

Éducation et socialisation

Les Cahiers du CERFEE

62 | 2021

Apprendre en situation de travail : développements théoriques, approches méthodologiques et enjeux praxéologiques – Varia

Dossier

Les apprentissages en situation de travail

Former à « prendre sa place » dans une équipe du travail social : une dimension collective des pratiques de tutorat

Training to "take your place" in a social work team: A collective dimension of tutoring practices

DOMINIQUE TRÉBERT, FANNY BOVEY, CAMILLE MONTEFUSCO ET
MARIANNE ZOGMAL

<https://doi.org/10.4000/edso.17092>

Résumés

Français English

Cette contribution porte sur la formation pratique dans le champ du travail social et s'intéresse à la dimension collective des processus de formation. Elle aborde comment une étudiante peut prendre sa place dans l'activité collective du travail, et comment la tutrice et les membres d'une équipe de travail s'y ajustent. Par le biais d'une analyse des interactions, nous cherchons à accéder aux traces détaillées des modalités interactionnelles mises en œuvre au sein d'une institution socioéducative. Dans les trois extraits que nous analysons, nous montrons que prendre sa place au sein d'une équipe représente un défi permanent pour l'apprenante ; mais aussi pour les professionnel·le·s expérimenté·e·s du collectif de travail. De manière générale, la réflexion proposée s'appuie sur une perspective interactionniste et vidéo-ethnographique pour accéder aux spécificités des pratiques tutorales dans le champ du travail social.

In this contribution, we focus on practical training in the field of social work and on the collective dimension of training processes. We investigate how a student can take her place in the collective work context, and how the tutor and the members of a work team adjust to it. Through an analysis of verbal and non-verbal interactions, we seek to access detailed traces of the interactional modalities implemented in the practical training within a socio-educational institution. In the three excerpts analysed, we show that taking one's place in a team represents a permanent challenge for the learner, but also for the trainers within the professional team. More generally, the proposed reflection, which is based on an interactionist and video ethnographic perspective, illustrates the specificities of tutoring practices in social work.



Entrées d'index

Mots-clés : tutorat, apprentissage au travail, formation professionnelle, interaction, participation, positionnement

Keywords: mentoring, learning in the workplace, vocational training, interaction, participation, positioning

Texte intégral

Introduction

- 1 Les métiers du travail social s'accomplissent dans et à travers les interactions avec autrui. Dans les contextes de la formation pratique, les novices se trouvent confronté·e·s à des usagers et usagères, ainsi qu'aux membres d'une équipe. Cet article s'intéresse à la dimension collective des processus de formation et aborde comment les étudiant·e·s sont formé·e·s et se forment à « prendre leur place » dans des situations souvent complexes et toujours inédites. Dans leurs discours,¹ les tuteurs/trices et les étudiant·e·s considèrent qu'il s'agit de savoir « prendre sa place » dans « un cadre institutionnel » et dans « une culture d'équipe ». Les formateurs et formatrices considèrent que cela s'accomplit par des pratiques concrètes, consistant à « se poser des questions », à « décider » et à « confronter ses valeurs ».
- 2 Pour étudier les processus qui permettent de former à « prendre sa place », nos analyses s'inscrivent dans une perspective située, interactionnelle et multimodale qui met l'accent sur l'usage de la vidéo et l'analyse micro des dimensions collectives et langagières du travail et de la formation (Durand, 2017 ; Fillietaz et Zogmal, 2020 ; Trébert, 2016). Les données empiriques analysées sont issues d'un programme de recherche financée par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS)². Ce programme de recherche s'intéresse au système de formation suisse de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale (HES-SO). Celle-ci offre un programme de type universitaire professionnalisant basé sur les principes de l'alternance qui inclut des périodes de formation pratique qui représentent environ le tiers de la formation. Le tutorat sur la place de travail est assuré par des tuteurs/trices, désigné·e·s dans ce système comme « praticien·ne·s formateurs/trices (PF) ». L'activité de formation des étudiant·e·s s'accomplit parfois par les PFs de façon individuelle ou dans des situations collectives. Elle peut également être réalisée par des membres de l'équipe.
- 3 Dans cette contribution, nous cherchons à comprendre comment s'élaborent et se négocient conjointement les opportunités pour apprendre au cœur des pratiques professionnelles quotidiennes. Comment étudiant·e, tuteur/trice et membres d'une équipe socioéducative construisent-ils/elles et endossent-ils/elles leurs « places » respectives au service de l'apprentissage ?
- 4 Pour aborder ces questionnements, nous présentons le cadre théorique en apportant des précisions la notion du tutorat ainsi que sur le champ de l'analyse des interactions. Nous cherchons ainsi à éclairer l'expression « prendre sa place ». Dans la partie empirique, nous présentons trois extraits d'un stage de formation pratique permettant d'accéder à quelques traces détaillées des modalités interactionnelles mises en oeuvre dans l'acte de (se) former à prendre sa place. Dans une partie conclusive, nous démontrons en quoi la perspective que nous adoptons constitue une ressource permettant d'éclairer les pratiques de travail et de formation.

Des images multifformes du tutorat en formation

Dans les situations de la formation pratique étudiées, les praticien·ne·s formateurs/trices (PF) sont considéré·e·s comme « des acteurs/trices indispensables au dispositif [...] désigné·e·s par leur institution et qui ont la responsabilité de l'encadrement, de la formation



et de l'évaluation des étudiant·e·s [...] lors de leurs périodes de formation pratique »³. Ils/elles endossent ainsi un rôle de tutorat. La littérature sur le tutorat est foisonnante. En effet, les recherches qui questionnent cette modalité de formation relèvent que la présence des tuteurs et des tutrices dans les moments de formation est un facteur essentiel de réussite dans les apprentissages (Billett 2000, 2001; Mayen, 2002, Trébert, 2016 ; Veillard, 2017 ; Zeitler, 2007). D'autres travaux mettent en évidence les images complexes et multiformes du tutorat en précisant qu'il existe des récurrences mais aussi des usages très divers dans la manière de concevoir et de déployer l'activité tutorale sur la place de travail (Chaliès et Durand, 2000 ; Ulmann, 2016). Pour autant, les tuteurs/trices de métier (Olry, 2007) ou formateurs/trices de terrain (Zeitler, 2007), qui assurent une présence dans la transmission du métier, restent encore peu reconnu·e·s et l'accès aux traces détaillées de leur travail demeure difficile à saisir. S'exprimant à propos des maîtres d'apprentissage en mécanique automobile, Kunégel (2011) relève à ce propos que « les logiques à l'œuvre et leurs modalités d'exercice en situation réelle constituent l'angle mort des connaissances de ces acteurs de l'ombre » (p. 29). Sa formule issue de ses travaux en didactique professionnelle paraît dater ; pourtant le questionnement est toujours d'actualité.

6 Par ailleurs, le tutorat comporte une dimension collective. Les tuteurs et les tutrices ne travaillent en effet jamais seul·e·s. C'est également le cas dans les situations que nous observons en travail social. Ils/elles interagissent en permanence avec les membres d'une équipe socioéducative, avec les usagères et usagers accueilli·e·s au sein de la structure et avec les étudiant·e·s. Ils/elles sont également amené·e·s à coordonner leur travail avec une variété de services extérieurs. En s'intéressant à ce travail collectif, Lave et Wenger (1991) considèrent que les pratiques professionnelles impliquent la participation à « une communauté de pratique ». Dans une telle perspective, il s'agit d'un collectif qui tend à partager un système d'attentes normatives et comportementales traduisant des normes, des croyances, des valeurs et des attitudes spécifiques (Lave et Wenger, 1991). Ces attentes sont fréquemment tacites et sont mobilisées pour faciliter la coordination au sein d'une organisation. Pour un·e nouvel·le arrivant·e dans l'équipe, il s'agit de s'ajuster aux normes, explicites ou implicites, d'une équipe. Pour ce faire, un processus d'apprentissage par socialisation est nécessaire ; il se construit par l'expérience de la participation. Lave et Wenger (1991) parlent ici de « participation périphérique légitime ». En ce qui concerne plus spécifiquement le domaine du travail social, certains travaux s'intéressent à la manière dont la dimension collective du travail s'accomplit dans la participation aux interactions dans le contexte professionnel (Stroumza et al., 2013; Mezzena et al., 2013).

7 Pour « prendre sa place », quelles ressources un·e étudiant·e mobilise-t-il/elle pour identifier ce qu'il faut dire et faire, à quel moment et de quelle manière ? Que doit-il/elle demander et/ou faire de lui/elle-même, à quel moment et de quelle manière ? Réciproquement, pour les tuteurs/trices et les membres des équipes qui accueillent les étudiant·e·s, il s'agit de les « former à prendre leur place ». Comment s'y prennent-ils/elles pour aménager les conditions favorables leur permettant d'accéder aux spécificités des pratiques professionnelles d'une équipe ? Comment s'y prennent-ils/elles pour leur signifier la manière dont ils/elles doivent occuper cette position de « participation périphérique » ?

Une perspective interactionnelle sur le tutorat

8 Pour analyser ces processus qui permettent d'apprendre et de former à « prendre sa place », nous nous intéressons à l'activité effective et à la dimension collective de cette activité telle qu'elle est rendue manifeste par la participation aux interactions centrées sur l'accompagnement des étudiant·e·s en formation. Dans ce contexte, le champ de l'analyse des interactions s'avère fécond pour l'étude de l'activité de tutorat. Les études centrées sur les interactions, dans les courants de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) et de l'analyse conversationnelle (Sacks, 1992), ont développé des méthodes visant l'analyse systématique de la manière dont les participant·e·s aux interactions contribuent à rendre manifeste, mais aussi à produire un ordre social organisé et interprétable. Une perspective interactionnelle offre des outils analytiques permettant de « 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 et al., 2021, p. 156). Une telle approche repose sur une méthodologie d'analyse fine des traces d'interactions verbales et multimodales tels que les regards, les gestes, les déplacements, l'utilisation d'objets matériels ou symboliques (de Saint-Georges, 2008; Goodwin, 2000; Mondada, 2008; Schegloff, 2007).

9 Cette démarche d'analyse permet de tenir compte de l'enchaînement des conduites de l'apprenant-e et du/de la formateur/trice, ainsi que des autres participant-e-s. Les travaux portant sur la formation en situation de travail considèrent qu'« apprendre ne consiste pas à assimiler des informations et des raisonnements transmis par des acteurs expérimentés, mais revient à participer de manière adéquate aux activités propres à la situation, en exploitant les ressources disponibles dans l'environnement » (Filliettaz et al., 2008, p. 45). Dans des situations regroupant de multiples participant-e-s, engagé-e-s dans plusieurs activités, les difficultés sont encore accrues. L'accomplissement du travail collectif est au cœur des recherches portant sur la « multiactivité » dans des situations regroupant plusieurs interactant-e-s (Mondada, 2017). Dans un contexte de travail changeant, regroupant plusieurs membres d'une équipe éducative ainsi que des bénéficiaires de la prise en charge, il est complexe, pour un-e apprenant-e, d'identifier ce qu'il s'agit de faire à quel moment.

10 Par ailleurs, les travaux portant sur l'analyse des interactions reconnaissent un « caractère multifonctionnel ou pluridimensionnel aux processus interactionnels, en leur attribuant une pluralité de régimes de signification » (Filliettaz et al., 2021, p. 18). Dans une telle perspective, il est possible de distinguer des régimes pragmatique, contextuel, déontique, épistémique et émotionnel.

11 Sur un plan pragmatique, « prendre sa place » dans le cours d'une interaction consiste à se positionner pour accomplir des actions. Il s'agit par exemple d'argumenter, de donner des consignes ou de poser des questions. Sur un plan contextuel, « prendre sa place » implique de savoir interpréter la signification des situations rencontrées et de s'orienter dans l'environnement de travail. Le régime déontique des interactions organise « les enjeux de pouvoir et de contrôle » (Filliettaz & al., 2021, p. 20). Pour « prendre sa place », il s'agit d'identifier et de négocier dans le cours de l'interaction ce qu'il s'agit de faire 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. « Prendre sa place » signifie endosser des « positions épistémiques » (Heritage, 2012) et de se placer dans des positions de « sachant » ou « non sachant ». Le régime émotionnel des interactions s'intéresse à la régulation et à la mise en visibilité des émotions. Sur un plan émotionnel, « prendre sa place » implique de savoir montrer ou non ses émotions, de façon ajustée au contexte.

12 Ces différents éléments font ressortir la grande complexité des interactions. Un-e étudiant-e ne doit pas uniquement savoir prendre sa place dans l'accomplissement du travail collectif ; il/elle doit également apprendre à la prendre de façon adéquate, c'est-à-dire à se positionner en endossant des rôles considérés comme légitimes du point de vue des professionnel-le-s, dans l'ensemble des régimes interactionnels. Réciproquement, pour le/la tuteur/trice et les membres de l'équipe, il s'agit de savoir comment former un-e apprenant-e pour qu'il/elle prenne sa place. Dans la partie empirique, nous verrons comment les positionnements réciproques se négocient à travers des modalités interactionnelles qui peuvent être variées et imbriquées.

Entre « prendre sa place » et « former à prendre sa place »

13 La démarche méthodologique adoptée dans cette partie empirique est d'inspiration vidéo-ethnographique (Filliettaz, 2018). Le principe d'immersion et de collaboration avec les partenaires et l'usage de la vidéo permettent d'accéder au grain fin de l'activité de formation sur la place de travail. De ce point de vue, « la recherche ne se fait donc pas à distance des pratiques étudiées. Elle requiert au contraire un contact direct et étroit avec les lieux et personnes observées » (2018, p. 32). Ainsi, notre démarche d'analyse des interactions, présentée de manière succincte dans le cadre de cette contribution, se déploie en cinq phases



interdépendantes : i) présentation de l'étude aux partenaires ; ii) observation ethnographique et réalisation de films ; iii) préanalyse globale des traces des interactions recueillies ; iv) production de transcriptions multimodales à partir de thématiques récurrentes observées ; v) analyse des traces et partage avec les acteurs/trices.

14 Les données analysées ci-dessous ont été récoltées au sein d'une Fondation du travail social qui oeuvre au service de la protection de l'enfance en Suisse romande. Cette institution partenaire accueille en urgence, protège et oriente de jeunes adolescents en situation de difficulté sociale et familiale. L'institution accueille chaque année des étudiant-e-s de la Haute école de travail social et de la santé à Lausanne (HETSL) lors de deux périodes de formation pratique (FP1 et FP2)⁴ de 22 semaines qui se situent, l'une au début de la 2^{ème} année et l'autre en fin de 3^{ème} année de formation. Les analyses produites ici sont issues du premier stage de formation. Les trois extraits issus d'enregistrements audiovisuels étudiés mettent en scène une variété d'acteurs/trices impliqué-e-s dans des situations de formation et de travail à différents moments du stage : une étudiante stagiaire (nommée ETU ci-après), une praticienne formatrice (PF) et trois membres de l'équipe.

15 Le premier extrait met en scène un dialogue entre ETU et PF lors d'un entretien de formation hebdomadaire (Extrait 1, 4.1). ETU et PF discutent notamment le « *besoin de validation* » souvent exprimé par ETU dans les premières semaines de stage. Le deuxième extrait met en scène un dialogue entre ETU et trois membres de l'équipe (Extrait 2, 4.2). Un éducateur (EDU) transmet des informations aux membres de l'équipe ; vers la fin de ce moment, une éducatrice commence à préparer les cafés. Au milieu de ces différentes interactions, ETU adresse le fait qu'elle a « *une petite question* ». Le troisième et dernier extrait est une situation de travail dans laquelle apparaît uniquement le binôme ETU - PF (Extrait 3, 4.3). ETU étudie le dossier d'une jeune fréquentant le foyer. En voyant que PF arrive dans sa direction, elle l'interpelle et déclare : « *j'ai une question (...) je me sens incapable de prendre des décisions* ».

16 Nous prenons ici l'option de présenter brièvement les deux premiers extraits en relevant des éléments saillants qui, de notre point de vue, mettent en évidence la problématique relative à ce que nous désignons comme l'acte de (se) former à prendre sa place. Dans le troisième extrait, nous procédons de manière plus systématique en analysant les tours d'action qui permettent d'accéder de manière plus détaillée au processus interactionnel.

17 Comme évoqué antérieurement, au cours de l'analyse, nous étudions la manière dont les remarques et questions s'expriment, s'élaborent et se négocient conjointement entre les participant-e-s à l'interaction.

Extrait 1 : L'entretien de formation : « *j'ai vraiment besoin de validation* »

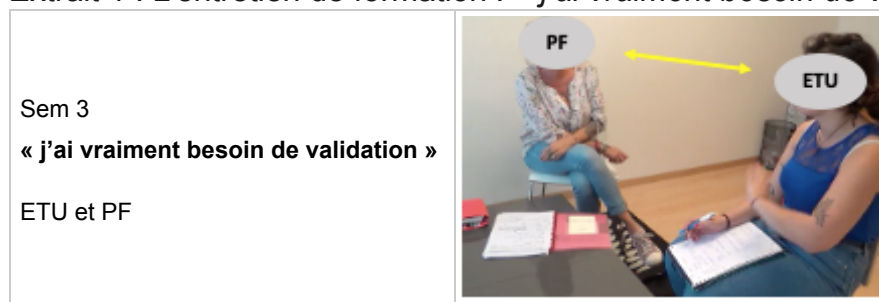


Figure 1 : Entretien de formation (Tr1-ASO1)

18 La séquence retenue se situe lors de la 3^{ème} semaine de stage. Lors d'un entretien hebdomadaire, un dialogue s'instaure entre ETU et sa PF. ETU présente une critique envers elle-même. Elle relève notamment que dès les premiers jours de stage, un éducateur de l'équipe l'a « *beaucoup poussée à s'autonomiser* » et qu'elle avait de la peine à le faire. Elle illustre son propos en rapportant le dialogue qu'elle a eu avec l'éducateur lors des achats réalisés ensemble pour le foyer.

*ETU : je suis allé faire les courses avec Bob (...) je lui demandais. je peux prendre ça pour mettre dans le caddy. puis il était là. *c'est à toi de voir**⁵

19 Cette brève séquence illustre de quelle manière l'éducateur s'y prend pour se situer suite à la question d'ETU. Il se retient de répondre directement à la question posée. Il montre ainsi qu'il ne considère pas la question d'ETU sur un plan épistémique, mais plutôt sur un plan

déontique. Pour l'éducateur, il ne s'agit pas d'un manque de savoirs concernant les aliments à acheter de la part de l'ETU. Pour lui, ETU interroge ses droits pour définir ses actions. En indiquant à ETU qu'elle dispose d'une marge de manœuvre (« c'est à toi de voir »), il lui offre une opportunité de construire ses propres raisonnements et manières de faire.

20 Au cours de l'échange dans l'espace de l'entretien avec sa PF, ETU manifeste « son besoin de validation » qu'elle présente comme une auto-critique. Elle n'aborde pas les aspects épistémiques ou déontiques, mais elle rend visibles certains enjeux émotionnels (« ça m'énerve moi-même ») ainsi que son « envie de se détacher de ça ». S'alignant sur les propos de ETU et sur le régime émotionnel adopté, PF réagit sur le ton de l'humour en lui demandant si elle se rend compte qu'elle « demande même si [elle peut] aller aux toilettes ». Dans cet extrait, ETU révèle ses potentielles faiblesses et le fait que les réactions de l'éducateur, notamment dans cette situation, l'ont « assez marquée » et qu'elle a trouvé « hyper formateur ».

Extrait 2 : Passage de relais en équipe : « tu veux vraiment qu'on te réponde »

21 Le deuxième extrait sélectionné montre que les processus pour « prendre sa place » et « former à la prendre » ne sont pas seulement des objets de formation qui se traitent en binôme dans l'espace de l'entretien avec la PF. Il s'agit aussi d'une affaire collective qui concerne les membres de l'équipe dans la réalité des interactions au travail.

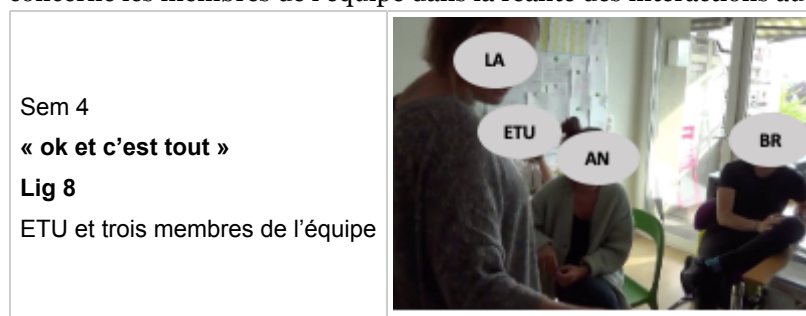


Figure 2 : Passage de relais (Tr1-ASo2)

22 Dans cet extrait, la PF n'est pas présente. L'étudiante va prendre de nouvelles initiatives auprès des membres de l'équipe socioéducative lors d'une soirée de travail après quatre semaines du début du stage (Fig. 2). Il s'agit d'un moment de passage d'informations en fin de journée, entre un éducateur (BR) ayant terminé son service et des éducatrices qui le prennent (LA et AN). Cette situation emblématique en travail social vise à assurer la cohérence dans la prise en charge socioéducative des jeunes et permet à chacun de se tenir au courant de l'évolution des situations au sein du foyer.

23 Alors que le moment de transmission d'informations touche à sa fin, une éducatrice (LA) commence à faire fonctionner la machine à café, située dans la même pièce, et sert un café à ETU. BR transmet les dernières informations comme le montre ce court extrait qui se situe juste avant la transition vers la pause-café.

BR le père a commencé à devenir violent. verbalement. physiquement ils savaient pas parce la jeune elle ne présentait pas de XX ou autre <ouais> la jeune au bout d'un moment.. ben ::: comme le père :: le père est alcoolique ((ETU regarde BR)). il l'a menacée de la défenestrer. la jeune est sortie. elle est allée vers la police

LA ((sert un café à ETU))

LA > BR ok \ donc c'était pas une situation qui était connue

BR non (...) une situation tendue mais pas forcément plus quoi\ (...)

AN > BR ok \ et c'est tout

BR ouais

AN bon. on peut aller boire le café

24 BR termine sa transmission d'information à propos d'une situation familiale critique dans laquelle il est question de violence (l. 1 à 5). AN amorce la clôture (l. 9 à 11 « c'est tout [...] on peut aller boire le café ») et les membres du groupe transitent progressivement vers la pause-

café. Plusieurs choses se passent ici dans la dynamique interactionnelle. AN s'est levée et s'est rapprochée de BR. LA pianote sur son portable. ETU, assise en retrait va profiter de l'occasion pour poser une question, qui comme nous allons le voir va surprendre les professionnel·le·s (Fig. 3).

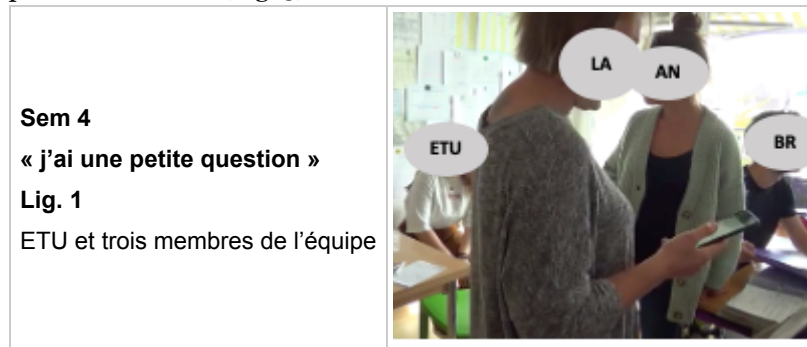


Figure 3 : « Une petite question » (Tr1-ASO2)

ETU j'ai une petite question/ La /

LA > ETU oui/ ((téléphone en main se tourne vers ETU))

ETU ((sautille sur sa chaise)) tu penses que j'ose piquer du sucre et du lait/ . ou pas trop/

LA ((regarde ETU et ris)) pfff ((émet un son))

AN ((se retourne subitement vers ETU))

((se retourne vers Laura. Elles se regardent))

ETU quoi/

AN et LA ((rient et regardent ETU))

ETU ((lève le regard vers elles sourire aux lèvres))

AN XX/

LA tu veux vraiment que: on te REPO:NDE/ ou quoi/

25 Suite à l'échange d'information empreinte de gravité, cette scène de la « petite question » (l. 1) à propos du « sucre » ne durant que 25 secondes laisse entrevoir à quel point la question posée constitue un sentiment de prise de risque pour ETU. Elle regarde son café, semble hésiter longuement, sautille sur sa chaise. LA et AN sont debout et surplombent ETU, qui est assise sur sa chaise (Fig. 3). Pour réponse immédiate, ETU n'obtient dans un premier temps que des regards, sourires, rires et silences de la part de LA et AN (l. 5 à 9) et une émission de son de LA (l. 5 « pfff »). On peut constater que les réponses sont à ce stade surtout non verbales. ETU enchaîne par un « quoi » (l. 8) avec une mimique que l'on pourrait qualifier de gêne, accompagnée d'un sourire, qui montre qu'elle est consciente de la situation (l. 10). Les éducatrices manifestent alors leur étonnement de manière simultanée. LA, sur un ton gentiment moqueur, lui demande en retour « si elle veut vraiment » une « réponse » (l. 12). Dans la suite de l'interaction, non transcrite, les éducatrices s'alignent par rapport à la question de départ avec des « bien sûr » en invitant ETU à « se servir » librement.

26 La question de l'étudiante mobilise plusieurs régimes de signification. Sur un plan épistémique, ETU interroge les participant·e·s pour savoir si le sucre et le lait sont à disposition des membres de l'équipe. Concernant les enjeux déontiques, la question de l'étudiante porte sur ses droits de prendre des initiatives. Dans une situation où l'échange d'informations, concernant des situations parfois graves, et la pause café s'imbriquent, la question porte aussi sur l'interprétation du contexte. En ce qui concerne le régime contextuel, il n'est pas aisé de déterminer pour ETU à quel moment la pause-café commence. Les membres de l'équipe ne s'alignent pas à ces différents éléments d'incertitude mais rendent visibles des enjeux émotionnels. Dans cette situation, l'on voit manifestement qu'agir sans savoir est certainement périlleux mais que poser une question l'est tout autant.



Dans les extraits précédents, nous pouvons considérer que l'étudiante était plutôt à la périphérie des situations professionnelles, que ce soit lors de l'entretien pédagogique avec sa PF ou à l'occasion de cette transmission d'informations entre professionnel-le-s. Dans l'extrait qui suit, nous sommes vers la fin du stage (15^{ème} semaine). L'étudiante se retrouve activement impliquée dans une situation de travail avec sa PF. L'activité dans laquelle elle est engagée concerne la gestion du dossier d'une usagère de la Fondation.

Extrait 3 : Gestion d'un dossier : « je me sens incapable de prendre des décisions »

28 Cet extrait prend place lors d'une soirée de travail. PF et ETU travaillent ensemble ce soir-là. ETU s'adresse à sa PF. Elle dit ne pas arriver à prendre de décision concernant la gestion du dossier d'une usagère (LEA) qui va quitter le foyer le lendemain et rejoindre une autre structure socioéducative. Deux institutions du travail social sont concernées dans l'échange qui suit, l'institution scolaire que fréquente LEA (INST 1) et le nouveau foyer qu'elle va découvrir (INST 2). ETU prépare le transfert de dossier et ne sait pas quoi faire avec un certificat médical que lui a remis l'usagère. ETU est assise devant l'ordinateur et PF est sur le balcon attendant au bureau. Entendant PF entrer dans le bureau, ETU se retourne vers elle.

ETU j'ai une question/ ((regarde PF))

PF °oui°

ETU euh: c'est fou comme je me sens incapable de prendre des décisions\ si jamais\..

((regarde PF))

PF oui je vois ((pose des clés sur le bureau, met ses lunettes sur la tête et regarde ETU))

ETU c'est vraiment trop bizarre\.. mais euh:: du coup/. euh: LEA nous a donné/ sa ((rire étouffé)) son certificat médical et comme quoi elle est dispensée de sport pendant deux semaines\ puis INST1 ils lui ont rendu parce que ben : du coup. c'est les vacances tu vois/ ((regarde PF))

PF ouais\ ((s'assoit sur une chaise à la hauteur de ETU)) (Fig. 4)

ETU euh: est-ce que y'en aura besoin pour INST 2 / puis je lui RENDS en fait \ en lui disant qu'elle doit donner à INST 2 ou pas/.. °ou bien je° ((regarde PF))

PF ((assise jambe croisées et mains posées sur les genoux))

regarde le dossier de LEA\ ((geste en direction du tiroir))



Figure 4 : Positionnement dans l'espace (Tr1-AS05)

29 Outre le fait qu'elle dit « être incapable de prendre des décisions » (l. 3), ETU prend en fait deux décisions ici. D'une part, elle n'hésite pas à dire à PF qu'elle a une question (l. 1), sujet nous l'avons vu quelque peu sensible à la lumière des extraits précédents. D'autre part, elle explicite son sentiment d'incapacité de prendre des décisions en lien avec la tâche qu'elle est

en train de réaliser. (l. 3). En réponse à ces deux énoncés, PF manifeste son écoute sur le plan verbal par un °oui° (l. 2) et par un « oui je vois » (l. 6). ETU, une nouvelle fois, ne cache pas ses préoccupations. Elle poursuit en exposant la problématique (l. 8 à 10 « LEA nous a donné son certificat ») et son questionnement (« je lui rends en lui disant qu'elle doit le donner à INST 2 », 13 à 14). PF n'esquive pas la demande mais ne répond pas directement à ETU par rapport à l'usage du certificat. De manière indirecte, PF lui suggère de « regarder le dossier de LEA » (l. 17).

30 ETU s'aligne, comme nous le voyons ci-dessous dans la suite du dialogue. Nous observons ici notamment comment PF s'y prend pour transmettre, former à prendre sa place en créant les conditions d'appropriation des manières de faire. Comment cette construction de significations s'élabore-t-elle dans le cours même de l'action ? (Fig. 5).

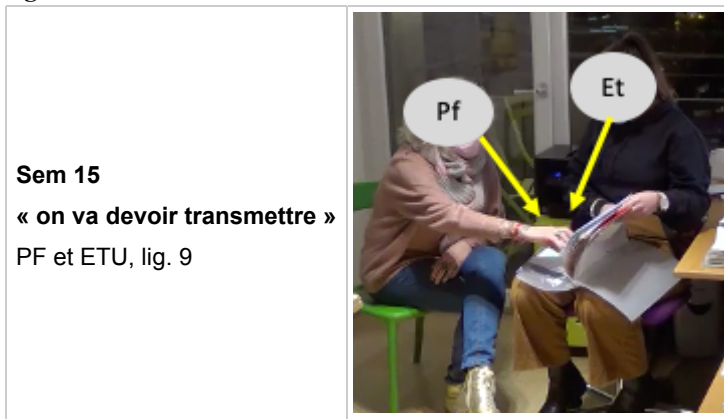


Figure 5 : Attention conjointe (Tr1-AS05)

ETU ((l'étudiante prend le dossier dans le tiroir))

(5sec)

*PF demain **il va falloir** le range:r\ ((regarde le dossier))*

ETU mhm / ((manipule le dossier))

*PF et puis il y a pleins de cho:se.. que nous **on va pas garder**\ ((regarde le dossier))*

ETU mhm\ ((manipule le dossier))

*PF et **qu'on va devoir transmettre**\ ((regarde le dossier))*

ETU ok\.. ((manipule le dossier)) donc ça peut aller avec ce qu'on va transmettre/

PF exactement. ((PF manipule le dossier avec ETU))

31 Suite à l'injonction verbale de PF, ETU se saisit du dossier et le pose sur ses genoux. Cet objet matériel devient l'objet d'attention conjointe à partir duquel les interactions entre ETU et PF se déploient dans une fluctuation de scénarios qui donnent des indices sur les manières dont elles se coordonnent. En effet, de la ligne 1 à 8, ETU tourne quelques pages et est attentive aux productions verbales de PF. PF décrit le travail collectif à faire (l. 3 « falloir ranger » ; l. 5 « ne pas garder » ; l. 8 « devoir transmettre »). ETU reformule sa question de départ sous une forme d'hypothèse (l. 9-10 « donc ça peut aller avec ce qu'on va transmettre ») ; il s'agit certainement d'une manière de vérifier que le certificat médical peut figurer dans le dossier. PF s'aligne et valide son hypothèse (« exactement », l. 11).

32 PF ne s'arrête néanmoins pas là. Elle apporte de nouveaux éléments à propos de la gestion du dossier.

PF tu vois il y a . tout ça/ jusqu'à là derriè:re\ ses ::: . son ordonnance pour ses Dafalgan son permis\ ses photos\ son livret scolaire\ tout ça/. c'est une grosse enveloppe ((mime l'enveloppe avec ses bras et ses mains)) qu'on va faire pour INST 2 ((regarde E))

ETU mhm ((regarde PF dossier dans les mains))

PF dedans on va mettre les certificats médicaux qu'elle a enco:re\ ((regarde E))

ETU ok/ ((regarde PF dossier dans les mains))



sa place » dans une équipe du travail social : une...*on check ses rendez-vous*. et *en général on fait aussi une fiche en mettant ((mime d'écrire sur la fiche)) eh: ses rendez-vous psy: les rendez-vous ((regarde E))*

ETU ok/. ok/. ((hochement de tête et regarde le dossier))

PF donc tu peux tout à fait le garder là. ((regarde le dossier))

ETU ouais..

PF et puis eh: on tran- on transmettra tout ça demain eh:...

33 PF touche alors elle-même le dossier. Elle oriente ETU sur une partie du contenu en tournant des pages et en apportant de nombreuses précisions (l. 1 « tu vois », « son ordonnance ; l. 2 « photos », etc.). ETU est attentive ; ses regards et signes d'écoute sont manifestes (l. 5, 8, 12 « mhm, etc. »). PF assume ici son rôle de formatrice en dépliant les subtilités de l'activité, en montrant les documents et en produisant des gestes iconiques (l. 10-11 « mime l'acte d'écrire »). Elle termine son explication en n'oubliant pas la question de départ de ETU (l. 13 « donc tu peux tout à fait le garder là » ; l. 16 « on transmettra tout ça demain »). La séquence se termine par des formules de politesses et alignements réciproques non transcrits ici : « voilà », « ça marche », « merci », « je t'en prie »).

34 Cette séquence donne à voir un processus d'ajustement mutuel dans lequel les deux participantes fluctuent dans leur positionnement permettant d'une part à ETU de s'engager dans la résolution du problème mais aussi pour PF de créer les conditions d'appropriation des pratiques au sein de la communauté. Par une grande variété de ressources multimodales, PF accompagne ETU pour apprendre à mener des actions sur un plan pragmatique et à clarifier ses droits et ses obligations déontiques. Par ailleurs, elle met en circulation des savoirs concernant les différents documents nécessaires dans le travail avec les jeunes et les pratiques institutionnelles usuelles. De cette manière, les doutes et les incertitudes d'ETU sont abordés uniquement au début de cet extrait et le registre émotionnel ne constitue pas la focale de la suite de l'interaction.

35 Au travers de ces extraits analysés, nous saisissons que la construction de la légitimité constitue un défi permanent que doit relever l'étudiante en prenant de nombreux risques, qui déroutent parfois les membres du collectif. Nous saisissons aussi que les défis sont aussi à relever pour les professionnel-le-s qui accueillent et qui forment les professionnel-le-s de demain. Dans la partie conclusive, nous revenons sur les éléments saillants explorés dans cette contribution.

La complexité des processus pour apprendre et former à prendre sa place

36 Au travers de quelques extraits ciblés issus d'observations de phénomènes récurrents dans le contexte du travail social, nous nous sommes intéressé-e-s à la problématique de l'apprentissage et de la formation sur la place de travail. En particulier, nous sommes allé-e-s voir de près les interactions tutorales en acte en tentant de saisir ce que peuvent vivre des étudiant-e-s qui « se frottent » à la réalité du monde du travail social et à qui les formateurs/trices et tuteurs/trices disent : « tu es acteur de ta formation ». Si la formule fait sens, elle reste une prescription et ne concerne jamais qu'un-e acteur/trice isolé-e. Nos analyses montrent que les manières de s'y prendre pour apprendre et former comportent toujours une dimension collective. Par ailleurs, elles mettent en évidence des fluctuations et imbrications significatives entre les registres déontique, épistémique et émotionnel. De ce point de vue, apprendre et former à prendre sa place est plus complexe qu'il n'y paraît.

37 Nous avons montré premièrement que « prendre sa place » comporte des risques qui ne sont pas sans enjeux de pouvoir, qui impliquent non seulement l'apprenant-e mais aussi l'équipe professionnelle. Deuxièmement, « prendre sa place » en accédant aux savoirs en circulation ne concerne pas seulement le tandem étudiant-e – praticien-ne formateur/trice mais aussi l'équipe élargie. Troisièmement, les interactions étudiées montrent que prendre sa place est une activité qui n'est pas sans enjeux émotionnels. Enfin, les analyses montrent que négocier et prendre sa place est une activité éminemment langagière qui repose sur une

38 En phase avec la perspective interactionnelle mobilisée dans nos travaux, prendre sa place dans l'accomplissement d'une activité ou au sein d'une équipe implique en effet de négocier sa participation en mobilisant une variété de ressources verbales et non verbales. Selon Durand (2017), poser une question explicite à un-e tuteur/trice ou à un membre du collectif de travail fait partie des ressources mobilisées. Comme nous l'avons vu dans les extraits proposés, l'étudiante est de ce point de vue très explicite dans ses formulations. Non seulement elle questionne mais exprime à plusieurs reprises : « j'ai une question ». Lorsque l'apprenant-e rencontre des obstacles ou s'il ne dispose pas des informations ou des connaissances nécessaires pour accomplir une activité, cela peut lui permettre d'accéder aux savoirs des praticien-ne-s expérimenté-e-s. La séquence sur la gestion du dossier (extrait 3) est en ce sens une illustration significative, la praticienne formatrice décrivant l'activité avec précision.

39 L'analyse fine des interactions tutorales montre cependant que les tuteurs/trices se retiennent à certains moments de répondre directement aux questions posées. Ils/elles suspendent par exemple temporairement leurs réponses dans certaines situations et laissent aux apprenant-e-s un temps pour trouver une solution par eux/elles-mêmes ou résistent même parfois aux pratiques de questionnements des apprenant-e-s (Filliettaz, 2011). Là encore, nos données sont illustratives, notamment lorsque l'éducateur répond à l'étudiante « à toi de voir » (extrait 1) ou « regarde ton dossier » (extrait 3). Dans une telle perspective, poser des questions peut être vu comme le signe d'un manque d'autonomie et une façon non professionnelle de résoudre les problèmes dans les contextes de travail.

40 Ces offres et demandes comportent des ambivalences au sein d'un dispositif d'apprentissage. En poursuivant les travaux de Drew et Couper-Kullen (2014), Durand (2017) énonce le fait que si la demande d'aide permet à son auteur de pouvoir recevoir ce qui est désiré, celui-ci « se trouve aussi placé dans la posture de faiblesse, qui consiste à rendre manifeste un besoin, un état de dépendance - en d'autres termes, à montrer qu'il n'est pas autonome » (Durand, 2017, p. 295). Par ailleurs, elle ajoute qu'adresser « une requête à autrui revient à produire un acte directif et à placer l'interlocuteur dans une position d'obligation ». Dans ce contexte paradoxal, l'étudiant-e doit faire sa demande mais au moment opportun et de la bonne manière. Apprendre à prendre sa place en demandant de l'aide peut être pour lui/elle pertinent ; toutefois et comme nous l'avons par exemple observé dans le deuxième extrait (« tu veux vraiment que je te réponde »), cela peut également montrer une certaine vulnérabilité qui n'est pas sans enjeux, notamment celui relatif au contrôle et à l'évaluation.

41 La demande d'aide peut aussi être contraignante pour l'équipe ; l'étudiant-e doit donc chercher de l'aide en s'intégrant au flux des interactions, sans trop déranger le fil des activités en cours. Durand (2017) et Filliettaz (2011) montrent par exemple que les réponses à des demandes d'aide ou de questions explicites d'apprenant-e-s sont le plus souvent indirectes ou de formes mixtes, permettant aux étudiant-e-s de continuer d'apprendre à résoudre les problèmes par eux/elles-mêmes et ainsi poursuivre leur processus d'autonomisation. Les exemples analysés dans cette contribution tendent ici à montrer que l'étudiante s'adresse directement aux membres de l'équipe, même si elle relève avec émotion que cette attitude « l'énerve » (extrait 1). Les analyses empiriques montrent aussi comment les différents registres de signification sont amenés « à se combiner et à s'imbriquer de manière intégrée » (Filliettaz et al., 2021, p. 22). Ils sont fréquemment mobilisés dans une seule et même question posée par un-e étudiant-e. On le voit, le contexte de stage est certes un lieu d'apprentissage possible mais aussi un lieu potentiel de tension où la demande d'aide peut s'avérer complexe, source de nombreux dilemmes (Durand, 2017 ; Duc, 2012 ; Filliettaz, 2011).

42 Dans son processus de professionnalisation, les prises d'initiatives d'un-e étudiant-e sont attendues non seulement de la part du/de la praticien-ne formateur/trice mais aussi des membres de l'équipe ; négocier sa place et former à prendre sa place se fait de manière explicite ou implicite, dans les situations de travail et de formation. Dans tous les cas, ces processus requièrent une « mobilisation de ressources interactionnelles complexes et délicates » (Durand, 2017, p. 98).

43 Pour conclure, en phase avec l'épistémologie propre aux démarches que nous déployons dans notre recherche en cours, mieux comprendre la complexité des processus interactionnels dans les environnements du travail social et de la santé peut constituer une

ressource significative pour la formation, que ce soit à l'intention des étudiant·e-s dans les dispositifs en alternance ou à l'intention des praticien·ne-s formateurs/trices en quête d'outils et de méthodologies d'analyse pour la formation. Ces démarches devraient contribuer, pour reprendre la métaphore de Kunégel, à faire sortir de l'ombre la variété des modalités mises en oeuvre au cœur de la relation tutorale.

Bibliographie

Billett, S. (2000). Guided learning at work. *Journal of Workplace learning*, 12(7), 272-285. Récupéré de

DOI : 10.1108/13665620010353351

doi.org/10.1108/13665620010353351

DOI : 10.1108/13665620010353351

Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Allen and Unwin.

Chaliès, S. et 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.

Récupéré de <https://doi.org/10.3406/refor.2000.1678>

DOI : 10.3406/refor.2000.1678

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'éducation.

Drew, P. et Couper-Kullen, E. (2014). Requesting – from speech act to recruitment. Dans P. Drew et E. Couper-Kullen (dir.). *Requesting in Social Interaction* (p. 1-34). John Benjamins.

Duc, B. (2012). Transition de l'école au monde du travail : accompagnement, trajectoire de participation et interactions en formation professionnelle initiale. Dans F. Picard et J. Masdonati (dir.), *Les parcours scolaires et professionnels des jeunes* (p. 183-224). Presses universitaires de Laval.

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, Suisse]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92038>

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*.

Filliettaz, L. (2011). Asking questions ... getting answer: A sociopragmatic approach to vocational training interaction. *Pragmatics and Society*, 2(2), 234-259. Récupéré de <https://doi.org/10.1075/ps.2.2.06fil>

DOI : 10.1075/ps.2.2.06fil

Filliettaz, L. (2018). *Interactions verbales et recherche en éducation : principes, méthodes et outils d'analyse* (Carnets des sciences de l'éducation). Université de Genève.

Filliettaz, L. et Zogmal, M.(2020). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif*. Octarès.

Filliettaz, L., Bimonte, A., Koleï, G., Nguyen, A., Roux-Mermoud, A., Royer, S., Trébert, D., Tress C. et Zogmal, M. (2021). Interactions verbales et formation des adultes. *Savoirs*, 56, 11-51. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/savo.056.0011>

DOI : 10.3917/savo.056.0011

Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Polity Press.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 32(10), 1489-1522. Récupéré de [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)

DOI : 10.1016/S0378-2166(99)00096-X

Heritage, J. (2012). Epistemics in Action: Action Formation and Territories of Knowledge. *Research on Language & Social Interaction*, 45(1), 1-29. Récupéré de <https://doi.org/10.1080/08351813.2012.646684>

DOI : 10.1080/08351813.2012.646684

Kendrick, K.H. et Drew, P. (2016) The Boundary of Recruitment: A Response, *Research on Language and Social Interaction*, 49(1), 32-33. Récupéré de <https://doi.org/10.1080/08351813.2016.1126442>

DOI : 10.1080/08351813.2016.1126442

Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. L'Harmattan.

Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Éducation permanente*, 151, 87-107.

Mezzena, S., Stroumza, K., Seferdjeli, L. et Baumgartner, P. (2013). De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs spécialisés. *Activités*, 10(2), 193-206. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/activites.799>



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. (2017). Le défi de la multimodalité en interaction. *Revue française de linguistique appliquée*, 22(2), 71-87. Récupéré de <https://doi.org/10.3917/rfla.222.0071>
DOI : 10.3917/rfla.222.0071

Sacks, H. (1992). *Lectures on conversation*. Blackwell.
DOI : 10.1002/9781444328301

Schegloff, E. A. (2007). *Sequence organization in interaction: A primer in conversation analysis*. Cambridge University Press.
DOI : 10.1017/CBO9780511791208

Stroumza, K., Mezzena, S., Friedrich, J. et Seferdjeli, L. (2014). *L'ajustement dans tous ses états : règles, émotions, distance et engagement dans les activités éducatives d'un centre de jour*. IES/HETS, coll. « centre de recherche sociale ».
DOI : 10.4000/books.ies.257

Trébert, D. (2016). *Le tutorat dans l'alternance en éducation de l'enfance : de l'analyse des interactions sur la place de travail à ses usages en formation*. [Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Genève, Suisse]. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:79570>

Trébert, D. (2020). Former dans l'effervescence du travail éducatif. Dans L. Filliettaz et M. Zogmal (dir.). *Mobiliser et développer des compétences interactionnelles en situation de travail éducatif* (p. 151-166). Octarès.

Ulmann, A. (2016). Éditorial. *Education Permanente*, 206, 5-9.
DOI : 10.1111/j.1468-2311.1942.tb01114.x

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

Zeitler, A. (2007). La dimension sociale des apprentissages expérientiels. *Education permanente*, 4(173), 121-139. Récupéré de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00727479>

Annexe

Conventions de transcription :

/ Intonation montante

\ Intonation descendante

:: Allongements syllabiques

tronc- Troncation d'un mot

. Pause de durée variable

> Relation d'allocation

ETU : Lettres majuscules (accentuation)

((Commentaire)) Commentaire transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales

°...° Voix douce

+...+ Voix forte

... Discours rapporté

Notes

1 Les mentions en italique sont issues de notre corpus audiovisuel.

2 Le fonds (100019_185466) concerne une équipe composée des co-auteurs de l'article ainsi que Lucie Duguay, Matthieu Krafft, Luc Jeanrenaud et Alexandra Nguyen.

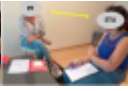

3 <https://www.hes-so.ch/fr/praticiens-formateurs-praticiennes-formatrices-389.html>, consulté le 10 mai 2021.

4 Ci-après, nous utilisons le terme de stage.

5 Voir la convention de transcription en annexe.



Table des illustrations

	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/17092/img-1.png
Fichier	image/png, 62k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/17092/img-2.png
Fichier	image/png, 63k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/17092/img-3.png
Fichier	image/png, 70k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/17092/img-4.png
Fichier	image/png, 240k
	URL http://journals.openedition.org/edso/docannexe/image/17092/img-5.png
Fichier	image/png, 76k

Pour citer cet article

Référence électronique

Dominique Trébert, Fanny Bovey, Camille Montefusco et Marianne Zogmal, « Former à « prendre sa place » dans une équipe du travail social : une dimension collective des pratiques de tutorat », *Éducation et socialisation* [En ligne], 62 | 2021, mis en ligne le 20 novembre 2021, consulté le 13 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/edso/17092> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.17092>

Auteurs

Dominique Trébert

Professeur HES associé, Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL – HES-SO) – Suisse ; dominique.trebert@hetsl.ch

Fanny Bovey

Collaboratrice scientifique, Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL – HES-SO) – Suisse ; fanny.bovey@hetsl.ch

Camille Montefusco

Collaboratrice scientifique, Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETS – HES-SO) – Suisse ; camille.montefusco@hetsl.ch

Marianne Zogmal

Collaboratrice scientifique, Haute école de travail social et de la santé Lausanne (HETSL – HES-SO) – Suisse ; marianne.zogmal@hetsl.ch

Droits d'auteur



La revue *Éducation et socialisation* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

