîne pour indiquer les effets recherchés, consistant à ce que la lime « tienne » (l. 4) et à faire « sortir » la limaille (l. 4). Eric touche alors le carre (l. 5) pour pouvoir sentir le tranchant. Le PF reprend le geste d'Eric (l. 6) et valide ainsi qu'il s'agit bien de « sentir » pour pouvoir évaluer si le geste est « suffisant » (l. 6).

Dans cet extrait, l'analyse montre qu'Eric ne cherche pas seulement à pouvoir reproduire un geste, mais également à le comprendre dans ses aspects techniques et à pouvoir l'évaluer. Il se positionne clairement comme apprenant quant à l'activité technique d'aiguisage du ski. Pendant ce moment, Jean reste en observation sans intervenir de façon verbale. Le PF continue encore pendant une dizaine de minutes de montrer différents gestes, de donner des explications en réalisant un schéma sur un tableau et en explicitant les enjeux de l'activité professionnelle, avant de clôturer ce moment de démonstration et d'enseignement :

Extrait 5 : tu fais et après tu montres

- 1 PF ça joue
- 2 E oui
- 3 PF tu es prêt

- 4 E oui
 5 PF tu fais et après tu montres et tu regardes avec lui
 6 E tu veux que je refasse une fois là devant toi/
 7 PF non non . tu fais et tu me montres après . ça joue
 8 E oui
 9 PF impec

Lorsque le PF demande à Eric si « ça joue » (l. 1) et s'il se sent « prêt » (l. 2), Eric répond deux fois de façon clairement affirmative (l. 2 et 4). Le PF réitère alors l'objectif qu'il avait annoncé tout au début de l'activité sous la forme d'une consigne : « tu fais et après tu montres et tu regardes avec lui » (l. 5). Cela rend visible l'orientation double de l'activité attendue de la part d'Eric. Il ne s'agit pas uniquement qu'il maîtrise les gestes de la préparation des skis, mais qu'en plus, il parvienne à les montrer à Jean et à accompagner Jean à les faire à son tour. Eric vérifie si le PF attend effectivement qu'il accomplisse la suite de l'activité par lui-même ou qu'il l'effectue en sa présence (l. 6). Le PF clarifie alors qu'il attend qu'Eric prenne en charge l'activité et qu'il la lui montre après (l. 7) avant de vérifier si cela convient à Eric (« ça joue », l. 7). Après la confirmation d'Eric (l. 8), le PF ratifie l'échange et se déplace vers d'autres jeunes présents dans les locaux de l'atelier.

Eric va alors effectuer les gestes d'aiguisage et de fartage d'une paire de skis lui-même, accompagné par Jean qui l'observe, répond à certains moments à ses questions ou fait des suggestions. En reprenant une nouvelle paire de skis, Eric s'adresse ensuite à Jean :

Extrait 6 : je te laisse faire

- 1 E du coup tu veux aiguiser celui-là/
 2 J mmh *((balancement des bras))*
 3 E hmm hmm/ *((hochement de tête))* ouais *.(relève le ski et le repose)*
 4 J xx je pense que c'est bien de faire ici *((geste pour désigner une partie du ski))* xx *((prend un élastique pour fixer le ski))* je sais pas
 5 E essaie
 6 J *((tourne l'élastique autour du ski))*
 7 E comme ça/ . encore plus .
 8 J *((commence à attacher l'élastique))*
 9 E voilà
 10 J *((attache l'élastique et se penche pour voir))*
 11 E *((se penche pour voir))* IMpeccable/. parfait . alors . *((tend la main vers la lime et la retire))* .
 je te laisse faire
 12 J *((prend la lime et commence à aiguiser le ski))*
 13 E *((se déplace pour observer le geste de J))*

Eric demande à Jean s'il veut « aiguiser » la nouvelle paire de skis (l. 1). Jean ne répond pas verbalement, mais s'aligne par l'interjection « mmh » et par un balancement de ses bras qui marquent son incertitude (l. 2). Eric le regarde, répond par « hmm hmm » avec une intonation montante et cherche ainsi la confirmation si Jean veut prendre en charge l'aiguisage. Il l'observe et manifeste ensuite qu'il considère que Jean a ratifié sa proposition (« ouais », l. 3). Il relève le ski qui est posé sur l'établi et le fixe, avec un geste légèrement incertain. Jean

intervient avec une suggestion pour déplacer le ski et prend un élastique pour le fixer (l. 4). Il montre son incertitude par l'expression « je sais pas » (l. 4). Eric l'encourage à essayer (l. 5) et se déplace un peu pour laisser la place à Jean. Jean commence à tourner l'élastique autour du ski afin de pouvoir l'arrimer (l. 6). Eric l'encourage (« comme ça », l. 7) avant de suggérer d'affirmer le geste « encore plus » (l. 7). Jean s'avance et commence à attacher l'élastique (l. 8), encouragé par Eric (l. 9). Ensuite, Jean attache l'élastique et se penche pour pouvoir voir s'il est bien fixé (l. 10). Eric se penche également et valide le résultat observé (« IMpeccable/. parfait », l. 11). Il commence à enchaîner sur la suite de l'activité et tend sa main vers la lime avant de la retirer et de dire à Jean : « je te laisse faire » (l. 11). Jean commence à aiguiser le ski (l. 12), observé attentivement par Eric (l. 13).

Cet extrait montre les incertitudes d'Eric et de Jean dans l'accomplissement de l'activité. Une première négociation porte sur la prise en main de l'activité, Eric tente notamment d'orienter Jean dans cette démarche d'installation et de d'aiguisage d'un ski (l. 1-4). La fixation du ski sur l'établi donne également lieu à des gestes incertains de la part d'Eric (l. 3), des doutes de Jean (l. 4) et des gestes d'abord hésitants de Jean (l. 6 et 8). La responsabilité de la réalisation du geste d'aiguisage reste également incertaine, lorsqu'Eric ébauche un geste avant de retirer sa main et d'inviter Jean à poursuivre (l. 11).

Malgré ses doutes et ces hésitations, les deux participants parviennent collectivement à fixer le ski de façon « impeccable » (l. 11) et de s'ajuster réciproquement pour mener l'activité. Eric se positionne comme responsable de la conduite de l'activité, il invite Jean à la mener, l'encourage, l'observe et évalue les effets de ses gestes en les valorisant. Sur un plan des connaissances et de la maîtrise du geste technique, Eric montre bien qu'il s'inscrit dans une relation symétrique. En ce qui concerne son travail d'accompagnement d'un jeune en insertion en tant que travailleur social en formation, il se positionne comme responsable de l'activité conjointe.

A la fin de l'aiguisage effectué par Jean, celui touche la carre du ski :

Extrait 7 : comment tu sais si c'est suffisant

- 1 J ((touche la carre))
- 2 E ((touche la carre)) ça a pas enlevé grand-chose XXX
- 3 J/E ((touchent ensemble la carre))
- 4 E > J ((regarde J)) . tu sens/
- 5 E > PF ((regarde vers PF)) euhm:: ((interpelle PF de la main)) .
- 6 E > J on va juste demander à PF si c'est suffisant comment on a :::
- 7 PF>E ((s'approche de l'établi)) . comment tu sais si c'est suffisant/ . à quoi ça sert ça/ ((touche la carre))

En touchant la carre (l. 1), Jean évalue les effets de son geste. Eric touche également la carre et dit que « ça a pas enlevé grand-chose » (l. 2). Jean et Eric touchent alors la carre simultanément pendant un moment (l. 3) et Eric demande à Jean s'il sent (l. 4) ce qu'il a voulu dire. Eric regarde alors le PF qui se trouve vers un autre établi dans la salle, en observation de Jean et d'Eric. Il fait un geste de la main, orienté vers le PF, qui commence à s'approcher pendant que Eric dit à Jean qu'il s'agit de demander au PF, si c'est « suffisant » (l. 6). Eric utilise le pronom « on » et

souligne ainsi qu'il considère l'aiguisage comme une activité collective et que, même si c'est Jean qui a effectué le geste, la responsabilité pour l'adéquation de l'aiguisage est conjointe. Le PF, en s'approchant, s'adresse à Eric et enchaîne sur l'énoncé précédent, adressé par Eric à Jean (l. 6), comme s'il s'agissait d'une question qui lui avait été adressée. Il n'y répond pas directement, mais demande à Eric comment il peut savoir si c'est suffisant (l. 7).

Malgré son éloignement physique, le PF a continué son accompagnement formatif. Il a observé ce qui se passait, les gestes effectués et les interactions entre Eric et Jean. Dans cette configuration d'observation, il reste ainsi disponible pour intervenir dès qu'Eric s'oriente vers lui. Il ne se focalise pas uniquement à transmettre un geste technique, mais aussi des compétences pédagogiques qui permettent à Eric d'accompagner les jeunes dans la réalisation de la tâche.

Apprendre collectivement

Les analyses montrent qu'à certains moments, les participants alternent l'aménagement de différents espaces de formation orientés plus spécifiquement vers l'étudiant en travail social ou vers le jeune apprenant. Cependant, ces situations de formation se déroulent continuellement sous le regard d'autrui. Le jeune peut observer les pratiques de formation focalisées sur l'étudiant, comme l'étudiant peut observer ce qui est montré et explicité au jeune. De manière récurrente, le formateur s'adresse simultanément à Eric et à Jean. A d'autres moments, au contraire, il s'éloigne pour permettre un échange entre le jeune apprenant et l'étudiant en travail social hors de sa présence. Les deux, l'étudiant et le jeune, sont des apprenants dans cette situation. Pour Jean, il s'agit d'apprendre à maîtriser des gestes techniques, mais également de s'insérer dans une activité professionnelle et dans un collectif de travail. Pour Eric, l'apprentissage consiste à apprendre à travailler dans un contexte de transition école-métier atelier de préparation de ski, mais surtout à apprendre à accompagner des jeunes dans leurs processus de formation et de réinsertion en tant que futur travailleur social. Les apprentissages sont multiples. Pour le praticien formateur également, il lui faut trouver comment s'ajuster à Eric et à Jean, comment mener la variété des activités en cours de façon collective, comment soutenir les processus d'apprentissage des uns et des autres. Il est engagé dans une pratique faite d'incertitudes et d'ajustements permanents. Les trois participants se sont collectivement penchés sur le problème posé par une activité conjointe qu'aucun ne maîtrise complètement et se trouvent ensemble engagés dans un processus de construction d'une intelligence collective, c'est-à-dire dans un processus d'apprentissage.

A proximité et hors de la présence immédiate du praticien formateur, ils ont négocié en permanence leur rôle dans la construction des savoirs permettant de « savoir (se) former ». Dans un processus interactionnel dynamique, les configurations de participation (Filliettaz & al., 2014) se modifient et se transforment. Les objets de savoirs sont multiples et portent sur le faire, la mise en scène du faire faire et sur l'aménagement de différentes modalités de participation pour le jeune apprenant, l'étudiant en travail social et le formateur. L'analyse montre comment les savoirs épistémiques et actionnels se logent dans l'action située qui permet une conceptualisation dans l'action et la mise en circulation des savoirs. En hommage aux travaux de Kunégel (2005, 2011), le déroulement de l'activité professionnelle menée

montre une navigation entre les scénarios de « familiarisation avancé » jusqu'à la « mise au travail semi-assistée ». Les formats de participation à l'activité se transforment de façon dynamique et permettent d'expérimenter une grande variété de postures et de positionnement à l'étudiant en formation. L'accomplissement de l'activité de formation montre qu'il est possible de travailler, même en absence d'une maîtrise totale de l'activité en cours. La situation de formation valorise les doutes, les incertitudes et montre comment il est possible de travailler et se former « sur le fil » de la zone potentielle de développement (Vygotski, 1985). Une analyse fine de ces processus permet de mieux comprendre les pratiques effectives de la formation en alternance.

Bibliographie

- Barbier, J. M., & Durand, M. (2003). Questions-débat: L'activité: Un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche et formation*, (42), 99-117.
- 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., Rémerly, V., & Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction: Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11 (11-1).
- Filliettaz, L. & Zogmal, M. (Eds.) (2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Toulouse : Editions Octarès.
- Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress, C., & Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56(2), 11-51.
- Kaddouri, M. (2012). Ecarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation permanente*, (193), 203-218.
- 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.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Mayen, P. (2012). Questions d'apprentissage dans les formations par alternance. *Education permanente*, 193, 53-62.
- Merhan, F., Frenay, M., & Chachkine, E. (2021). *Les formations professionnelles: s'engager entre différents contextes d'apprentissage*. Presses universitaires de Louvain.
- Mondada L. (2006), Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(2), 5-16.
- Rémerly, V. & Markaki, V. (2016). Travailler et former: l'activité hybride des tuteurs. *Education Permanente*, 206, 47-59.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
- Schegloff, E. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trébert, D. & Durand, I. (2019). L'analyse multimodale des interactions, une ressource pour la formation au tutorat en éducation de l'enfance. In N. Blanc & V. Rivière (Eds), *Observer la*

multimodalité en situations éducatives : circulations entre recherche et formation (pp. 173-198). Lyon : Editions ENS.

Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C. & 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.

Veillard, L. (2012). Alternance entre contextes d'apprentissage : une approche didactique. *Education permanente*, 193, 79-92.

Veillard, L. (2017). *La formation professionnelle initiale : apprendre dans l'alternance entre différents contextes*. Presses Universitaires de Rennes.

Vygotski, L. (1985), *Pensée et langage*, Paris, La dispute.