

Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine

Apprendre à partir de situations complexes

Tutoring practice applied to professions centred on interaction between individuals. Learning on the basis of complex professional situations

Das Coaching in den Berufen menschlichen Zusammenwirkens. Lernen durch komplexe Arbeitssituationen

La tutoría en las profesiones de interacción humana. Aprender a partir de situaciones complejas

Vincent Alonso Vilches et Florence Pirard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5285>

DOI : [10.4000/formationemploi.5285](https://doi.org/10.4000/formationemploi.5285)

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2018

Pagination : 27-44

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Vincent Alonso Vilches et Florence Pirard, « Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine », *Formation emploi* [En ligne], 141 | Janvier-Mars 2018, mis en ligne le 15 avril 2020, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5285>

Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine

Apprendre à partir de situations complexes

VINCENT ALONSO VILCHES

Chercheur à l'IFRES (Institut de formation et de recherche en enseignement supérieur) et collaborateur scientifique de l'unité PERF (Professionnalisation en éducation : recherche et formation, Unité de recherche DIDACTIfen) de l'université de Liège (Belgique)

FLORENCE PIRARD

Professeure, psychologue et docteure en sciences de l'éducation, responsable de l'unité PERF (Professionnalisation en éducation : recherche et formation) dans le Département Éducation et Formation, Unités de recherche Enfances et DIDACTIfen de l'université de Liège (Belgique)

Résumé

■ Le tutorat dans les métiers de l'interaction humaine. Apprendre à partir de situations complexes

On analyse ici l'activité tutorale dans le champ de la petite enfance, secteur caractérisé par des situations complexes de travail. Nous étudions notamment ce qui se transmet lors des entretiens stagiaires-tuteurs conduits à partir de vidéos de leur pratique. Un décalage apparaît ainsi entre les représentations du stagiaire et du tuteur, confirmé par l'analyse des entretiens d'explicitation avec le chercheur. Les résultats révèlent la préoccupation du tuteur à l'égard des bénéficiaires, mais aussi sa difficulté à en transmettre la portée.

Mots clés : tutorat, stage de formation, stagiaire, formation en alternance, processus d'apprentissage, activité professionnelle, relation de service, analyse du travail, éducateur de jeunes enfants, Belgique

Abstract

■ Tutoring practice applied to professions centred on interaction between individuals. Learning on the basis of complex professional situations

This article presents the results of a study that aims at analysing the objects conveyed through tutoring activities interviews based on video recordings of the trainees' practice. These interviews took place in the field of early education and care, in a sector characterized by a complex work environment. The results, confirmed by the interview with the researcher, put the emphasis on how different trainees and tutors' approach and perception can be. The former also reveals that, while they explicit their practice,

tutors attach importance to the beneficiaries' conception despite their difficulty to pass it on.

Keywords: tutoring, traineeship, trainee, sandwich training, learning process, vocational activity, service relationship, work analysis, education teacher for young children, Belgium

Journal of Economic Literature: M 53 ; M 54

Traduction : *Auteur-e-s.*

Le tutorat fait l'objet de nombreux travaux à visée prescriptive. Les activités de professionnalisation dans les métiers techniques ont fait elles aussi l'objet de nombreuses études. Certains de ces travaux soulignent l'importance de mieux comprendre l'activité tutorale à travers son organisation évolutive (Kunégel, 2012). Ils constituent une base de connaissance pour appréhender les processus d'apprentissage à l'œuvre dans ces activités professionnalisantes (Wittorski, 2015). Le présent article s'inscrit dans cette visée de compréhension de l'activité tutorale dans un métier de l'interaction humaine encore peu étudié, celui de l'accueil de la petite enfance. L'activité y semble très souvent relever de gestes ordinaires dont la complexité n'apparaît pas à première vue (Mayen, 2007). La part invisible de l'activité (Ulmann *et al.*, 2011) met au défi les acteurs, et avec eux les chercheurs, de mieux comprendre son organisation, mais aussi ses modes de transmission. Elle engage à élaborer des dispositifs de recherche originaux qui permettent d'étudier l'activité tutorale telle qu'elle apparaît en situation, tout en reconnaissant la nécessité d'appréhender les implicites qui la caractérisent. La recherche sur l'activité tutorale permet, d'une part, de mieux appréhender la complexité des situations observées sur le terrain et, d'autre part, de remettre en question des présupposés qui souvent minimisent les difficultés rencontrées dans les processus de transmission des éléments organisateurs.

Le présent article montre, à partir des spécificités des métiers de l'interaction humaine, des principes directeurs de l'activité tutorale. À cet effet, une attention particulière est accordée à l'analyse de cette activité, ainsi qu'à ses éléments organisateurs. L'article explicite le dispositif de recherche mis au point pour appréhender au mieux les objets de transmission dans les entretiens de débriefing entre un tuteur et un stagiaire. Enfin, il présente les principaux résultats à la lumière d'extraits significatifs du corpus recueilli. Il révèle en outre les différences entre les objets de transmission observés dans les entretiens de débriefing et ceux dégagés de l'analyse des entretiens d'explicitation avec le chercheur. La micro-analyse des contenus des entretiens (débriefing et explicitation) fait apparaître les difficultés éprouvées par les tuteurs dans la transmission aux stagiaires des éléments organisateurs de l'activité, en particulier leurs préoccupations à l'égard des bénéficiaires lors des débriefings, alors que ces éléments apparaissent dans les entretiens d'explicitation.

11 Les métiers de l'interaction humaine : des situations de travail complexes

Dans de nombreux emplois, l'activité avec et pour d'autres humains occupe une place centrale. Éloignée du modèle de travail homme-machine, cette activité conduit à tenir compte d'au moins trois caractéristiques de situations dans lesquelles elle s'exerce. Tout d'abord, la co-activité qui, si elle met un des acteurs au premier plan, inclut aussi le partenaire de la situation qui « (...) agit et réagit selon ses propres motifs et buts, sa compréhension de la situation, son investissement, sa relation à son interlocuteur, au cadre et à l'objet de l'interaction. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, p. 175). Notons que cette co-activité génère « une imprévisibilité et soumet le professionnel aux aléas de la situation » (Vinatier, 2011, p. 101). Ensuite, l'activité avec et pour autrui confronte le professionnel à des situations dynamiques qui évoluent indépendamment de l'action de l'acteur. Enfin, elle fait appel à des conduites dites anticipatrices. En effet, si le professionnel doit savoir quoi faire et comment le faire, il est impératif qu'il sache quand le faire. Une action pertinente faite à un moment inopportun peut avoir l'effet inverse de celui escompté.

Selon Mezzena, Stroumza, Seferdjeli & Baumgartner (2013), l'activité du professionnel dépend d'un ensemble de forces situationnelles agissantes (règles institutionnelles, prescriptions, espace ou objets, etc.), dont ce dernier fait également partie. Selon les auteurs, le professionnel travaille de concert avec ces forces, tout en leur « répondant » à son tour en fonction de la mission qu'il doit accomplir, et donne ainsi un autre cours à l'activité. La distribution entre les forces s'opère de manière circonstanciée, selon « les variations des objets et leurs ajustements réciproques » (p. 197). Dans une même situation, chaque ajustement se vit comme une expérimentation dont l'effet est difficilement connu. Autrement dit, l'effet obtenu par un ajustement dans une situation précise ne se reproduira pas forcément dans une autre situation en apparence similaire. Ainsi, les auteurs précités reconnaissent une régularité dans l'activité, à travers l'interaction entre le professionnel et les forces de l'environnement. Son activité est souvent déterminée à son insu par des habitudes incorporées et difficilement explicitées par le professionnel.

21 Apprendre à partir de situations pour développer l'expérience

Les situations de travail complexes peuvent générer de l'apprentissage et le lieu de travail peut alors devenir formateur (Bourgeois & Mornata, 2012). C'est en partie grâce aux ressources qu'ils trouvent chez des travailleurs plus expérimentés sur le lieu de travail ou de stage que les novices apprennent à partir des situations complexes qu'ils rencontrent.

Pour Filliettaz (2012), les concertations avec des professionnels plus expérimentés constituent des rencontres formatrices par excellence. Elles permettent aux novices d'élargir leur panel de ressources et de modifier leur perception de la pratique. Elles confèrent de la sorte tout son intérêt au tutorat sur le lieu de travail, « *dans une tradition culturelle de transmission des pratiques et, avec elle, une idée de continuité* » (Paul, 2011, p. 123).

Le professionnel tuteur est censé s'engager « *dans l'aide à la construction, par le stagiaire, du sens de ce qu'il a entrepris tant sur le plan de l'action que sur celui de la réflexion* » (Paul, 2009, p. 23). En effet, alors que les professionnels expérimentés bénéficieraient d'une capacité à répondre aux situations qu'ils rencontrent dans « *l'expérience d'un cours d'activité unifié, sans heurt et accompli en toute fluidité, les novices quant à eux, parce qu'ils n'ont pas intégré ou ont partiellement construit les composantes de l'action, peuvent les éprouver comme des projets distincts à accomplir simultanément* » (Licoppe & Figeac, 2014, p. 66). Selon les mêmes auteurs (*Ibid.*), « *l'expérience du novice devient pour lui un lieu de multi-activités (...) où les acteurs s'orientent vers différents cours d'action en tant que projets séparés, reconnaissables et simultanément pertinents* ».

Dès lors, l'instrumentalisation des situations de travail apparaît comme une base pour le développement de l'expérience des jeunes en période de stage. Elle peut générer, chez eux, une triple transformation, comme le soulignent Mayen & Orly (2012), se référant au concept vygotkien de « *situation sociale de développement* »¹.

La première transformation s'opère dans les relations de l'individu avec son environnement. Elle est induite par le changement que représente le passage à la formation professionnelle et à la rencontre d'expériences de situations professionnelles à réaliser. Le développement de ces relations dans de nouveaux environnements conduit à une seconde transformation, celle « (...) *de la place qu'on occupe dans et par rapport à cet environnement, des activités possibles avec lui, des capacités pour agir, des modes de pensée, de raisonnement et d'action, des formes de relation avec les autres.* » (p. 92). Enfin, une troisième transformation s'opère dans la perception satisfaisante que le novice a de lui-même au travers des situations professionnelles vécues, avec comme bénéfice : « (...) *reconnaissance, extension et développement des capacités et du champ des actions possibles, découverte et mobilisation de modes de raisonnement, de connaissances et d'usages du corps et de la pensée, intérêt pour apprendre, appartenance à des groupes nouveaux, position sociale assumée différente* » (*Ibid.*).

1. Selon Vygotski (1998), la situation sociale de développement est le lieu propice à l'émergence du changement et le point de départ du développement de l'individu. Ce sont plus particulièrement les interactions avec des individus plus expérimentés qui permettent aux novices de passer d'un état de développement actuel (ce qu'il est capable de faire seul), au niveau de développement proximal (évalué par ce que l'individu est capable de faire avec l'aide d'un partenaire plus expérimenté).

L'expérience des situations de travail est déterminante dans l'évolution de la construction de modèles d'action chez les novices (Pastré, 2011). Pour maîtriser une situation, ces derniers se construisent en amont un premier modèle d'action qui peut leur garantir une action efficace, reposant sur leur capacité à réaliser un diagnostic sur cette même situation. Ce modèle pour agir à peine mis en place, l'apprentissage suit alors son cours et les confronte à des situations différentes de celles auxquelles ils ont réfléchi auparavant. Cela génère une déstabilisation dans l'apprentissage, puisque le modèle qu'ils auraient appliqué à la lettre pour la situation première est remis en cause.

Certains dépasseront ce moment critique mieux que d'autres, qui échoueront. Pastré appelle cet épisode « *genèse conceptuelle* » : l'apprenant construit de la situation un mode de compréhension et d'action trop local. Sa reconfiguration du modèle d'action passe par une déconstruction du modèle initial, insatisfaisant. Peu expérimenté, l'apprenant a tendance à généraliser en mobilisant un modèle d'action très local pour des situations qui sortent de son cadre de référence (Pastré, 2011). Lorsqu'il rencontre de nouvelles situations, l'apprenant s'enferme d'abord dans ces contradictions, avant de remettre son modèle en question et de prendre conscience de l'importance d'élever le niveau d'abstraction de ce modèle pour l'utiliser dans différentes situations, anciennes et nouvelles.

Il n'est pas question ici de remplacer un modèle par un autre, le but étant de *l'élargir*. Pastré évoque la « *microgenèse* » pour désigner le processus de développement de l'acteur impliquant crise, rupture et reconfiguration. Le terme « *microgenèse* » voit dans le développement un processus discontinu, ancré dans des situations locales, « *forçant à s'ouvrir, fait de surgissements incertains mais profondément significatifs pour le sujet.* » (2011, p. 116). Ce développement est également historique, car il dépend des circonstances, des confrontations à des situations particulières et est fortement marqué par la contingence. De manière générale, l'auteur postule qu'« *il y a développement quand il y a élargissement des capacités de penser et d'agir* » (Pastré, *op. cit.*, p. 112). Du point de vue de la didactique professionnelle, il est possible d'identifier trois indices attestant d'un processus de développement en cours : la place jouée par « *la réflexivité* », la capacité du sujet à « *désingulariser* » une situation et celle de « *réorganiser* » ses ressources quand il est confronté à une situation nouvelle (Pastré et *al.*, 2006).

31 Vers la prise en compte des partenaires et des bénéficiaires

Le soutien au développement de l'expérience passe en grande partie par l'analyse de l'activité. Celle-ci permet de comprendre ce qui fait son efficacité, sa reproductibilité, son adaptation à d'autres situations et le caractère analysable de son organisation (Pastré, 2002, 2008a, 2008b ; Mayen, 2012).

En didactique professionnelle, on considère que le noyau central de l'organisation d'une activité contextualisée, variable et adaptée aux circonstances, est composé d'invariants de nature conceptuelle. Il s'agit ici de retirer d'une situation les traits importants pour une action efficace et d'identifier les organisateurs de l'activité. Ces invariants font partie à la fois du réel et de la représentation de l'acteur. Lorsque les éléments de la situation sont sélectionnés par l'acteur au vu de leur caractère indispensable à l'action efficace, ils prennent alors « *le statut d'invariant dans la représentation de l'agent* » (Pastré, *op. cit.*, p. 90). Autrement dit, alors que certaines propriétés du réel sont essentielles pour agir sur lui dans une situation, il est indispensable de prendre en compte d'autres propriétés dans l'action, qui constitueront les invariants dans la représentation de l'acteur. Le professionnel s'adapte à une situation non pas par hasard, mais parce qu'il a réussi à élaborer une organisation de l'action, permettant un ajustement efficace, grâce à sa capacité de conceptualisation (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006).

Dans les métiers de l'interaction humaine, d'autres éléments organisateurs, de nature moins conceptuelle, interviennent. Relevons la représentation fine de l'existence du partenaire, souvent assimilée au départ à quelques traits (Mayen, 2008). Cette construction conduit le professionnel à passer d'une première question autocentrée (« Que dois-je faire ? ») à une autre qui témoigne de sa prise de conscience du partenaire (« Que dois-je faire pour l'autre ? »). Ce souci d'une prise en compte de l'autre est confirmé par Chenu (2016). Il montre ainsi que dans certains domaines professionnels au moins, les règles d'action qui décrivent l'activité de professionnels sont régies par des préoccupations et postures centrées sur les bénéficiaires du travail.

4 | Quand activité tutorale et activité productive se superposent

Dans de nombreux métiers, la formation du stagiaire en situation de travail se confond souvent avec le travail lui-même. On observe la superposition de moments de production et de formation, puisque dans un même espace-temps, l'individu produit et se forme. L'activité productive est couplée à une activité constructive qui la prolonge (Samurçay & Rabardel, 2004) dans la mesure où, quand un individu transforme le réel, il se transforme lui-même par la même occasion. C'est donc le moment, pour le stagiaire, d'« *identifier et interpréter, dans les situations et les événements courants, les éléments et les occasions d'un apprentissage* » (Olry, 2002, p. 19). L'analyse de l'activité tutorale dans des métiers techniques a révélé que les interactions en situation de travail entre maîtres d'apprentissage et apprentis présentent une régularité organisée selon le degré de compétences de l'apprenti (Kunégel, 2012). Signalons ici une difficulté. En effet, les tuteurs passent sous silence le raisonnement qu'ils échafaudent pour agir efficacement dans la situation qui les occupe, et en présence de l'apprenti, ils appliquent souvent automatiquement leur solution aux situations, comme une évidence. Cette

logique de l'action fait rarement l'objet d'une explication et demeure souvent mystérieuse pour l'apprenti.

Dans d'autres métiers, comme ceux de l'accueil de la petite enfance, le tuteur peut aussi éprouver des difficultés à verbaliser son action de manière formative pour son stagiaire, étant donné l'exigence de continuité dans les situations en présence des enfants (Filliettaz & Rémerly, 2015). Le tuteur mobilise alors des ressources multimodales (gestes, regards, prosodie, déplacements...) à visée formative au service du stagiaire, adaptées aux décours de la situation – et donc non planifiées – et qui répondent aux problèmes pratiques rencontrés par le stagiaire (Rémerly & Markaki, 2016).

Filliettaz, Rémerly & Trébert (2014) ont identifié trois types de configurations de participation à l'activité dans les situations de travail en co-présence du professionnel et du stagiaire : observation, co-animation et monstration. Ces configurations offrent des opportunités d'apprentissage au stagiaire, tout en laissant au professionnel la possibilité de remplir sa mission auprès des enfants. Ainsi, activité tutorale et activité éducative se développent de manière dynamique et bien souvent entremêlée, afin de permettre au stagiaire, en cours d'action, d'expérimenter de multiples compétences.

51 L'activité tutorale en retrait de l'action : entre prescription et implicite

La formation d'un stagiaire se réalise aussi en dehors de l'action, lors des entretiens organisés avec son tuteur, qui peuvent dès lors être considérés comme une activité intentionnelle d'apprentissage (à différencier d'un apprentissage incident tel que l'apprentissage sur le tas, par immersion, par frayage). Celle-ci interroge le lien entre activité et apprentissage, mais aussi entre activité productive et activité constructive évoquée plus avant.

L'activité productive est réalisée, orientée et contrôlée par l'acteur dans l'accomplissement de tâches qu'il doit exécuter « *en fonction des caractéristiques des situations* ». Elle prend fin en même temps que l'action, qu'elle se solde par une réussite ou par un échec. L'activité productive relève de fonctions épistémiques « *dirigées vers la compréhension de la situation de travail* », pragmatiques « *dirigées vers la transformation des objets de travail* », et enfin heuristiques « *dirigées vers lui-même* ». L'activité constructive se prolonge au-delà de l'action et est « *orientée et contrôlée par le sujet qui la réalise pour construire et faire évoluer ses compétences en fonction des situations et des domaines professionnels d'action* » (Pastré et al., *op. cit.*, p. 167). À travers l'activité constructive, le sujet développe un contrôle proactif de son activité productive, il anticipe ce qu'autrefois il constatait après-coup. Quand le but de l'action est l'activité productive, l'activité constructive n'est ni voulue ni parfois consciente, comme dans le cas de l'apprentissage incident. Généralement, dans le travail, l'activité constructive est un effet non

intentionnel (Pastré, 2007a, 2007b), car les professionnels « (...) *sont rarement dans une situation épistémique où leur objectif est d'apprendre. L'apprentissage est donc incident dans la mesure où il intervient en marge de l'activité, à l'occasion de celle-ci* » (Falzon & Pasqualetti, 2000, p. 124). Donner aux professionnels des occasions d'analyser *a posteriori* leur action (débriefing, analyse de pratiques, etc.) leur permet alors de réaliser un apprentissage intentionnel. Dans ce cas particulier, l'activité constructive procède de l'activité productive, qui n'est plus que « *le moyen du déploiement de l'activité constructive* » (Pastré & al., *op. cit.*, p. 161).

L'étude menée par Alonso Vilches et Pirard (2016), dans le champ de l'accueil de la petite enfance, tend à montrer que l'accompagnement d'un novice par un professionnel expérimenté, sur le lieu de travail, ne facilite pas toujours, chez le stagiaire, le développement d'éléments organisateurs de l'activité. Les auteurs relèvent que l'organisation d'entretiens documentés, en retrait de l'action, accompagnés par un professionnel expérimenté sur le lieu de travail, ne permet pas nécessairement au stagiaire d'établir des relations entre les représentations signifiantes relatives aux situations vécues. Ils décrivent une transmission professionnel-stagiaire se réalisant par prescriptions, dont les fondements sont dans la plupart des cas implicites. S'ils formulent des propositions d'alternatives au stagiaire, les tuteurs occultent cependant généralement leurs préoccupations et leurs raisonnements sous-jacents et ne livrent aucune clé de compréhension du diagnostic réalisé.

Pourtant, les stagiaires se font une représentation des situations de travail souvent très différente de celle du professionnel et qui ne correspondent pas aux caractéristiques de la situation à prendre en compte. L'implicite qui entoure alors les prescriptions du professionnel conduit le stagiaire à réduire le plus souvent son activité à des règles d'action à reproduire littéralement. Les chercheurs constatent ainsi une faiblesse de l'activité tutorale dans la transmission de la dimension organisatrice de l'activité. Il s'agit ici de poursuivre cette analyse en identifiant mieux les objets de transmission.

Encadré 1. Méthodologie

La recherche s'inscrit dans le programme d'actions menées par l'unité PERF (Professionnalisation en Education : Recherche et Formation). Depuis 2014, l'APEF (Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation) a chargé l'équipe de l'unité PERF d'accompagner des instituts de formation initiale (plein exercice et promotion sociale) et des professionnels des services d'accueil de l'enfance dans l'évaluation régulatrice de l'encadrement des stagiaires et du tutorat en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique (François, Noël & Pirard, 2015).

Chaque année, trois focus groupes décentralisés (*Ibid.*) permettent aux tuteurs et moniteurs d'école de partager leur évaluation de l'accueil et de l'accompagnement des stagiaires, dont les modalités ne sont pas définies. En Fédération Wallonie-Bruxelles, il y a peu de prescriptions. Un tuteur doit être désigné, mais aucune prescription ne précise son rôle ni ses fonctions, tant dans l'action que dans l'analyse de la pratique, pourtant relevés comme essentiels dans la littérature. Pour mieux comprendre l'activité d'accompagnement du tuteur, mentionnée par les participants comme une fonction névralgique, et saisir les composants de l'activité discutée avec le stagiaire, il a été fait appel à trois équipes volontaires. L'objectif est qu'un chercheur filme à trois reprises, au cours d'un stage, des situations éducatives gérées par un stagiaire (T1), mais également les trois entretiens de débriefing, libres de toutes prescriptions, à partir de ces situations entre stagiaire et tuteur (T2). Enfin, il doit également mener et enregistrer, avec chacun d'eux, un entretien d'explicitation de ce débriefing (T3) : un entretien individuel avec le tuteur et un entretien individuel avec le stagiaire. Pour la conduite de notre étude, trois binômes stagiaire-professionnel puériculteurs ont été mobilisés : trois tuteurs qui ont respectivement treize, dix-huit et vingt-deux ans d'expérience de travail, ainsi que trois stagiaires entre 16 et 17 ans qui poursuivent une formation de puéricultrice, respectivement en 6ème année (avant dernière année) pour deux d'entre elles et en 5ème année pour la troisième participante. En fédération Wallonie Bruxelles, le certificat de qualification de puériculteur/puéricultrice est délivré aux étudiants titulaires du certificat d'enseignement secondaire supérieur et ayant réussi l'épreuve de qualification de puériculteur/puéricultrice. Cette épreuve n'est accessible qu'aux étudiants ayant réalisé au minimum 1 000 heures de stages pratiques. Ceux-ci permettent aux étudiants d'exercer, de développer et de maîtriser les compétences du profil de formation en puériculture. L'organisation des stages pratiques implique que les étudiants soient encadrés sur le terrain par un tuteur, professionnel de l'institution de stage.

Au total, 48 situations éducatives (T1) et 23 situations d'entretien de débriefing (T2) ont été filmées (puis transcrites), auxquelles s'ajoutent 66 situations d'entretien d'explicitation (T3). Ce dernier temps d'entretien (T3) complète le débriefing filmé entre tuteur et stagiaire. Il met en évidence ce qui anime le tuteur dans le processus de transmission avec le tutoré et renseigne sur la manière dont le novice s'approprie ces retours réflexifs. Pour obtenir la verbalisation de l'action au temps T3, le chercheur propose d'abord une verbalisation descriptive de l'interaction entre le tuteur et le stagiaire (intervenue au temps T2), pour ensuite permettre une justification à un niveau plus abstrait (Vermersch, 2006). En d'autres termes, le chercheur pose la question du « comment » d'une action singulière (concret) pour aller vers son « pourquoi » (abstraction). Une attention particulière est accordée aux propos qui témoignent du raisonnement sous-jacent à l'action. Notamment, les jugements pragmatiques tels que « il faut... », « I doit... », permettent de comprendre le sens que confère un acteur à l'organisation de son activité (Pastré, 2008c). Nous proposons ici une analyse des résultats, illustrée d'extraits de trois situations qui intègrent les éléments utiles des débriefings (T2) et des entretiens d'explicitation (T3).

6 | Transmission professionnel-stagiaire : le rôle des éléments organisateurs lors du debriefing

Les résultats de l'étude montrent un décalage entre les représentations du stagiaire et du tuteur. Ils portent sur les éléments organisateurs de l'activité, souvent peu explicités par le chef des tuteurs, qui proposent de faibles alternatives dans les entretiens de débriefing avec le stagiaire.

6.1. Les représentations des vécus divergent entre stagiaire et professionnel

L'analyse des situations prises en charge par les stagiaires avec le tuteur et l'explicitation avec le chercheur démontrent la diversité des éléments organisateurs mobilisés par les professionnels et la complexité des éléments à intégrer par le novice. Des situations apparemment simples peuvent s'avérer bien plus complexes qu'il n'y paraît, comme le révèle l'analyse de l'entretien stagiaire-professionnel ci-dessous, menée à partir de l'enregistrement vidéo d'une situation de jeu libre pour les enfants. Ainsi, la petite Nora jette un jeu par terre pour en saisir un autre. À la demande du stagiaire, elle range le jouet jeté avant de s'avancer, son bavoir en main, pour qu'on le lui attache autour du cou. Ce que fait le stagiaire, par un double nœud :

Comment interpréter l'intervention ? (T2)

« Professionnel : Par rapport à Nora, c'est quoi ton intention ?

Stagiaire : Apprendre aux enfants la notion de « ranger », si tu veux plus jouer, si tu n'as plus envie, tu dois le ranger, tu peux pas le jeter.

Professionnel : Encore une fois, c'est une question de sécurité, elle aurait pu le jeter..., mais aussi une question d'autonomie. Tu lui dis d'aller elle-même le ranger, tu ne le fais pas, toi.

Juste un conseil, quand tu mets le bavoir, tu fais un nœud simple. Comme ça, eux, quand ils voudront le retirer, ils seront pas en train de... (mime l'impossibilité de retirer le bavoir du cou). Parce que Nora, elle est plus grande, donc elle n'a pas été embêtée, mais y en a certains, ils pourraient s'énerver... Donc, ici, tu fais un simple nœud, sinon ils ne savent pas le défaire.

Stagiaire : (Acquiescement de la tête) ».

Le professionnel met en évidence les deux traits de la situation auxquels contribue, selon lui, l'action du stagiaire, lorsqu'il demande de ranger, soit l'autonomie et la sécurité.

Fréquemment, au sein de l'activité éducative conduite par les professionnels auprès des enfants, à l'autonomie et la sécurité vient s'ajouter une préoccupation centrée sur le bon entretien du matériel. Celle-ci s'exprime dans l'analyse après coup avec le cher-

cheur (T3) : « (...) *c'est aussi le soin des jeux du préguardiennat ... Voilà, c'est prendre soin du matériel, ce n'est pas donné non plus je veux dire. Il faut avoir dans le milieu d'accueil une certaine structure pour pouvoir respecter le matériel qu'on nous offre. C'est une forme de respect pour le matériel...* ».

L'analyse après coup avec le stagiaire (T3) révèle que le manque d'explicitation des éléments organisateurs de l'action n'a pas permis à ce dernier d'élaborer une représentation cohérente du lien entre son action et les caractéristiques de l'action. Dans son analyse *a posteriori* (T3), il éprouve des difficultés à définir de manière claire la relation entre ce qu'il a fait et le commentaire du tuteur.

Le conseil donné au stagiaire pour attacher le bavoir est régi par deux éléments organisateurs, d'apparence intuitive, non formulés lors de l'entretien, soit l'autonomie et la représentation fine de l'existence du bénéficiaire. Les analyses après coup (T3) montrent la place que cette représentation occupe chez le stagiaire dans l'élaboration de l'action : « *Moi, on va dire, j'ai bien attaché le bavoir parce que j'ai pas voulu que l'enfant il enlève le bavoir tout seul parce que... C'est dur à cet âge-là de faire la différence entre les moments de repas et les moments de jeu* ». Pour lui, l'enfant ne distingue pas les moments où il peut ou ne peut pas enlever son bavoir. Figé dans une question autocentrée, le stagiaire agit sans tenir compte de son partenaire en situation.

Face au stagiaire enfermé dans cette contradiction, le « conseil » du professionnel génère de l'incompréhension : « *Quand elle a dit que l'enfant peut enlever tout seul le bavoir (...) là, j'ai pas très bien compris, à cet âge-là, c'est difficile de faire la différence des moments où ils peuvent et ne peuvent pas enlever le bavoir.* » Or, du point de vue du professionnel, les enfants ont le droit d'enlever leur bavoir dans la zone de jeu et en ont conscience. Pour qu'ils y arrivent seuls et contribuent ainsi à leur autonomie, il est préconisé de s'en tenir à un nœud simple. D'ailleurs, la représentation, chez le professionnel, de la caractéristique de certains enfants, implique une manière différente de faire ce nœud en fonction de chacun des bénéficiaires : « *Nora elle est plus grande, ça veut dire qu'elle ne commence pas à faire des colères parce qu'elle n'arrive pas à enlever son bavoir parce qu'elle a le réflexe d'aller trouver un adulte... Elle aurait fait un nœud à un autre enfant, il se serait énervé, il aurait tiré dessus et tout ça, il aurait commencé à pleurer parce qu'il n'arrive pas à l'enlever (...) alors que sans double nœud, l'enfant tire dessus, il se défait automatiquement et puis après il est parti. Et même s'il se défait, il vient nous trouver s'il veut le remettre, s'il ne veut pas le remettre, ben, il le met de côté.* » Cet exemple montre que l'entretien stagiaire-professionnel (T2) permet d'identifier des composantes de la situation. Cependant, nous constatons que c'est dans un deuxième temps, en l'absence du stagiaire, que le professionnel précise et approfondit l'analyse de sa manière d'agir

6.2. Des éléments organisateurs non explicites et peu accessibles

L'analyse rétrospective d'un deuxième extrait d'une situation tout aussi ordinaire à première vue (une activité puzzle) révèle les risques d'incompréhension dus aux non-dits, aux implicites dans les propos du tuteur, que les stagiaires ont du mal à décoder.

Ici, le stagiaire dispose sept enfants autour d'une table, propose à chacun d'eux un puzzle et en laisse d'autres à leur disposition au milieu de la table au cas où ils auraient terminé le leur (une table ronde, identique à la leur et inoccupée se trouve juste à côté).

Que signifie aider ? (T2)

« Professionnel : Il y a une petite chose sur laquelle j'aimerais bien attirer ton attention... par rapport à l'installation des enfants... »

Stagiaire : Je ne sais pas.

Professionnel : Tu ne vois rien ? Ici, tu vois, ils sont vraiment collés l'un à l'autre, même les puzzles, ils sont collés l'un à l'autre, il n'y a pas une place... Les puzzles au milieu, ils sont l'un sur l'autre... donc je veux dire... Ça aurait été mieux, ils auraient été mieux installés si tu avais rassemblé les deux tables, ils auraient été plus espacés, ça aurait été plus agréable pour toi et surtout pour les enfants... Ici, on voit Carole qui défait ses pièces, il y a Nadine qui défait ses pièces, ça va se mélanger... »

Pour le stagiaire, la proposition d'alternative du professionnel a pour objectif de permettre aux enfants d'être plus à l'aise lors de l'activité. Pour le professionnel, en revanche, il s'agit de la possibilité, pour les enfants, de se mouvoir sans contraintes, dans la réalisation de leur mouvement et de leur expression, en respectant l'espace des autres enfants présents. La proposition d'alternative répond au souci du bien-être des enfants.

Deux autres éléments organisateurs sont identifiés et formulés par le professionnel, mais *a posteriori* uniquement (T3), soit la sécurité et une préoccupation à l'égard des bénéficiaires. Ainsi disposés autour de la table, les enfants risquent de basculer de leur chaise et d'entraîner un de leurs copains dans leur chute. Ensuite, comme il ne reste que très peu d'espace sur la table pour jouer, il n'est pas possible de proposer plus de deux puzzles de réserve au milieu de la table. Les enfants sont donc susceptibles de se tromper de pièces et de voir leur activité perturbée.

In fine, le stagiaire retiendra de cette proposition alternative qu'elle permet essentiellement aux enfants d'être à l'aise physiquement pour jouer, en les espaçant davantage les uns des autres, sans considération pour la sécurité. Cet exemple révèle, d'une part, la difficulté d'accès des stagiaires au questionnement de leur action à travers l'analyse accompagnée ; d'autre part, la nécessité, pour les professionnels, d'explicitier les fondements qui, de leur point de vue, régissent l'action et caractérisent une situation, en particulier la préoccupation à l'égard du bénéficiaire.

6.3. Des ajustements manqués faute d'explicitation des alternatives

Le dernier extrait d'un entretien professionnel-stagiaire concerne les effets des implicites dans les fonctions de régulation de l'action. Il porte sur une activité puzzle sur le thème de la ferme, où le stagiaire propose un accompagnement plus individualisé à Marcel, en guidant sa main jusqu'au bon emplacement :

Comprendre l'ajustement (T2)

« Professionnel : Tu peux m'expliquer quelle démarche tu as eue vis-à-vis de Marcel ?

Stagiaire : Marcel, je voyais qu'il voulait pas jouer avec le puzzle, je voulais l'aider, pour lui donner envie de le faire.

Professionnel : Quelle a été ta démarche pour démarrer, par quelle manière, par rapport au puzzle ?

Stagiaire : Prendre la main de l'enfant et guider sa main

Professionnel : « (...) Dans la manière dont tu as accompagné Marcel et tout ça, je l'aurais peut-être un peu plus laissé un peu plus autonome... de le guider "regarde là c'est la tête de la poule", avant de le guider avec ta main, j'aurais poussé un petit peu plus loin pour que Marcel finisse le puzzle. »

Comme le professionnel n'explicite pas les fondements de l'alternative proposée dans l'entretien de débriefing avec le stagiaire (T2), celui-ci ne comprend pas l'efficacité de l'action et ne saisit pas l'importance de l'ajustement suggéré. *A posteriori* (T3), de la situation, le stagiaire comprend qu'elle doit aider les enfants à reconnaître les images des pièces à placer. Du point de vue du professionnel, pour contribuer à l'autonomie de l'enfant, il fallait tenir compte de ses particularités : *« Et surtout Marcel, dont les grands parents ont une ferme, et il va tout le temps à la ferme avec ses grands-parents... et il adore ça, c'est un fan de ferme... Il lui aurait proposé : "Ha, regarde Marcel, le puzzle avec la poule", il aurait déjà fait le rapport avec la poule, il aurait peut-être raconté qu'il a déjà donné des graines aux poules,... »* (T3). Le professionnel souligne deux éléments organisateurs de la situation au temps 3. D'une part, l'association entre une image et un mot, et d'autre part, l'ajustement à l'enfant, à son histoire, à sa connaissance de la thématique du jeu en vue de son autonomie.

Dans cet exemple, c'est la représentation fine de la personne du bénéficiaire qui va orienter l'action, autant que l'autonomie prise comme trait spécifique de la situation. Cependant, faute d'explicitation, ces propositions alternatives ne permettent pas au stagiaire de penser l'ajustement proposé en fonction des caractéristiques des situations, du bénéficiaire, et par là-même de reconfigurer les ajustements opérés en situation.

Conclusion

Notre étude montre que l'activité tutorale, à partir de situations complexes de travail, ne s'exerce pas toujours au bénéfice des stagiaires, même lorsque ceux-ci sont accompagnés par des professionnels dans l'analyse rétrospective de leur action.

Dans les entretiens stagiaires-professionnels, la compréhension des éléments organisateurs de l'action est difficilement accessible pour le stagiaire. En cause, un manque d'explicitation de la part des professionnels, une analyse incomplète lors des entretiens et la proposition d'alternatives largement immergées dans l'implicite.

Ces manquements peuvent trouver au moins deux explications. Premièrement, les savoirs professionnels mobilisés en situation n'exigent pas leur explicitation pour une mise en œuvre efficace de l'activité (Rabardel, 2007). Deuxièmement, la répétition de l'action contribue, chez les plus expérimentés, à un processus d'automatisation, où « (...) *la conscience a tendance à se mettre en retrait* » (Pastré, *op. cit.*, p. 6). La présente recherche va à l'encontre de ce « *laconisme des experts* », en proposant aux tuteurs un double temps de distanciation avec l'activité discutée. Elle souligne l'importance de combiner les données issues d'observations directes (entretiens de tutorat documentés) et indirectes (entretiens d'explicitation des pratiques d'entretiens de tutorat documentés) (Van Der Maren, Yvon, 2009). Si la préoccupation à l'égard des bénéficiaires transparait clairement dans les entretiens d'explicitation du professionnel avec le chercheur (T3), elle est moins développée dans les entretiens de débriefing avec les stagiaires (T2), qui n'en comprennent pas la portée. Cette préoccupation vis-à-vis du bénéficiaire constitue pourtant un élément central du travail avec les enfants. Sur le terrain, l'explicitation des éléments organisateurs, en particulier des préoccupations à l'égard du bénéficiaire, apparait comme un artéfact du dispositif de recherche. Ceci montre la limite inhérente à l'activité d'analyse rétrospective de l'action accompagnée par un tuteur sur le terrain, dans un dispositif de formation en alternance.

Ces résultats présentent un intérêt à la fois pour la recherche et pour l'action. Ils montrent l'importance de concevoir des dispositifs de recherche qui permettent, d'une part, de recueillir des traces de l'activité au plus proche de son déroulement habituel ; d'autre part, de les compléter avec d'autres, provoquées, qui permettent de se frayer un chemin dans le raisonnement sous-jacent à l'action en situation de débriefing. Ils démontrent l'intérêt de mettre en place, pour les tuteurs, des dispositifs de formation à l'analyse de l'activité. Accompagnés de la sorte dans une démarche d'explicitation similaire à celle qu'ils sont appelés à mettre en œuvre avec les stagiaires, ils seraient à même d'explicitier clairement tant les éléments organisateurs de l'activité que leurs préoccupations à l'égard des bénéficiaires. Indispensable à l'analyse de leur pratique, l'explicitation de ces éléments aux stagiaires leur permet d'identifier les caractéristiques à prendre en compte en situation pour déployer une action efficace. Les résultats de cette recherche révèlent que l'implicite qui entoure les transmissions professionnel-stagiaire, d'une part, empêche les novices d'intégrer ces éléments à leurs représentations pour agir en situation et, d'autre part, les conduit

à développer des actions en situation qui ne tiennent compte ni des particularités des enfants, ni des caractéristiques premières des situations dans lesquelles ils sont impliqués.

Dès lors, nous encourageons le développement d'un environnement capacitant (Falzon, Mollo, 2009) sur le lieu de travail, qui permettrait aux tuteurs de saisir les opportunités pour développer leur capacité d'agir et de penser dans, sur et par l'action. Cet environnement propose des ressources aux tuteurs dans une communauté de pratiques susceptible de contribuer à la construction de sens partagé et à la résolution de problèmes (Wenger, 1998). Dans ces dispositifs, l'exploitation d'auto-confrontations croisées (Clot et *al.*, 2000) s'avère formative. Elle consiste, pour les participants, à commenter la captation vidéo d'un entretien documenté conduit par l'un de leurs collègues, avant que celui-ci ne commente son action. L'exercice met en lumière les priorités et préoccupations professionnelles à partir du visionnage de situations de travail, ainsi que la modulation de l'activité dirigée par les interactions entre professionnels. Pour les tuteurs, une telle analyse collective de pratiques professionnelles constitue à la fois un moyen d'agir sur leur propre activité et un instrument de développement professionnel.

Une fois formés aux démarches d'analyse de l'activité, les tuteurs parviendraient sans doute à transmettre plus efficacement les éléments organisateurs de leur action, et ainsi à être mieux compris par les stagiaires. Ce qui peut apparaître comme la transmission de prescriptions dénuées de sens pourrait devenir une confrontation de points de vue sur une activité, son sens et sa portée pour les bénéficiaires. Cette évolution s'inscrit parfaitement dans les enjeux de professionnalisation des métiers de l'interaction humaine, où il s'agit moins de détenir une vérité que d'apprendre à mieux comprendre une situation dans sa complexité pour s'y ajuster au mieux.

■ Bibliographie

- Alonso Vilches V., Pirard F. (2016), « L'entretien de tutorat documenté : un accompagnement réflexif ? », *Éducation Permanente*, n° 205, pp. 131-138.
- Bourgeois E., Mornata C. (2012), « Apprendre et transmettre au travail », in Durand M. & Bourgeois E., *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 33-52.
- Chenu F. (2016), « Postures et préoccupations dans l'activité : quel positionnement théorique et quelles conséquences pour la notion de compétence ? », in Oudet S. & Batal C., *(R)évolution du management des ressources humaines : des compétences aux capacités*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L. (2000), « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2-1.

- Falzon P., Pasqualetti L. (2000), « L'apprentissage opportuniste », in Benchekroun T.-H. & Weill-Fassina A. (dir.), *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie*, Toulouse, Octarès, pp. 121-134.
- Falzon P., Mollo V. (2009), « Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant », *Laboreal*, 5(1), pp. 61-69.
- Filliettaz L. (2012), « Interactions langagières et apprentissage au travail », in Durand M. & Bourgeois E., *Apprendre au travail*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 87-98.
- Filliettaz L., Rémy V. (2015), « Transmettre le travail par les mises en forme langagières de l'activité », in Wittorski R. (dir.), *Comprendre la transmission du travail*, Nîmes, Éditions Champ Social, pp. 45-82.
- Filliettaz L., Rémy 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*, n° 11, pp. 22-46.
- François N., Noël S. (sous la dir. de Pirard F.) (2015), *Soutien au tutorat et à l'encadrement des stages dans le secteur des Milieux d'accueil d'enfants*, Rapport d'évaluation de l'année académique 2015-2016, Projet financé par l'Association Paritaire pour l'Emploi et la Formation (APEF).
- Kunégel P. (2012), *Analyse des pratiques des maitres d'apprentissage en situation de travail*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France, juillet : [<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00867025/document>].
- Licoppe C. & Figeac J. (2014), « L'organisation temporelle des engagements visuels dans des situations de multi-activité équipée en milieu urbain », *Activités*, vol. 11, n° 1, pp. 65-85.
- Mayen P. (2007), « Quelques repères pour analyser les situations dans lesquelles le travail consiste à agir pour et avec un autre », *Recherches en éducation*, n° 4, pp. 51-64.
- Mayen P. (2008), « Incompétences et compétences : peut-on définir des repères de professionnalité ? », Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/tables-rondes/v-tr2/v-tr2-3>].
- Mayen P. (2012), « Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle », *Phronesis*, n° 1, pp. 59-67.
- Mayen P., Olry P. (2012), « Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes en formation professionnelle », *Recherche & Formation*, n° 70, pp. 91-106.
- Mezzena S., Stroumza K., Seferdjeli L., Baumgartner P. (2013), « De la réflexivité du sujet aux enquêtes pratiques dans l'activité d'éducateurs spécialisés », *Activités*, n° 10, pp. 193-206.

- Olry P. (2002), « Tempo de l'activité et apprentissages opportunistes au travail », *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 19-28.
- Pastré P. (2002), « L'analyse du travail en didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 138, pp. 9-17.
- Pastré P. (2006), « Apprendre à faire », in Bourgeois E. & Chapelle G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 1-8.
- Pastré P. (2007a), « Analyse du travail et formation », *Recherche en Éducation*, n° 4, pp. 23-28.
- Pastré P. (2007b), « Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante », *Recherche & Formation*, n° 56, pp. 81-93.
- Pastré P. (2008a), « La didactique professionnelle : origines, fondements, perspectives », *Travail et apprentissage*, n° 1, pp. 9-21.
- Pastré P. (2008b), « Apprentissage et activité », in Rabardel P. & Pastré P. (dir.), *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octarès, pp. 53-79.
- Pastré P. (2008c), « Quelles questions à propos de l'analyse de l'activité ? » *Conférence lors de la rencontre annuelle de l'association Recherche et Pratique en Didactique Professionnelle*, Paris, 31 janvier : [<http://didactiqueprofessionnelle.ning.com/page/reunion-annuelle-2008>].
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle, approche anthropologique du développement chez les adultes, formation et pratiques professionnelles*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Pastré P., Mayen P., Vergnaud, G. (2006), « La didactique professionnelle. Note de synthèse », *Revue française de pédagogie*, n° 154, pp. 145-198.
- Paul M. (2009), « L'accompagnement dans le champ professionnel », *Savoirs*, n° 2, pp. 11-63. DOI : 10.3917/savo.020.0011.
- Paul M. (2011), « Le coaching comme 'art de la conversation' : l'enjeu de sa posture », *Revue internationale de psychosociologie*, n° 17, pp 123-147. DOI : 10.3917/rips.042.0123
- Rabardel P. (Coord. par Merri M.) (2007), *Principes pour la constitution d'une didactique professionnelle. Activité humaine et conceptualisation. Questions à Gérard Vergnaud*, Toulouse, Editions Presses Universitaires du Mirail, pp. 87-90.
- Rémery V., Markaki V. (2016), « Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs », *Éducation Permanente*, n° 205.
- Samurçay R., Rabardel P. (2004), « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions », in Samurçay R. & Pastré P. (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, pp. 163-181.
- Ulmann A.-L., Betton E., Jobert G. (2011), « L'activité des professionnelles de la petite enfance », Paris, CNAM/CRTD, dossier d'étude n° 145.

- Van der Maren J.-M. & Yvon F. (2009), « L'analyse du travail, entre parole et action », *Recherches qualitatives*, Hors-série, 7, pp. 42-63.
- Vermersch P. (2006), *L'entretien d'explicitation*, ESF, Issy-les-Moulineaux, France.
- Vinatier I. (2011), « Comment penser la possibilité d' 'apprendre des situations' pour des enseignants en formation : une co-élaboration entre chercheur et praticiens ? », *Education, Sciences & Society, Competenza e professionalità*, n° 1, pp. 97-114.
- Vygotski L. S. (1998), « Théorie des émotions. Étude historico-psychologique », in Zavialoff N. & Saunier C. (trad.), Paris, L'Harmattan, (Original publié en 1933).
- Wenger E. (1998), "Communities of practice: Learning, meaning, and identity", Cambridge: University press.
- Wittorski R. (2015), « Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain » in Bodergat J.-Y. & Buznic-Bourgeac P. (dir.), *Des professionnalités sous tension : quelles (re) constructions dans les métiers de l'humain?*, Louvain-la-Neuve, De Boeck, pp. 31-42.