Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé

16-4 | 2014
L'analyse ergonomique du travail et de la formation : quelques contributions récentes

Qu'est-ce qui s'apprend dans les premiers moments du travail et comment ?

What Is Learnt During the First Moments of Work and How ?

Qué se aprende en los primeros momentos del trabajo y cómo ?

Claire Tourmen, Annie Leroux et Sylvie Beney

Édition électronique
URL : http://journals.openedition.org/pistes/4276
DOI : 10.4000/pistes.4276
ISSN : 1481-9384

Éditeur
Les Amis de PISTES

Référence électronique
Claire Tourmen, Annie Leroux et Sylvie Beney, « Qu'est-ce qui s'apprend dans les premiers moments du travail et comment ? », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 16-4 | 2014, mis en ligne le 25 novembre 2014, consulté le 30 avril 2019. URL : http://journals.openedition.org/pistes/4276 ; DOI : 10.4000/pistes.4276

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Pistes est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Qu’est-ce qui s’apprend dans les premiers moments du travail et comment ?

What Is Learnt During the First Moments of Work and How ?
Qué se aprende en los primeros momentos del trabajo y cómo ?

Claire Tourmen, Annie Leroux et Sylvie Beney

Introduction

1 Les apprentissages professionnels sont souvent vus comme des processus longs qui nécessitent le temps d’une expérience approfondie, variée et répétée. Il existe plusieurs courants de recherche qui s’intéressent aux apprentissages professionnels, dont la psychologie-ergonomie du travail (Leplat, 1997), le courant anglophone du Workplace Learning (Billett, 2001 ; Tynjälä, 2008) et la didactique professionnelle (Pastré et coll., 2006). Tous insistent sur le fait que les apprentissages sur les lieux de travail ne sont pas automatiques, mais sont favorisés par certaines conditions, comme la possibilité d’une participation progressive aux activités de la communauté (Lave et Wenger, 1991) et une organisation du travail favorisant la progressivité des tâches découvertes sur un temps long (Billett, 2001 ; Kunegel, 2011). La répétition des tâches, permettant l’automatisation (Savoyant, 1996 ; Leplat, 1997), et la « fréquentation » longue d’un milieu (Mayen, 2009) semblent ainsi garantes d’un développement professionnel. Mais l’expérience ne suffirait pas et les auteurs ont insisté sur l’importance d’autres facteurs tels que la possibilité d’une analyse de sa propre activité (Pastré, 1999 ; Chatigny, 2001 ; Chatigny et Vézina, 2008) et la possibilité d’une transmission répétée et suffisamment explicitée par des plus expérimentés (Billett, 2001 ; Mayen, 2007). Les apprentissages professionnels nécessiteraient donc une expérience longue. Les professionnels eux-mêmes doutent parfois de l’effet des stages courts et ils s’interrogent sur la façon de les organiser et de les superviser, comme des professionnels du travail social en charge d’accueillir des stagiaires qui ont participé à notre recherche.

2 Toutefois, les apprentissages ne commenceraient-ils pas dès les premiers moments du travail ? La recherche que nous présentons ici est partie de cette hypothèse : beaucoup s'apprendrait dès les premiers moments du travail, et ce, avant même l'action, par l'observation. En effet, si de nombreuses recherches en psychologie mettent en avant le rôle de l'observation dans les apprentissages (Bruner, 1983), ce dernier reste peu étudié dans les univers professionnels, si ce n'est dans les travaux de Billett (2001). Ces premiers apprentissages porteraient en priorité sur les dimensions culturelles des environnements de travail, une des hypothèses de travail que nous avons suivie ayant été de penser l'entrée dans un métier comme l'entrée dans une culture. Cette hypothèse nous a amenées à compléter nos modèles théoriques issus de psychologie du travail et de didactique professionnelle, comme c'est le cas dans ce numéro spécial, par des modèles issus de travaux en psychologie culturelle (Valsiner, 2007). Nous montrerons, en discussion de nos résultats, l'usage fructueux qui pourrait être fait du concept de « scène », tel que développé par Valsiner (2007), pour comprendre les premiers apprentissages professionnels. Nous nous sommes également référées à des travaux novateurs en psychologie du développement (Gopnik et Wellman, 2012) pour discuter le rôle et les limites de l'observation dans les premiers apprentissages.

3 Nous allons présenter la recherche qui nous a permis d'avancer sur la question des premiers apprentissages du travail, de mieux déterminer leurs objets et leurs processus. Elle a été réalisée auprès d'un secteur professionnel, le travail social, en raison de la demande de deux organisations (un Conseil général et une Caisse régionale d'assurance maladie) pour renouveler leur cadre d'accueil et d'accompagnement des parcours de stage, à la suite d'une réforme de 2004 instaurant les « parcours qualifiants »[1]. Nous avons tout d'abord réalisé, dans la lignée des travaux de psychologie ergonomique (Leplat, 1997), une analyse du travail des assistants de service social (ASS) par le biais d'une analyse des tâches suivie d'une analyse de l'activité de six professionnels expérimentés, avant de réaliser une analyse de l'activité et de son apprentissage auprès de trois stagiaires de première année de formation d'ASS, après un premier stage d'observation d'un mois et demi.

4 L'analyse des données avec un cadre théorique de didactique professionnelle a permis de mettre au jour 1) les « situations significatives » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) du métier d'ASS et « invariants opératoires » (Vergnaud, 1996), que des professionnels expérimentés ont pu construire pour y faire face. Nous monterons ensuite que 2) les jeunes stagiaires commencent à construire de tels invariants opératoires pour faire face à ces situations dès leur premier stage, à travers ce que nous avons appelé des « tâches d'entrée », puis des tâches professionnelles qu'il leur est donné de réaliser. Nous montrerons ensuite que 3) des apprentissages se font dès les premiers moments du travail par le biais d'observations, 4) ce qui nous a amenées à proposer, en discussion, le recours au concept de « scène » tel qu'utilisé par le psychologue culturel Valsiner (2007) pour modéliser ce qui s'apprend et se découvre lorsqu'une personne vit une situation pour la première fois.

1. La question des premiers apprentissages du travail dans la littérature

1.1 Le rôle d'une expérience longue dans les apprentissages professionnels

5 Plusieurs champs disciplinaires traitent des apprentissages du travail : la psychoergonomie du travail, notamment de tradition francophone (Leplat, 1997), la didactique professionnelle (Pastré et coll., 2006), et, du côté anglophone, le courant du Workplace Learning (Billett, 2001 ; Tynjälä, 2008) héritier, parmi d'autres filiations, des approches anthropologiques de Lave, Wenger et Rogoff (Lave, 1990 ; Lave et Wenger, 1991 ; Rogoff et Lave, 1984). La question des apprentissages sur les lieux de travail y est souvent traitée de manière globale et longitudinale, sans accent particulier sur les premiers moments du travail. Même si ces approches utilisent des modèles théoriques différents pour penser les compétences et leur développement, nous retiendrons de ces traditions plusieurs idées convergentes. La première est que les apprentissages ne sont pas automatiques sur les lieux de travail, car certaines conditions peuvent les empêcher ou les inhiber (Leplat, 1997 ; Billett, 2001 ; Chatigny, 2001 ; Mayen, 2007). Parmi les facteurs favorables aux apprentissages professionnels sur les lieux de travail pointés dans la littérature, on retiendra :

- l'importance de l'expérience, celle-ci étant une condition nécessaire (mais non suffisante, nous y reviendrons). Toutes ces études ont mis en avant le rôle incontournable de l'activité en situation, qui serait même, pour Billett, un des premiers facteurs de l'apprentissage, à travers le fait même de pouvoir participer à l'activité de travail, d'y avoir accès (« juste le faire », Billett, 2001), car « l'activité structure la cognition » (Rogoff et Lave, 1984) ;
- l'importance de la répétition de l'activité dans des situations proches, qui permet l'automatisation des actions (Leplat, 1997) et la « compilation des procédures » (Billett, 2001), mais aussi dans des situations variées, ce qui permet le développement d'un vaste répertoire de règles d'action favorisant l'adaptation (Vergnaud, 2001, Pastré, 2011) ;
- l'importance, aussi, de la progressivité de l'activité. Lave et Wenger (1991, voir aussi Lave, 1990) ont observé que des apprentis tailleurs se voyaient confier des tâches de plus en plus exigeantes et de moins en moins périphériques dans une communauté de pratiques, phénomène également observé par Darrah (1996) dans une usine de manufacture d'ordinateurs. Kunegel (2011) a aussi montré l'existence d'une autonomie croissante alliée à une complexité croissante dans les situations confiées aux novices, parallèles au développement de leurs capacités. L'apprentissage peut alors être vu comme un processus de participation progressif aux activités d'un groupe de travail, détenteur d'une expertise partagée (Engeström, 2004 ; Tynjälä, 2008) ;
- enfin, ces recherches s'accordent sur le fait que l'expérience seule ne suffit pas. Comme l'a montré Billett (2001) en s'appuyant sur de nombreuses études, les apprentissages dépendent aussi d'une « guidance directe » et « indirecte » adéquate sur les lieux de travail, ce qui rejoint de nombreuses études en ergonomie sur le rôle essentiel de la transmission des savoirs professionnels sur les lieux de travail (Caroly, 2010 ; Chatigny, 2001). Plusieurs auteurs ont également analysé le rôle formateur de la réflexivité sur sa propre activité (Pastré, 1999 ; Chatigny, 2001) et le rôle de la formation professionnelle pour le

développement de certains concepts que l'expérience seule ne pourrait suffire à faire construire (Billett, 2001 ; Mayen, 2007).

6 Ainsi, l'hypothèse peut être faite que les premiers apprentissages faits sur les lieux de travail sont nécessairement insuffisants, surtout du point de vue de la maîtrise des processus techniques, qui est souvent celui adopté par les études citées. Ils seraient superficiels, encore inadaptés à la variété des situations qui n'aurait pas encore pu être éprouvée, mais aussi peu économiques sur un plan cognitif, car nécessitant un contrôle conscient de l'activité qui empêche la prise en compte d'une plus grande complexité (Billett, 2001). Les premiers apprentissages sont donc souvent perçus comme incomplets, notamment à travers des comparaisons novices-experts ou des études longitudinales qui montrent les évolutions à l'œuvre. Toutefois, sans renverser totalement la perspective développementale et comparatiste qui reste pertinente, notre propos sera d'étudier ce qui peut être fondateur dans les premiers apprentissages. Nous nous demanderons si ceux-ci peuvent commencer avant même le début de la participation à l'activité de travail, par l'observation des lieux et des manières de faire des collègues ou tuteurs de travail, ce qui a peu été exploré dans la perspective exposée ci-dessus.

1.2 Un cadre théorique de didactique professionnelle pour étudier la construction des « invariants opératoires »

7 Sans entrer dans une analyse détaillée et comparée des différentes approches des apprentissages professionnels citées, qui occuperait un article à elle seule, nous retiendrons l'entrée de didactique professionnelle (Pastré et coll., 2006) qui est l'héritière d'une approche ergonomique de tradition francophone (Leplat, 1997). Elle intègre également les apports des travaux de Piaget en psychologie du développement à travers la théorie des « schèmes » développée, après Piaget (1947), par Vergnaud (1996, 2001). Selon ce courant de recherche, ce qui se développe dans l'expérience, ce sont des « schèmes », ou des « structures internes d'action qui peuvent être activement répétées » (Piaget, 1947), dont la base cognitive serait constituée d'« invariants opératoires » (constitués de « concepts en acte », « règles d'action » et « théorèmes en acte », aussi appelés « connaissances en acte », Vergnaud, 2001). Nous désignerons donc par « invariants opératoires » - composés de « règles d'action », de « concepts »[2] et de « connaissances » - les produits de l'apprentissage par l'expérience, qui ont pu être désignés, dans d'autres approches, comme des « connaissances professionnelles » (Lave, 1990 ; Billett, 2001), des « connaissances opérationnelles » (Rogalski, 2004), des « règles de métier » (Cru, 1995; Caroly, 2010; Cloutier et coll., 2012), des « savoirs de référence » (Savoyant, 1996), des « ressources opératoires » construites à partir de l'environnement de travail (Chatigny, 2001).

8 La didactique professionnelle modélise aussi les processus d'apprentissage ou de développement des « schèmes ». Si, selon Piaget, « c'est pendant la construction des règles que l'apprentissage a lieu » (McCarthy Gallagher et Reid, 2007), les jeunes professionnels apprendraient en se construisant des premières « règles d'action » lors des premières situations vécues (Pastré, 1999), à travers un processus de « conceptualisation-en-action » (Vergnaud, 2001). Les ressources pour agir se développeraient ainsi par la « fréquentation » des situations de travail (Mayen, 2009), par la répétition de l'action dans des situations variées (Pastré, 1999), ou, comme le dit Mayen, par « entraînement, répétition, contrôle et corrections » (Mayen, 2012). L'apprentissage passerait également

par la médiation des pairs, des plus expérimentés et des dispositifs techniques. Cette médiation permettrait l'appropriation et la « pragmatisation » (Mayen, 1999) de concepts techniques, scientifiques ou pragmatiques (voir Vidal Gomel et Rogalski, 2007, pour les distinctions) qui ont été soit appris en formation soit transmis par les autres sur les lieux de travail. Les ressources se développeraient donc dans l'expérience, selon certaines conditions.

9 Toutefois, la question de la temporalité des apprentissages reste posée, comme l'exprimait Mayen :

> « La durée exigée ou la bonne durée ou la trop longue durée diffèrent selon les secteurs professionnels, les métiers ou les activités de la vie ou du travail. Certaines formes d'artisanat exigeraient toute une vie d'entraînement alors que les fonctions d'encadrement exigeraient l'expérience de la mobilité » (2009).

10 Certains auteurs en didactique professionnelle nous ont aussi invitées à penser les objets de l'apprentissage d'une manière extensive. Ce qui s'apprendrait dans une situation de travail ne porterait pas uniquement sur des gestes techniques ou la maîtrise technique des processus de production, mais aussi sur l'environnement social du travail, à travers l'apprentissage des situations qui sont comprises comme des « formes de vie » (Mayen, 2011). L'apprentissage du travail inclurait donc l'appropriation de « rôles sociaux » (Valsiner, 2007), des manières de se tenir et de se parler, en un mot de tout ce qui constituerait la « culture », voire ce que des sociologues nomment la « micro-culture » (Liu, 1981) d'un domaine donné. Ces éléments seraient aussi l'objet d'apprentissages et de conceptualisation, comme le supposait Mayen pour les situations de la vie quotidienne :

> « Lorsque nous y sommes adaptés, nous finissons par oublier, ou, plus exactement, il ne nous vient même pas à l'esprit que les situations familières que nous vivons ont pu nous être étrangères [...] et que nous nous en sommes appropriés les caractéristiques, les règles, les fonctions, les codes » (Mayen, 2011).

11 Caroly (2010) proposait également d'étendre la notion d'apprentissages professionnels aux

> « règles de métier » (Cru, 1995),
> car « tout apprentissage n'est pas seulement une initiation à des savoirs techniques, mais également « un ensemble de manières de penser, de sentir et d'agir » propres à la culture du métier » (p. 84, citant Cornu, 1986).

12 La question des premiers apprentissages, de leurs processus et de leurs objets reste donc posée.

2. Une méthodologie d'analyse du travail auprès de travailleurs sociaux

13 Pour enquêter sur les premiers apprentissages du travail et au travail, nous avons réalisé une recherche auprès de travailleurs sociaux, dans deux organisations, en France. Nous voulions voir ce qui était appris et comment lors des premiers stages professionnels, notamment dans les phases dites d'observation.

2.1 Contexte de la recherche

14 Notre recherche s'est déroulée dans deux services sociaux appartenant à deux organisations, car elle a été réalisée en deux temps.

15 Une première partie de la recherche (Leroux, 2010 ; Tourmen et coll., 2012) s'est déroulée auprès de six ASS expérimentés travaillant dans le service social d'une Caisse d'assurance retraite et de la santé au travail (CARSAT, ou ancienne Caisse régionale d'assurance maladie CRAM). Les professionnels encadraient régulièrement des stagiaires.

16 La seconde partie de la recherche (Beney, 2011 ; Tourmen et coll., 2012) s'est déroulée auprès de trois stagiaires de première année de formation d'ASS accueillis dans le service d'aide sociale d'un Conseil général[3], ce type de collectivité étant l'un des premiers employeurs d'ASS en France.

17 Si les deux organisations étaient différentes en raison de contraintes pratiques liées à l'accès aux terrains, l'exercice du métier présentait toutefois suffisamment de similitudes pour notre étude. De plus, les deux organisations vivaient la même réforme de l'accueil des stagiaires et avaient l'habitude d'accueillir des stagiaires de première année de formation d'ASS.

2.2 Participants

18 Le tableau ci-dessous présente certaines caractéristiques de la population qui a accepté de participer à cette recherche.

Tableau 1. Caractéristiques de la population ayant participé à la recherche

Organisation	**CARSAT**	**Conseil général**
Situation des personnes	6 ASS en poste (ASS1 – ASS6)	3 Stagiaires de 1re année de formation ASS[1] (S1- S3)
Âge et sexe	30-40 ans (× 4) et 50-60 ans (× 2) Femmes	21 ans (× 2) et 30 ans 2 femmes et 1 homme
Nombre d'années d'ancienneté dans le métier (estimées)	8 à 10 ans (× 4), 30 ans (x 2)	Aucune (3 mois de formation)

[1] : Rencontrés à l'issue d'un stage « court » de six semaines, qui est leur premier stage du cursus. Son objectif est une initiation, une découverte du métier d'ASS.

19 Nous aurions souhaité obtenir la participation d'un échantillon plus vaste de professionnels, hélas cela n'a pas été possible pour des raisons pratiques. Nous avons respecté une base de volontariat et d'anonymat pour les participants à cette recherche.

2.3 Méthodes de collecte de données et d'analyse

20 Nous avons réalisé cette recherche en trois temps :

1. Une « analyse des tâches prescrites » (Leplat, 1997) du métier d'ASS par le biais d'une analyse documentaire de la prescription officielle et locale, des référentiels métiers existants[4], des fiches emploi d'ASS dans les deux organisations et des situations qui sont données à vivre aux professionnels. Cette analyse a permis de découvrir des « situations significatives » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010)[5] du métier d'ASS ;

2. Une « analyse de l'activité » ou des « tâches réalisées » (Leplat, 1997) par un échantillon de six ASS expérimentées. Devant leur refus de nous laisser observer des entretiens avec des usagers pour des raisons de confidentialité, nous avons utilisé la technique de l'« entretien d'explicitation » développée par Vermersch (1994) pour leur faire raconter, de manière aussi concrète et précise que possible, leur activité passée dans une situation de travail de leur choix. Cette méthode d'entretien, basée sur la théorie de la prise de conscience de Piaget (1974), a été développée pour permettre la remémoration de l'activité passée quand celle-ci ne peut être observée. Nous avons réalisé six entretiens d'explicitation d'une heure en moyenne, sur le lieu de travail. Les six ASS ont également été interrogées de manière semi-directive sur leur activité de tutorat de stages pendant trente minutes après chaque entretien d'explicitation ;
3. Une analyse de l'activité de stage et des apprentissages réalisés auprès d'un échantillon de trois ASS stagiaires de première année de formation à l'IRTESS[6]. Nous avons procédé par des « entretiens d'explicitation » (Vermersch, 1994) avec eux, l'observation de leurs stages étant impossible pour des raisons pratiques. Les entretiens d'explicitation ont duré une heure trente en moyenne, sur les lieux de stage, et il leur a été demandé de raconter le déroulement de leur stage, avec des relances invitant à concrétiser le récit, afin de le rendre le plus précis possible.

21 Les données recueillies et intégralement retranscrites nous ont permis d'analyser :

- ce qui est à apprendre : les « situations significatives » (Mayen, Métral et Tourmen, 2010) du métier d'ASS. Nous les avons qualifiées de « situations significatives » du métier en lien avec l'usage du cadre de didactique professionnelle pour construire des référentiels de situations (voir Mayen et coll., 2010). Ce terme se rapproche du concept de « situations d'action caractéristiques » établi par Cloutier et coll. (2012) d'après les travaux de Daniellou (1992). Il s'agit des principales situations que les professionnels d'un secteur professionnel donné peuvent avoir à vivre et à gérer, même si les configurations de travail varient. Elles sont caractérisées par un but et une configuration sociale qui leur donne leur unité et elles sont le lieu d'apprentissages et de transmissions professionnelles. Nous avons aussi identifié des invariants opératoires construits par des professionnels expérimentés pour faire face à ces situations (concepts organisateurs, règles d'action et connaissances), repérés par une analyse de contenu telle que réalisée en didactique professionnelle à partir du cadre théorique des schèmes (Vergnaud, 1996, 2001). Nous avons en effet identifié les invariants opératoires les plus centraux dans les raisonnements de diagnostic, d'adaptation et d'anticipation des professionnels ;
- ce qui est en train d'être appris et comment : les situations vécues par les jeunes stagiaires, l'activité qu'ils y ont déployée et les premiers invariants opératoires qu'ils ont construits ou qui sont en cours de construction, en lien avec les situations et les moments de leur construction, à nouveau repérés par le biais d'une analyse de contenu. L'analyse des entretiens des jeunes a été enrichie par celle des professionnels encadrants de stage.

3. Résultats : des apprentissages qui commencent dès les premiers moments du stage

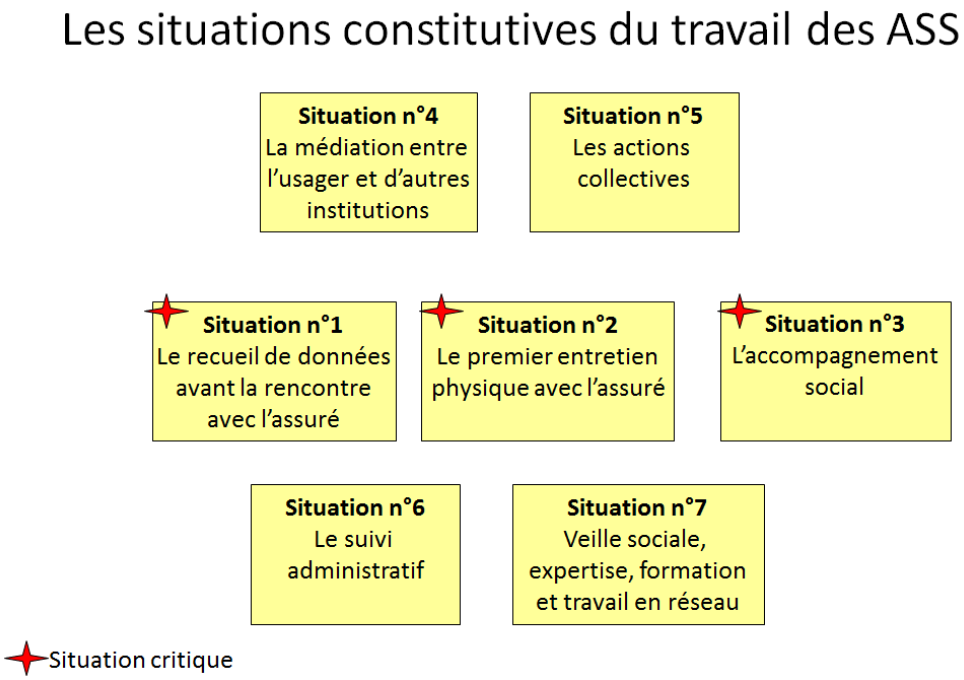
3.1 Ce qui est à apprendre : des situations, des concepts et des connaissances

22 Nous avons tout d'abord répertorié les principales situations du métier d'ASS, qui sont celles que les novices ont à découvrir et à apprendre à gérer.

3.1.1 SEPT SITUATIONS CONSTITUTIVES DU TRAVAIL DES ASS

23 La profession d'« assistant de service social » est l'un des plus vieux métiers du travail social, le premier diplôme datant, en France, de 1938. Elle est régie par un code de déontologie de l'Association Nationale des Assistants de Service Social[7] et cherche à promouvoir le changement social, la résolution des problèmes et l'autonomie des usagers, afin qu'ils soient acteurs de leur développement et renforcent les liens de solidarité avec leurs milieux de vie. Les assistants de service social (ASS) sont censés déployer « une approche globale » pour aider les personnes à surmonter leurs difficultés, améliorer leurs conditions de vie et maintenir ou restaurer leur autonomie ; ils doivent établir un « diagnostic social » et négocier et mettre en œuvre un « plan d'intervention » avec les usagers. Plus spécifiquement, si on prend pour exemple le service social de la CARSAT où s'est déroulée la première partie de la recherche, les assistants de service social, répartis en secteurs géographiques, devaient mettre en œuvre ce qu'ils appellent des actions « individuelles » (entretiens avec un usager) et « collectives » (réunions avec des usagers) pour informer les usagers, prévenir les risques de précarisation médico-sociale, accompagner les passages en invalidité ou les sorties d'hospitalisation et mettre en place des parcours de prévention santé pour les populations les plus fragiles. Le service recevait régulièrement des stagiaires de première, deuxième et troisième année d'étude d'ASS à l'IRTESS et était devenu « site qualifiant » à la suite de la réforme de 2004. L'analyse des tâches a permis de caractériser sept situations constitutives du métier d'ASS, représentées sur le schéma suivant.

Figure 1. Les sept situations constitutives du travail des ASS



3.1.2 LES SITUATIONS CRITIQUES NÉCESSITANT UN APPRENTISSAGE

24 Certaines de ces situations sont apparues critiques dans l'exercice du métier, à savoir le recueil de données avant le premier entretien avec l'assuré (situation n° 1), le premier

entretien avec l'assuré (en permanence ou au domicile de l'assuré, situation n° 2) et l'accompagnement social de l'assuré (situation n° 3) qui en découle. En effet, la relation d'aide avec les usagers se construit et se joue tout particulièrement lors de ces situations, qui mettent en jeu le sens, l'identité et la réussite du travail, comme c'est le cas dans ce qui a été appelé les « situations critiques » d'un métier (Mayen, 2001)[8]. C'est dans ces situations que les ASS mettent en place une méthodologie d'intervention sociale d'aide à la personne et ce sont aussi ces situations qui sont jugées les plus difficiles à maîtriser pour un débutant par les ASS expérimentés.

25 L'analyse de l'activité des six professionnels expérimentés a révélé la diversité des manières de gérer ces situations. En effet, ces dernières ne sont pas standardisées, mais varient en raison de la grande diversité des usagers et de leurs problématiques sociales. Elles sont également « dynamiques » (Pastré, 1999) et parfois difficiles à anticiper, la situation des usagers évoluant indépendamment de l'action des ASS. La participation de ceux-ci à l'activité contribue à en faire une « coactivité » (comme c'est le cas dans les activités de service, voir Caroly et Weill-Fassina 2007), ce qui explique la centralité de la relation aux usagers dans l'activité de travail. De plus, il n'existe pas de format d'intervention unique, ni une seule manière de réaliser les entretiens et le suivi avec les usagers. Face à une prescription « discrétionnaire » (Valot cité par Pastré, 2011), les professionnels rencontrés ont chacun construit leur « style d'action » (Clot, 1999). Par exemple, certains professionnels parlent d'eux (de leurs enfants, par exemple) en entretien avec un usager tandis que d'autres s'y refusent (selon les observations de S2), certains sont plus « directifs » que d'autres (selon les observations de S3). Cette diversité des pratiques est acceptée et revendiquée dans les services, les pratiques étant du ressort de chaque professionnel, dans le respect de la déontologie du métier.

3.1.3 LES INVARIANTS OPÉRATOIRES CONSTRUITS PAR LES PROFESSIONNELS POUR Y FAIRE FACE

26 L'analyse a montré que les professionnels rencontrés avaient développé des concepts organisateurs proches pour réguler leur activité dans ces situations. Ces concepts sont apparus centraux dans les raisonnements de diagnostic, d'anticipation et d'adaptation. Ainsi, ils utilisent les concepts de « demandes », « situations » et « problèmes » des usagers pour établir le diagnostic de la situation de chaque usager, en lien avec certaines propriétés pragmatiques comme « l'urgence » d'une demande, son caractère « implicite » ou « explicite », les problèmes « relevant du service social » ou non, les problèmes « isolés » ou « majeurs »... Par exemple, l'ASS 1 déclare, dès la situation n° 1 :

> « Je rappelle les personnes pour qui dans le message j'identifie une urgence que ce soit par rapport à l'alimentaire, une fin d'arrêt (de travail) proche, une pension d'invalidité programmée assez rapidement ».

27 Les concepts « d'autonomie », de « confiance » et de « solution » régulent quant à eux la suite de la relation aux usagers.

28 L'analyse a aussi montré que les ASS rencontrés avaient construit des règles d'action et des connaissances sur ces dimensions, notamment sur les « demandes » des usagers. L'une de ces connaissances, partagée par plusieurs ASS, est qu'une demande explicite peut cacher des demandes implicites, exprimée par exemple sous cette forme par l'ASS 6 :

> « Il ne faut pas rester dans la primo demande, des fois il faut aller au-delà pour anticiper »
> ou sous cette forme par l'ASS 1 :

« La première demande peut être une demande d'aide financière, d'informations, etc., mais derrière il peut y avoir un tas de difficultés par rapport à l'acceptation de la maladie, à l'angoisse de l'avenir, aux difficultés avec l'entourage depuis l'apparition du problème de santé… »

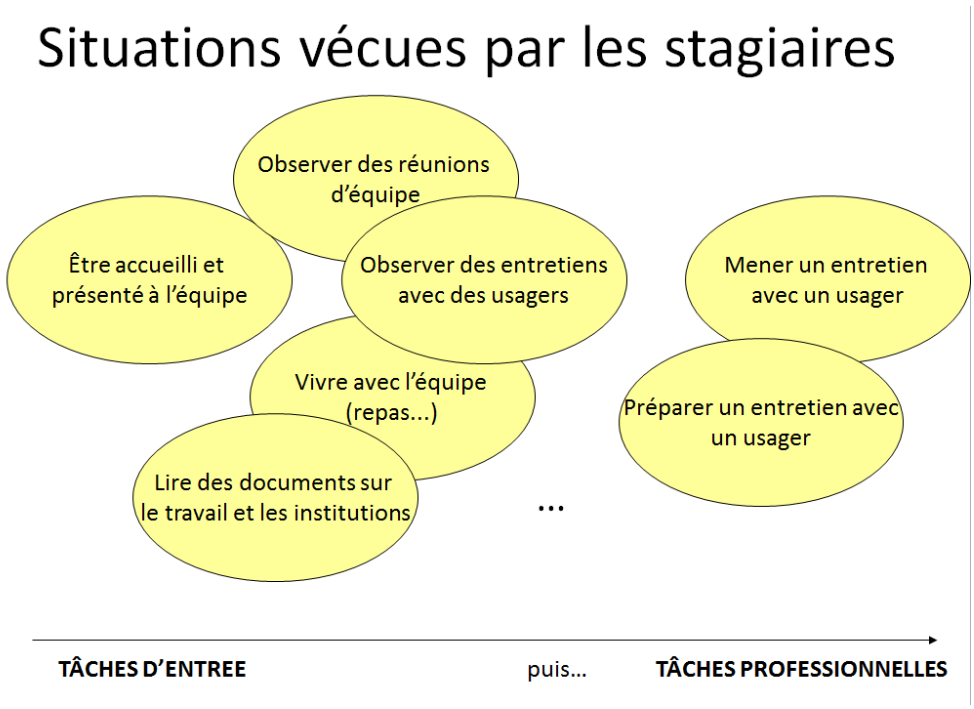
29 De cette connaissance les professionnels dérivent une règle d'action qui consiste à ne pas se contenter de la première demande de l'usager, dans le diagnostic qui est posé, et d'enquêter aussi sur les demandes implicites lors du premier entretien, par un questionnement ciblé. L'analyse des tâches prescrites et de l'activité d'un échantillon de professionnels expérimentés nous a donc permis de déterminer une partie des objets de l'apprentissage dans ce champ professionnel.

3.2 De l'observation à l'action, une trame commune pour les stagiaires

3.2.1 UN MÊME PARCOURS D'ENTRÉE

30 Avant d'analyser ce qu'apprennent les stagiaires au regard de ces premiers résultats, nous avons analysé ce qu'ils ont fait, l'activité qu'ils ont déployée dans les situations qui leur ont été données à vivre. Il apparaît que tous ont suivi une même trame de parcours, commune aux deux institutions. Ils ont réalisé ce que nous avons appelé des « tâches d'entrée » avant de pouvoir réaliser des tâches professionnelles, de manière de plus en plus autonome, comme représenté dans le schéma ci-dessous.

Figure 2. Progression des situations vécues par les stagiaires



31 On observe ainsi un format récurrent et implicite[9] des parcours des stagiaires de première année qui consiste à aller de l'observation à l'action :

- Observation, sur les deux premières semaines pour S1, S2 et S3 ;

- Action seul ou avec aide puis seul, sur des situations « pas trop complexes » (ASS 1) pour les quatre semaines suivantes pour S1, S2 et S3 ; ils ont commencé par des tâches écrites, des plus simples (écrire un courrier, un compte-rendu) aux plus complexes (utilisation d'imprimés spécifiques, recueils de données sur les situations des usagers), avant de passer à des tâches orales, progressives elles aussi (appels téléphoniques vers des partenaires, la plus complexe étant l'entretien avec un usager), ces dernières étant observées plusieurs fois avant d'être pratiquées ;
- Transmission avant, en cours ou après l'action, pour « discuter la situation » (ASS 2) entre tuteur et stagiaire, avec notamment une discussion qui vise à expliciter et analyser en particulier les émotions ressenties.

3.2.2 UN PARCOURS ORGANISÉ PAR LES TUTEURS

32 Il existe ainsi une progression implicite des tâches qui sont confiées aux stagiaires dans les deux organisations, même s'il existe de légères variations selon les tuteurs. Les stagiaires commencent par observer différentes situations du travail des tuteurs (réunions d'équipe, préparation d'un entretien, réalisation d'un entretien avec un usager...) et par lire des documents sur l'organisation, le travail et les usagers suivis. Ils réalisent ensuite eux-mêmes un entretien avec un usager, en autonomie complète (malgré la présence du tuteur) ou partielle (une partie de l'entretien), ce qui est une des tâches cœur de métier. Les tuteurs cherchent à éviter des situations trop complexes :

> « Nous, nous arrivons à mesurer si une situation va présenter une complexité particulière ou pas. Bien sûr nous avons parfois des surprises » (ASS 6)
> certains choisissant par exemple de
> « recevoir quelqu'un qu'on connaît [...] et avec qui ça va être concluant, c'est-à-dire ne pas être déstabilisant pour la personne ou pour l'élève » (ASS 4).

33 Ils cherchent ainsi à ne pas « déstabiliser » la confiance des usagers mais aussi celle des stagiaires, gérant les exigences complexes d'une double tâche « productive » et « constructive » (Métral, 2012). Ils utilisent aussi leur propre diagnostic sur les capacités du stagiaire et son degré d'autonomie pour gérer la progression des tâches. La question de savoir si des apprentissages se font dès les tâches d'entrée reste toutefois posée par les superviseurs eux-mêmes, qui constatent les évolutions des stagiaires sur un temps plus long, ayant du mal à évoquer les premiers apprentissages réalisés dès la phase d'observation si ce n'est par l'idée d'une familiarisation progressive, difficile à mettre en mots.

3.3 Des apprentissages professionnels variés dès le premier stage

34 Tous les stagiaires rencontrés ont souligné la dimension formatrice de leur stage de six semaines. Outre la familiarisation avec les situations et la pratique de certaines tâches (avec la découverte des « tâches concrètes » (S3) réalisées par les ASS qu'ils ignoraient en grande partie), on constate, à travers leur discours, qu'ils ont commencé à construire, à l'issue d'un mois et demi de stage, des premiers invariants opératoires.

3.3.1 DES PREMIÈRES CONCEPTUALISATIONS DES USAGERS

35 Les stagiaires ont énoncé des premières conceptualisations sur les situations des usagers à travers une découverte de la diversité de leurs problématiques sociales, diversité qu'ils ne soupçonnaient pas. De même que les professionnels expérimentés, ils utilisent les

concepts de « situations », « problématiques » et « demandes » pour orienter leurs diagnostics. Ils expriment des invariants opératoires comme celui-ci :

> « Au début moi, en fait, je pensais que quand les personnes venaient pour une question, il fallait rester centré dessus. [...] Il faut s'intéresser vraiment à la personne dans sa globalité. [...] J'imaginais qu'on s'intéressait seulement à une problématique. » (S1)
> ou celui-ci :
> « Mon a priori [...] pour moi les demandes étaient vraiment tournées vers le financier. Et en fait c'est quand je suis arrivée là-bas, en fait quand j'ai découvert un peu plus qu'il y avait plein de choses à côté [...] il y a le dossier où il y a plein d'autres problématiques » (S2)

36 ce qui témoigne d'un premier enrichissement dans l'usage du concept de « problématique ».

37 3.3.2 Des premières conceptualisations des différents rôles professionnels

38 On constate aussi des premières conceptualisations des différents « rôles » qui existent dans l'équipe d'accueil, comme S1 :

> « Ce qui m'a surpris c'est le travail des secrétaires. Je ne pensais pas qu'il y avait un premier accueil. Ben je pensais que c'était le rôle de l'AS d'accueillir les personnes dès la première fois. »

39 Les stagiaires découvrent en même temps certaines des règles qui régissent ces rôles, comme une règle de support mutuel et de solidarité entre collègues. S2 observe ainsi que les ASS « prennent vraiment du temps entre elles » pour parler du vécu avec les usagers.

40 On observe aussi des premières conceptualisations de leur propre « rôle » en tant que jeunes professionnels, qui témoignent souvent d'un malaise. Une des premières préoccupations des stagiaires était en effet de trouver une place dans l'équipe et ils sont restés sensibles à l'attention que les membres de l'équipe leur portaient tout au long du stage, l'une (S1) appréciant qu'ils « s'inquiètent » d'elle. Le sentiment de trouver sa « place » est aussi lié à l'environnement physique et matériel qui est octroyé au stagiaire, comme S2 qui confesse : « Je n'avais pas trop de place », car elle devait emprunter les ordinateurs des collègues et s'en sentait embarrassée. La place la plus difficile à s'approprier semble être, pour les trois, celle d'observateur lors des rencontres avec les usagers, position parfois confuse comme l'explique S2 :

> « Franchement j'ai trouvé ça dur parce qu'en plus... on nous demande aussi d'être dans la participation. Donc observatrice et participante... »

41 Le fait de demander l'accord des usagers pour la présence du stagiaire les rappelle aussi à leur place, qui reste intermédiaire entre formation et travail. Leur rôle dans la situation d'entretien avec un usager a donc été celui qu'ils ont construit avec le plus de difficultés, comme en témoigne S2 :

> « En plus les gens... j'avais l'impression de ne pas être là des fois parce qu'ils regardaient que l'AS. Alors que d'autres justement échangeaient des regards avec moi donc c'était plus facile. Mais quand vraiment ils ne parlaient qu'à l'AS, c'était difficile d'être là... ».

42 La situation était encore plus difficile quand l'AS a pu laisser le stagiaire seul avec l'usager, comme pour S2 :

> « Je sentais que le silence pesait pour la personne... « Fais quelque chose, dis quelque chose ! » mais ce n'est pas facile, je n'avais pas envie de dire quelque chose pour dire quelque chose... **en tant que stagiaire on ne sait pas trop quoi dire, on ne sait pas trop où se mettre** ».

43 Le malaise des stagiaires semble être lié à l'indétermination de ce statut et au fait que, selon les travaux de Chaix sur les stages professionnels (1993),

> « se former à une profession, c'est s'affilier à un groupe professionnel ».

44 Il existe donc des enjeux de socialisation tels qu'ils ont pu être analysés avec des cadres de psycho-sociologie (Chaix, 1993). Il nous intéresse de pointer ici que les rôles sociaux donnent bien lieu à un apprentissage, à travers un phénomène de conceptualisation de leurs attributions respectives lié au fait de les observer et de les éprouver. Des émotions de surprise, de malaise et de satisfaction ont aussi émergé à cette occasion, nous y reviendrons.

3.4 Les apprentissages faits lors des premiers moments du stage

45 Nous avons tenté de retracer la chronologie de ces apprentissages pour étudier ceux qui ont eu lieu lors des premiers moments des stages. Il semble que les stagiaires vivent une forme d'expérience totale dans les premiers moments du stage. Ils ont exprimé le sentiment d'un trop plein d'informations qui les submergent et de difficultés à y faire face. S3 témoigne ainsi d'un bain permanent d'informations :

> « (Le premier jour) je me suis pris un flot d'informations, les personnes, les noms [...] c'est vraiment le souvenir et l'impression qui me reste de mon stage c'est un emmagasinage d'infos. Beaucoup, beaucoup, tout le temps ! »

3.4.1 Les apprentissages lors de la première situation « réunion d'équipe »

46 Plusieurs expériences racontées par les stagiaires semblent pouvoir être rapportées à l'expérience d'une situation nouvelle qui serait vécue pour la première fois. Ainsi, une des premières situations découvertes a été la réunion d'équipe. Chaque semaine au service du Conseil général débutant par une réunion d'équipe, ce fut la première situation vécue par deux des trois stagiaires. Ils ont été plongés d'entrée dans la vie de l'équipe, sans comprendre les tenants et les aboutissants de ce qu'ils ont observé. L'un s'est ainsi inquiété pour la suite de son stage en raison des tensions repérées, l'autre a pu apprendre que « dans le social tout le monde ne s'aime pas » (S2), construisant ainsi un premier invariant opératoire sur les relations entre les professionnels. Ils ont pu, dans cette situation qui les a submergés et intrigués, commencer à découvrir les règles d'action implicites qui la gouvernaient, régulant les interactions et la répartition des rôles. S2 l'exprime ainsi :

> « En fait moi ce qui m'a surpris c'est qu'il n'y avait pas d'animateur, donc tout le monde essayait de parler et de se faire entendre et puis il y en a qui y arrivaient plus que d'autres ».

47 Des connaissances ont ainsi commencé à être construites dès cette première situation, comme S2 :

> « J'ai commencé de repérer certains prénoms [...] on voit aussi les affinités entre les gens. C'est dans ce genre de réunion qu'on voit comment les gens se comportent. »

3.4.2 Apprentissages réalisés lors des interactions quotidiennes du travail

48 Des situations quotidiennes de vie dans l'équipe (interactions lors des pauses-repas, pauses-café...) ont aussi suscité une découverte plus globale du fonctionnement de l'équipe, de ses règles locales d'interaction et des relations entre professionnels. Un

stagiaire s'est vu énoncer d'entrée de jeu une règle de communication, le tutoiement, qui l'a surpris :

> « Pour moi, je ne pouvais pas, je venais d'arriver dans la structure, et c'est vrai que ça m'a fait bizarre » (S1).

49 Les stagiaires ont aussi commencé à construire des connaissances sur les rapports entre collègues et les règles qui les régulent, comme la proximité pour S2 :

> « Elles parlaient beaucoup de leur vie personnelle, de leurs enfants ».

50 S1 a également découvert des règles de soutien mutuel rapportées à « l'ambiance » de l'équipe en comparaison avec d'autres expériences :

> « C'est vraiment la relation entre tous les travailleurs sociaux qui m'a surprise mais agréablement. Parce que c'est une autre manière de travailler. J'avais eu l'occasion d'aller dans d'autres structures pas dans le domaine du social, mais c'était pas du tout la même ambiance, la même approche entre partenaires, ça n'avait rien à voir. C'est vrai, je pense que c'est propre au social. »

51 C'est parmi les premières images professionnelles qui leur reviennent. Les premiers moments de cohabitation hors travail vécus sont ainsi des moments privilégiés où se joue l'intégration et se découvrent les modes de fonctionnement d'une équipe. Comme le rapporte S3 :

> « Le repas, c'est le moment où on retrouve un peu toute l'équipe. On essaie de prendre sa place tout doucement. »

52 S2 a également commencé à construire un invariant opératoire à ce sujet : « La pause c'est sacré. »

3.4.3. DÉCOUVERTE DE LA SITUATION « ENTRETIEN AVEC UN USAGER »

53 Une autre situation cruciale dont ils ont fait l'expérience est celle de l'entretien avec un usager, qui leur a permis de découvrir ce qu'il est convenu de faire ou non. S1 a été submergée par sa première visite au domicile d'un usager :

> « On est arrivées le monsieur ne nous a pas très bien accueillies, il est parti directement et en fait pendant une heure on a fait l'entretien debout, en fait on n'a même pas sorti nos affaires, c'était vraiment... c'était un entretien ben oui vraiment de la mise au point de situation quoi. Je ne me sentais vraiment pas à l'aise. Et puis, il y avait la télé qui était maximum, et les enfants qui criaient à côté. »

54 Elle semble faire face à ce que Pastré (1999) qualifiait de « complexité », d'« incertitude » et d'« interactivité » des situations de travail réelles : « Les novices sont confrontés d'emblée à toute la complexité du problème ». S3 témoigne d'une surcharge cognitive qui l'a empêchée de pouvoir intervenir à propos dans la situation :

> « Moi j'essayais déjà de me représenter, de comprendre la situation de la personne, en même temps suivre ce qui se dit, en même temps être dans l'écoute et participer ou prendre des notes, il y a beaucoup de choses qui se jouent et du coup ça complique un peu... la chose. [...] J'étais dépassée par tout ce qui arrivait à cette dame. »

55 Elle évoquait par ailleurs la difficulté à ne pas tout comprendre de la situation :

> « J'aimais bien voir les premières fois en stage parce que quand on arrive dans le secteur moi j'ai eu souvent l'impression d'être noyé par les situations qu'on prend. Il faut comprendre un peu l'avant et ce n'est pas facile d'arriver dans les situations. »

56 S1 se remémore également la découverte d'une conduite connue (l'agressivité) dans un cadre nouveau :

> « Et c'était le premier entretien que je faisais où une personne élevait la voix, donc ça m'a un peu marquée, je savais pourtant que ça pouvait arriver, mais entre imaginer et être confronté à la réalité ce n'est pas pareil et du coup ça m'avait un peu marquée cette situation »,
> et se remémore en même temps la réaction de la professionnelle :
> « Elle essayait de lui parler d'une voix très calme... [...] Elle rebondissait sur ce qui était dit. [...] Et quand la dame lui avait dit : « Vous ne servez à rien » elle ignorait ce qui était dit, elle ne répondait pas en fait, elle jugeait que c'était inutile de répondre »,

57 le fait qu'elle est demeurée calme et n'a pas tenté de se justifier. Assiste-t-on, grâce à un travail de remémoration en entretien qu'on espère fidèle, à la naissance d'une première règle d'action issue de l'observation de la tutrice, que l'on pourrait représenter comme suit : « si... usager agressif, alors... parler calmement, si usager qui conteste notre utilité, alors... ne pas nécessairement répondre » ? Assiste-t-on à la naissance d'une première connaissance associée (ou théorème), à savoir qu'il est impossible de répondre à toutes les demandes des usagers ? Une idée proche a également été exprimée par S2 :

> « C'est pas superman, mais ils font des choses concrètes pour aider les gens. »

3.5 Le rôle de l'observation dans les premiers apprentissages

58 Nos données montrent que des apprentissages peuvent se faire par le biais de premières observations, avant même l'intervention active dans la situation, comme lors de l'observation d'une situation de réunion d'équipe ou d'un entretien avec un usager, par exemple.

3.5.1 LE RÔLE DE LA SURPRISE DANS L'APPRENTISSAGE

59 Il est significatif de noter que quand les stagiaires parlent des apprentissages qu'ils ont faits lors des premières observations, on retrouve souvent la trace d'une surprise, d'un étonnement. Ce qui est appris semble ainsi être ce qui n'avait pas été prédit, ce qui a étonné par rapport à ce qu'ils connaissaient déjà, par comparaison avec une expérience passée, comme S1 :

> « J'avais eu l'occasion d'aller dans d'autres structures pas dans le domaine du social, **mais c'était pas du tout la même ambiance**, la même approche entre partenaires, ça n'avait rien à voir » (S1)
> ou encore par comparaison avec ce qu'ils s'attendaient à trouver, par anticipation, comme S2 :« Donc moi je me faisais une idée de la personne. [...] Plusieurs fois c'est arrivé que **j'étais complètement à côté de la plaque en lisant le dossier**. Je me suis demandé comment on arrivait à pouvoir cerner les gens. »

3.5.2. OBSERVER, UNE ACTIVITÉ QUI S'APPREND

60 Certains stagiaires témoignent de plus d'une amélioration de leur capacité d'observation au cours du stage à la suite d'un travail sur la centration de leur attention, travail régulé par des règles d'action comme pour S3 :

> « Au niveau de l'écoute, j'ai bien remarqué une progression aussi sur mon stage parce que au début, j'écoutais les personnes, j'étais focalisée sur l'usager, je notais. Après je me suis dit « Oh là ! » » mais en me mettant du coup en situation de « si

> moi je reçois une personne, ah bon il faut aussi un peu que j'observe un peu mieux comment ma formatrice ». Donc après, voilà, j'ai vu l'importance de la double observation et au niveau de l'écoute j'ai trouvé qu'il y avait, je ne sais pas comment dire, une progression. »

61 Les notes que S3 a prises dans son carnet de bord reflètent, selon elle, cette évolution :

> « Au début, je pense que je cherchais à ce que mes notes rendent compte de la situation globale. [...] Après, plus je prenais des notes sur comment ma formatrice amenait les choses parce que moi je me disais : « Comment on fait quand il se passe ça ? » [...] et après, plus j'avançais dans la formation, plus je prenais des citations sur des phrases. »

62 S3 témoigne de la prise de conscience progressive de ses propres processus d'apprentissage par observation qui aboutit à l'attribution de nouvelles fonctions à l'observation et à un changement dans sa manière d'observer.

3.5.3 LA TRANSMISSION ET LA RÉPÉTITION RENFORCENT LES APPRENTISSAGES ISSUS DE L'OBSERVATION

63 L'observation ne semble toutefois pas suffire. Les stagiaires soulignent une condition favorable et un obstacle à leur apprentissage (quand elle est manquante) à travers la présence de moments de « débriefing » de ce qui a été vécu. Ainsi, les stagiaires cherchent à comprendre ce que les professionnels pensent en situation. Quand une explicitation spontanée est présente, avant ou après une situation vécue, ils soulignent son intérêt, comme S3 après une séance de travail sur un entretien avec sa tutrice :

> « J'ai mon carnet de bord, mais je n'arrive pas trop à faire du lien dans ma tête, ce que je vois, ce que j'entends, et qu'est-ce que j'en fais à la fin de tout ça. Donc elle m'a proposé des exercices pour construire un petit peu un compte-rendu détaillé d'une situation. »

64 Certains sont toutefois frustrés sur ce point, tous les superviseurs n'ayant pas le temps d'une explicitation et certains ayant du mal à mettre leur activité en mots, comme en témoigne aussi l'ASS 1 :

> « On fait beaucoup de choses automatiques ».

65 Cette difficulté d'accès au « guidage de l'orientation de l'action » (Savoyant, 1996) semble un phénomène récurrent sur les lieux de travail, déjà mis en évidence par de nombreux travaux en psychologie du travail :

> « Revenir en arrière sur cette automatisation n'est pas toujours facile, d'autant plus que souvent formée dans le cours même de l'activité de travail, précisément sans guidage systématique mais par adaptation à une variabilité non contrôlée de l'activité, elle reste largement inconsciente. »

66 Enfin, le discours des stagiaires laisse aussi apparaître l'importance de la répétition des situations dans la construction des invariants opératoires. S2 témoigne ainsi de la construction progressive de ses invariants opératoires sur les usagers, faite de surprises, au fur et à mesure des entretiens, où S2 s'est confrontée à la difficulté de poser un diagnostic :

> « J'avais fait le choix de ne pas lire le dossier avant de rencontrer la personne. Donc, moi je me faisais une idée de la personne. [...] **Plusieurs fois** c'est arrivé que j'étais complètement à côté de la plaque en lisant le dossier. Je me suis demandé comment on arrivait à pouvoir cerner les gens, à construire quelque chose et puis que cela soit vrai... c'est peut-être ce qui m'a posé le plus de questions. [...] Après, ça n'empêche pas que les gens puissent être très gentils. Et puis quand on lit le dossier

il y a des choses qui refroidissent un petit peu. On se dit : « Ah il n'est peut-être pas si doux que cela ! » »

67 On voit aussi le phénomène de construction progressive d'un invariant sur le travail social à l'œuvre à travers cette généralisation de S1 sur sa tutrice, après l'observation de plusieurs situations :

« Elle explique différemment selon les usagers ».

68 S1 repère aussi des attitudes différentes chez deux ASS qu'elle a eu l'occasion de suivre, plus ou moins « maternantes » ou « distantes » selon les usagers, ce qui est une première manière de construire un répertoire de « styles » professionnels possibles, que S3 assoie sur un autre invariant :

« Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises règles je pense ».

69 L'observation, pour fournir de la matière aux généralisations issues de l'expérience et ne pas laisser les stagiaires partir dans la mauvaise direction, aurait donc tout à gagner à être répétée dans des situations variées et à être accompagnée par les explications des tuteurs.

70 Une dernière idée a émergé de nos analyses, sans que nous puissions l'étayer sur davantage de données. Il semble que, malgré les apprentissages que nous avons pointés, les stagiaires en service social passent souvent à côté de certaines dimensions des situations vécues en stage (la dimension institutionnelle et ses évolutions notamment), comme le ressentent certains tuteurs et comme l'a aussi ressenti S3 :

« Il y a quand même une hiérarchie, un responsable, bon ben je n'ai pas forcément vu cet aspect-là. »

71 Ils risqueraient ainsi d'en rester à la surface visible des choses. Comment s'assurer qu'ils ont décodé correctement l'ensemble des situations vécues ? Comment s'assurer qu'ils n'en sont pas restés aux traits saillants, visibles, et observables et ne les ont pas mal interprétés ou sur-interprétés ?

4. Discussion

4.1 Limites de cette recherche

72 Cette recherche souffre de limites méthodologiques qui la cantonnent à un statut exploratoire. En effet, la portée de nos résultats est limitée, d'une part, par la petite taille de notre échantillon et, d'autre part, par le fait que l'enquête a été réalisée par le biais d'entretiens et non d'observations de l'activité. Nous aurions aimé pouvoir observer les apprentissages en train de se faire, ce qui n'a pas été possible. Nos résultats sur les apprentissages gardent par conséquent le statut d'hypothèses. La reconstruction de leur chronologie n'a pas toujours été facile ni possible, compte tenu de certaines imprécisions du discours des stagiaires et des limites propres à l'enquête par le biais d'entretiens post-activité, comme des biais de rationalisation, de justification et de mémorisation (Vermersch, 1994). Certains apprentissages pourtant importants ont pu rester invisibles car non énoncés. Ces limites étant posées, nous allons à présent tenter de discuter nos résultats au regard des recherches sur les apprentissages professionnels.

4.2 Congruences avec les recherches en psychologie-ergonomie et en didactique professionnelle

73 Un certain nombre de nos résultats font écho à des phénomènes déjà soulignés dans d'autres recherches :

- l'existence de parcours d'apprentissage qui structurent, de manière plus ou moins explicite, l'expérience des novices sur les lieux de travail, ce qui a déjà été observé par Lave auprès d'apprentis tailleurs (1990), de Darrah dans des manufactures d'ordinateurs (1996), de Billet dans des salons de coiffure (2001) et de Kunegel dans des garages d'automobiles (2011) ;
- les stagiaires commencent la construction de ressources cognitives (règles, concepts) lors des stages ou de primo-activités de travail (Chaix, 1993 ; Mayen, 2007 ; Métral, 2012) ;
- l'existence et la transmission de règles élaborées par un collectif de travail (Caroly, 2010), comme les règles de tutoiement dans les services de travail social participant à notre recherche, des règles de régulation de la parole en réunion et des règles de soutien mutuel... Tout ceci peut aussi inclure des règles de prudence liées à la santé ou à la sécurité au travail (manières de se protéger, comme ici la construction de défenses collectives en prenant la défense systématique des collègues face aux usagers), ce qui laisse soupçonner l'existence d'autres règles de régulation collective du travail et de gestion de la santé au travail (protection de soi et des autres, voir Caroly, 2010) dans les services sociaux, dont nous n'avons vu que quelques exemples ici.

74 Notre travail confirme toutefois que les apprentissages n'attendent pas une expérience longue et débutent très tôt lors d'un stage de découverte du métier, dès les premiers moments d'observation, avant même la mise en activité. On assiste ainsi à des premiers phénomènes de conceptualisation et à la construction de premières règles d'action et de premiers théorèmes – ou connaissances – sur certaines dimensions des situations de travail, comme nous l'avons montré. Pour aller plus loin dans l'analyse de ce qui s'apprend dans ces premiers moments du travail, nous allons à présent recourir à des concepts issus de travaux en psychologie culturelle.

4.3 Pour introduire le concept de « scène » (Valsiner, 2007) dans l'analyse des premiers apprentissages

75 Nous avons jusqu'à présent conservé le terme de « situation », central et couramment utilisé en didactique professionnelle, pour désigner ce qui est donné à vivre aux stagiaires et ce qui est à découvrir et à apprendre en même temps. Nos résultats montrent que ce qui est découvert des situations n'est pas uniquement technique mais aussi pleinement social, comme l'a déjà établi Mayen (2011, 2012), car elles seraient faites de rôles[10] et de règles d'interaction tacites... L'exploration de la dimension sociale des situations de travail nous amène à recourir au concept de « scène » tel que développé par le psychologue culturel Valsiner (2007), concept qui nous semble fructueux pour désigner ce qui est vécu, découvert et appris lors de la découverte d'une situation.

76 En effet, un milieu social, comme peut l'être un métier, serait structuré par ce que Valsiner appelle des « scènes » ou des « cadres sociaux » (2007, p. 248, voir aussi Tourmen, 2011) qui « promeuvent » des actions et en découragent d'autres. Ils promeuvent aussi des manières de parler, des sujets dont on peut parler et sont gouvernés par des signes. Il donne l'exemple du « cadre médical » à l'œuvre dans le

cabinet du gynécologue, où il est socialement prescrit que nul n'est embarrassé par la scène qui se déroule. La consultation de gynécologie serait ainsi un « acte social » (« social act ») qui prend place dans un « cadre médical » (« medical setting ») qui exclut d'autres cadres possibles (« fête, relation sexuelle, expérimentation »). Ce cadre promeut des « registres de langage » et « légitime certaines actions qui sinon seraient socialement impossibles » (2007, p. 248). Le concept de scène est en cela proche du concept de « format d'action »[11] utilisé par Bruner (1983) et nous semble pertinent pour designer ce dont les stagiaires font l'expérience, riche et brutale à la fois, lors des premiers moments du stage.

77 Le recours au concept de scène permet de synthétiser ce qui est appris quand les stagiaires font l'expérience d'une situation pour la première fois. Ils semblent découvrir une partie des règles implicites qui les régissent. On peut ainsi faire l'hypothèse que:

1. Ils font un premier apprentissage de la répartition et des attributions des « rôles sociaux »[12] qui structurent la scène (Valsiner, 2007) et des « zones d'actions promues » (2007) qu'ils induisent - par exemple ici, pour les ASS, parler calmement - ainsi que des « zones d'action découragées » qui leur sont associées - répondre avec agressivité. S2 témoigne par exemple d'un apprentissage des façons de s'habiller : « J'ai vu comment elles s'habillaient », « normalement je mets souvent des jupes ou des chaussures à talon alors là j'y suis allée "soft" » ;
2. Ils découvrent les règles d'interaction locales qui régulent les échanges dans la scène, ce que Valsiner appelle une « zone de demande sémiotique » (« semiotics demand settings », 2007, p. 111-112) qui structure de manière tacite « ce dont on doit parler » (« hyper talk »), « ce dont on peut parler » (« maybe talk ») et « ce dont il convient de ne pas parler » (« no talk »). Les stagiaires ASS découvrent ainsi, dans la scène d'entretien avec un usager, les frontières changeantes du secret professionnel et de l'intimité, ou ce dont on peut ou non parler avec un usager. S1 se dit avoir été « mal à l'aise parce que je pensais rentrer dans la vie intime des personnes en fait » et S2 parle de ce qui se dit avec le supérieur hiérarchique : « Mon AS me racontait que dans une situation elle avait envie de pleurer ; [...] avec leur responsable ils parlent de ce genre de choses », quand S3 découvre « le ton, la façon dont elle (sa tutrice) amène sa discussion avec sa façon de parler, le choix de ses mots, le rythme », ce qu'elle essaie d'imiter ;
3. Ils découvrent enfin les signes dont il est fait usage et qui gouvernent la scène en question, comme celui « d'intimité » et son usage spécifique dans ce métier. Ils découvrent également les manières de nommer les actes et événements professionnels qui sont propres à ce métier, qui sont évidents pour les professionnels mais ne le sont pas pour les stagiaires. Tous ont souligné une meilleure compréhension des nombreux sigles utilisés par les ASS, les utilisant eux-mêmes dans leur entretien.

78 Le recours au concept de scène nous permet donc de désigner ainsi les objets des premiers apprentissages faits, autrement dit ce qui est conceptualisé en premier :

1. Les rôles tenus par chaque participant ainsi que les actions promues ou discréditées qui les accompagnent ;
2. Les règles locales et implicites qui structurent les interactions ;
3. Les signes qui régulent les scènes professionnelles.

79 Ces éléments peuvent être dits « culturels » dans le sens où ils relèvent le plus souvent d'un non-dit, la culture étant « ce que l'on tient pour acquis » (le « taken for granted », selon Bruner, 1983) ou ce qui est devenu si évident que cela constitue un « système de références » dont les individus n'ont même plus conscience (Levi-Strauss, 1987). Comme le soulignait Claude Lévi-Strauss, ce système se révèle lors des transgressions et des

migrations. Ainsi, le premier contact avec le monde du travail social pourrait-il être décrit comme l'entrée dans une culture étrangère (culture ici spécifique à une profession, mais aussi propre à une organisation, voire à un service) dont les manières de faire surprennent en même temps qu'elles se découvrent et s'apprennent. Ces apprentissages semblent toutefois pleinement professionnels, car ils structurent l'activité en situation de travail et font partie de la professionnalité des agents. Les stagiaires semblent finalement découvrir la richesse de ce qui fait un « genre professionnel » au sens de Clot (1999), à savoir « une mémoire impersonnelle du milieu » qui comprend des gestes techniques, mais aussi des manières de parler, de se tenir, de se vêtir, etc. Les premiers moments du travail semblent donc riches de ces apprentissages potentiels.

80 Une des pistes de recherche ouverte par cette perspective consiste à se demander comment les novices peuvent non seulement s'approprier le déjà-là, s'intégrer aux groupes existants et s'y acculturer, mais aussi comment ils peuvent potentiellement transformer les scènes de travail et les règles qui les régissent. Cette question a été posée par Billett (2001) et Caroly (2010), qui se sont demandé si des novices, du fait même de la nouveauté de leur regard, peuvent jouer un rôle dans la réélaboration des règles dans les collectifs de travail. En effet, selon l'hypothèse formulée par Billett,

> « Les novices peuvent contester ou mettre à l'épreuve des croyances existantes et, à travers leur participation, changer la pratique » (2001).

81 Selon Caroly (2010), il serait plus exact de parler de construction collective des savoirs que de leur seule transmission. Nos données ne permettent pas d'avancer sur ce point, mais l'observation de stagiaires ASS un peu plus avancés dans la découverte du métier (en 3e année de formation, par exemple) serait peut-être plus à même d'étudier ces hypothèses.

4.4 Discussion du rôle de l'observation dans l'apprentissage

82 Notre recherche a également permis de mettre en avant le rôle des observations dans les premiers apprentissages, observations qui sont l'occasion de construire des premiers invariants opératoires par abstraction et généralisation. Bruner (1983) avait déjà souligné l'importance de l'observation dans l'apprentissage, ou « comment on apprend l'ordinaire », selon sa formule, l'imitation assurant une fonction d'apprentissage par observation du semblable, comme chez les primates. Billett, dans une étude effectuée dans une mine de charbon, a également mis en évidence le fait que l'observation était l'un des modes d'apprentissage les plus utilisés par les mineurs (2001). Il mentionne également le fait que les observations au travail peuvent avoir lieu à n'importe quel moment, y compris lors des pauses-repas, comme nous l'avons constaté dans notre propre recherche. Des recherches récentes en ergonomie ont également constaté l'existence de transmissions professionnelles à différents moments sur les lieux de travail, y compris par l'observation de plus expérimentés (Gaudart et coll., 2008 ; Filliettaz et coll., 2014 ; Thébault et coll., 2014).

83 Des recherches novatrices en psychologie du développement montrent que l'observation est un mécanisme d'apprentissage fondamental, et ce, dès la prime enfance (Gopnik et coll., 1999). Elle permettrait en effet de nourrir et de tester les raisonnements d'inférences probabilistes qui orientent nos actions, comme cela a été montré chez des enfants (Gopnik et Wellman, 2012). Quand des enfants observent une personne effectuer plusieurs actions sur un objet dont deux seulement sont efficaces pour l'allumer, ils ne

réalisent ensuite que les deux plus efficaces quand c'est à leur tour d'agir sur cet objet (Buschbaum et coll., 2010). De nombreux apprentissages spontanés pourraient ainsi avoir lieu par l'observation de l'action des autres comme de la sienne propre. La surprise devient alors un des moteurs de l'apprentissage, elle fournit un indicateur de l'échec du raisonnement probabiliste qui précédait l'observation. Elle devient une source potentielle d'ajustement des prémisses qui seront amenées à nourrir les prochaines inférences et à organiser les prochaines actions. Ces études sur l'apprentissage par le biais de raisonnements probabilistes de type bayésiens prolongent certaines des observations de Piaget sur le rôle de l'erreur dans « l'accommodation » (Piaget, 1947). Selon lui, l'« accommodation », ou modification de ses structures internes pour mieux correspondre aux événements, serait un processus moteur du développement, né de la contradiction entre ce qui était attendu ou prédit et ce qui est finalement observé ou obtenu (Gopnik et Wellman, 2012). Les travaux de Piaget ont en effet montré que

> « l'expérience est centrale à l'apprentissage parce qu'elle permet à l'enfant de modifier la théorie initiale avec laquelle il a débuté la tâche » (Mc Carthy Gallagher et Reid, 2007).

84 Ceci expliquerait pourquoi les stagiaires ont adjoint de nombreux marqueurs langagiers de surprise, voire de malaise, au récit de leurs premiers apprentissages, fruits de leurs premiers étonnements. Leurs anticipations avaient été mises en échec, ce qui les a amenés à actualiser leurs connaissances et, potentiellement, à en construire de nouvelles.

85 Enfin, bien que, d'après ces études, l'apprentissage par l'observation et l'imitation soit spontané depuis la naissance, nos résultats semblent montrer que les jeunes professionnels souffrent d'une profusion d'informations et que certaines de leurs activités d'observation et de prise de notes semblent pouvoir être améliorées. Une prise en charge consciente de cette activité finalisée par un but conscient d'apprentissage pourrait en être la clé.

86 Une des perspectives de recherche qui s'offre à présent serait de mieux comprendre les limites de l'apprentissage par l'observation. Par exemple, quand l'action ou l'expérimentation sur le monde deviennent nécessaires pour renseigner, tester et actualiser les raisonnements probabilistes, ou encore quand le recours à l'aide des autres et aux savoirs scientifiques et techniques accumulés devient nécessaire, car l'expérience seule ne peut suffire à tout découvrir. Selon Billett, il existerait des « procédures et concepts que les apprenants ont peu de chances de découvrir seuls », notamment parce qu'ils sont « cachés » ou « difficiles » (2001). Il serait intéressant de continuer à explorer ce qu'on n'apprend pas ou difficilement par l'expérience de travail directe.

4.5 Retombées de la recherche

87 La recherche a permis aux services sociaux qui y ont participé de repenser et d'outiller leur dispositif d'accueil des stagiaires. La construction d'une trame des sept situations significatives est destinée à organiser les parcours des stagiaires pour aider les tuteurs à suivre les situations qu'ils vivent et leur progression. Les apprentissages clés qui ont été identifiés (concepts et connaissances) constituent aussi une ressource pour les tuteurs, pour aider à l'accompagnement, à la réflexivité et à l'évaluation des stagiaires. La centration sur la dimension culturelle des premiers apprentissages a également permis aux tuteurs de prendre conscience des difficultés des novices à décoder leur environnement et de l'intérêt des périodes d'observation, surtout si elles sont

accompagnées d'un débriefing. Les marqueurs de surprise sont aussi un indicateur intéressant pour orienter la discussion avec les stagiaires et identifier leurs premiers apprentissages. Les tuteurs peuvent finalement se donner un rôle de « passeur culturel », en charge d'expliquer ce qui est évident pour les initiés mais pas pour les nouveaux venus (Bulteau, 2007).

88 Enfin, la recherche a encouragé les ASS professionnels à entrer dans une discussion de leurs pratiques. Les stagiaires en travail social sont en effet confrontés à la diversité des pratiques des ASS professionnels, et certains concluent, comme S3 : « Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises règles je pense. » N'existe-t-il pas là un risque d'éviter toute discussion sur les pratiques, fermant là un moyen possible de les développer (Clot, 1999) ? Afin de garder le métier « vivant » (Clot, 1999), une approche d'inspiration ergonomique comme celle qui a été suivie ici – confidentielle, compréhensive et non évaluative - peut ouvrir des espaces de discussion des pratiques entre professionnels et entre stagiaires, ce qui va pleinement dans le sens de la réforme des « sites qualifiants » qui vise à s'assurer que les lieux de travail sont de véritables lieux d'apprentissage.

BIBLIOGRAPHIE

Beney, S. (2011). *Les apprentissages dans le premier stage des futurs assistants de service social*. Travail d'étude dans le cadre de la licence professionnelle Formateurs en milieux professionnels de l'Université de Bourgogne, soutenu en juin 2011.

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

Bruner, J.S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire.* Paris, PUF.

Bulteau, M. (2007). *Va, vis et deviens*. Mémoire de DHEPS, Université de Lyon II.

Buchsbaum, D., Gopnik A., Griffiths T. (2010). Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. *Cognition*, 120, 3, 331-340.

Caroly S., Weill-Fassina A. (2007). En quoi différentes approches de l'activité collective des relations de services interrogent la pluralité des modèles de l'activité en ergonomie ? *Activités*, 4, 1, 85-98.

Caroly, S. (2010). *L'activité collective et la réélaboration des règles : des enjeux pour la santé au travail*. Habilitation à diriger des recherches soutenue le 30 mars 2010, Université de Bordeaux II. http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/46/50/89/PDF/HDR_Caroly.pdf

Chaix, M.L. (1993). *Se former en alternance, le cas de l'enseignement agricole*. Paris,: L'Harmattan.

Chatigny, C. (2001). Les ressources de l'environnement : au cœur de la construction des savoirs professionnels en situation de travail et de la protection de la santé. *PISTES*, 3, 2. http://pistes.revues.org/3719

Chatigny, C., Vézina, N. (2008). L'analyse ergonomique de l'activité de travail : un outil pour développer les dispositifs de formation et d'enseignement. Dans, Lenoir, Y. et Pastré, P. (Éds). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*, Toulouse, Octares.

Clot, Y. (1999). Avec Vygotski. Paris : *La Dispute*.

Cloutier, E., Fournier, P.S., Ledoux, É., Gagnon, I., Beauvais, A., Vincent-Genod, C. (2012). *La transmission des savoirs de métier et de prudence par les travailleurs expérimentés : comment soutenir cette approche dynamique de formation dans les milieux de travail*. IRSST, Montréal. http://www.irsst.qc.ca/-publication-irsst-la-transmission-des-savoirs-de-metier-et-de-prudence-par-les-travailleurs-experimentes-comment-soutenir-cette-approche-dynamique-de-formation-dans-les-milieux-de-travail-r-740.html

Cru, D. (1995). *Règles de métier, langue de métier : dimension symbolique au travail et démarche participative de prévention. Le cas du bâtiment et des travaux publics*. Mémoire pour l'obtention du diplôme de l'EPHE, sciences de la vie et de la terre. EPHE, Paris.

Daniellou, F. (1992). *Le statut de la pratique et des connaissances dans l'intervention ergonomique de conception*. Thèse d'habilitation à diriger des recherches - HDR. Université de Toulouse.

Darrah, C. (1996). *Learning and work. An exploration in Industrial Ethnography*. Garland Publishing, New York.

Engeström, Y. (2004). The new generation of expertise. Seven theses. In, Rainbird, H., Fuller, A. et Munro, A. (Eds). *Workplace learning in context*, London, Routledge, 154-165.

Filliettaz, L., Rémery, V., Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance. *Activités*, 11, 1, 22-46,

Fougeyrollas, P., Roy, K. (1996). Regard sur la notion de rôles sociaux. Réflexion conceptuelle sur les rôles en lien avec la problématique du processus de production de handicap. *Service social*, 45, 3, 31-54.

Gaudart, C., Delgoulet, C., Chassaing, K. (2008). La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP : Approche ergonomique des enjeux et des déterminants. *@ctivités*, 5, 2, 2-24.

Gopnik, A., Meltzoff, A., Kuhl, P. (1999). *The scientist in the crib. What early learning tells us about the mind*. New York, William Morrow.

Gopnik, A., Wellman, H.M. (2012). Reconstructing constructivism : causal models, Bayesian learning mechanisms, and the theory. *Psychological Bulletin*, 138, 6, 1085-1108.

Kunegel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.

Lave, J. (1990). The culture of acquisition and the practice of understanding. In, Stigler, J.W, Shweder, R.A. et Herdt, G. (Eds) *Cultural Psychology*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated Learning – Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press, Cambridge.

Leroux, A. (2010). *De l'analyse des situations de travail à l'organisation des apprentissages pour des stagiaires assistants de service social au sein du service social de la CRAM*. Travail d'étude dans le cadre de la licence professionnelle Formateurs en milieux professionnels de l'Université de Bourgogne.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail*. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris, PUF.

Lévi Strauss, C. (1987). *Race et Histoire*. Paris, Folio.

Liu, M. (1981). Technologie, organisation du travail et comportement des salariés. *Revue française de sociologie*, 22, 2, 205-241.

Mayen, P. (2001). *Développement professionnel et formation : une théorie didactique* Thèse pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, Grenoble, Université Pierre Mendès France.

Mayen, P. (2007). Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. *Raisons éducatives*, automne.

Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. In, Barbier, J.M., Bourgeois, E., Ruano-Borbalan, J.C. et Chapelle, G. (dir.), *Encyclopédie de la formation*, Paris, PUF, 763-780.

Mayen, P., Metral, J.F., Tourmen, C. (2010). Les situations de travail : références pour les référentiels. *Recherche et formation*, 64, 31-46.

Mayen, P. (2011). L'appropriation des situations, une condition d'insertion. *Champs culturels*, 24, 43-49.

Mayen, P. (2012). L'appropriation des situations. Dans, Clot (dir.), *Vygotski maintenant*, Paris, La Dispute.

Mc Carthy Gallagher, J., Reid, K. (2007). *The learning theory of Piaget and Inhelder*. iUniverse, Lincoln.

Métral, J.F. (2012). La didactique professionnelle : vers une didactique de l'action professionnelle ? *Travail et apprentissages*, 10, 85-105.

Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Éducation permanente*, 139, 13-36.

Pastré, P., Mayen, P., Vergnaud, G. (2006). Note de synthèse sur la didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : approche anthropologique du développement des adultes*. Paris, PUF.

Piaget, J. (1947). *Psychologie de l'intelligence*. Paris, Colin.

Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris, PUF.

Rogalski, J. (2004). Évolution des compétences et des performances. Dans, J.-M. Hoc et F. Darses (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, Paris, PUF, 141-173.

Rogoff, B., Lave, J. (1984). *Everyday cognition : Its development in social contexts*. Harvard University Press, Harvard.

Samurçay, R., Pastré, P. (1995). La conceptualisation des situations de travail dans la formation des compétences. *Éducation permanente*, 123, 13-31.

Savoyant, A. (1996). *Une approche cognitive de l'alternance*. Cereq Bref, 118. http://www.cereq.fr/cereq/b118.pdf.

Thébault, J., Delgoulet, C., Fournier, P.S., Gaudart, C., Jolivet, A. (2014). La transmission à l'épreuve des réalités du travail. *Éducation permanente*. 198, 85-99.

Tourmen, C. (2011). Une introduction à la psychologie culturelle. Suivie de la lecture d'un ouvrage de Jaan Valsiner. *Travail et Apprentissages*, 8, 94-124.

Tourmen, C., Pin, J.P., Jakubowski, S., Métral, J.F. (2012). Pour introduire les concepts de rôle et de position en analyse du travail. Actes du 2e colloque de l'*Association Recherches et Pratiques en Didactique Professionnelle*, Nantes, 7 et 8 juin.

Tourmen, C., Leroux, A., Beney, S. (2012). What is learned during the first moments of work ? Work : a Journal of Prevention, *Assessment and Rehabilitation*, 41, 1, 5231-5235.

Tynjälä, P. (2008). Perspectives into learning at the workplace. *Educational Research Review*, 3, 130-154.

Valsiner, J. (2007). *Culture in minds and societies. Foundations of cultural psychology*. New Delhi, Sage.

Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. In Barbier, J.M. (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris, PUF.

Vergnaud, G. (2001). *Forme prédicative et forme opératoire de la connaissance*. Actes du Colloque GDM, *La notion de compétence en enseignement des mathématiques, analyse didactique des effets de son introduction sur les pratiques de la formation*, Jean Portugais (Ed.), Montréal, mai.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et en formation continue*. Paris, Esf.

Vidal Gomel, C., Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activités*, 4, 1, 49-84.

NOTES

1. Depuis la réforme du 29 juin 2004, elles doivent concevoir des dispositifs innovants d'accueil et d'accompagnement des stagiaires à la fois gérés collectivement et permettant le développement des compétences visées par le diplôme d'assistant de service social.
2. Aussi appelés concepts pragmatiques quand ils sont partagés par un groupe professionnel, voir Samurçay et Pastré, 1995 ; Vidal Gomel et Rogalski, 2007.
3. Un Conseil général est une collectivité territoriale décentralisée qui gère les départements en France, assurant notamment des missions de service social.
4. Référentiel d'activités et de compétences des ASS, annexe I de l'arrêté du 29 juin 2004 relatif au DEASS.
5. Nous suggérons la lecture de cet article pour clarifier les différences et les liens entre le concept de « tâche » utilisé en ergonomie et celui de « situation », tel qu'utilisé en didactique professionnelle comme une extension du concept du premier.
6. Institut régional supérieur du travail éducatif et social.
7. http://www.anas.fr
8. Selon Mayen (2001), ce sont les situations où se joue la production du travail, mais aussi des situations complexes difficiles à apprendre où se joue une partie de l'identité du métier. Voir aussi en 2.3. dans cet article.
9. Non discuté, du moins avant la réforme du « site qualifiant » qui incite à un suivi plus collectif des stagiaires, alors qu'ils étaient auparavant supervisés par leur seul tuteur.
10. Ou la « façon dont l'individu doit se comporter pour être en adéquation avec son statut » selon Fougeyrollas et Roy (1996) ; voir aussi Tourmen et coll. (2012) pour tenter d'introduire ce concept dans l'analyse du travail en didactique professionnelle.
11. Le « format d'action » ou « action pattern », est constitué des « thèmes implicites à propos desquels on peut faire des commentaires sans qu'il soit besoin de les mentionner ». Les formats attribuent aux protagonistes des « rôles » complémentaires qui précisent les modalités d'échange et de réciprocité (Bruner, 1983).

12. Un « rôle social » est un « instrument médiateur culturellement construit » (« constructed cultural mediating devices » ; Valsiner, 2007) ; il guiderait nos conduites, serait internalisé et donnerait lieu à des compromis individuels dans la manière de le vivre (Valsiner, 2007).

RÉSUMÉS

Les apprentissages professionnels sont souvent vus comme des processus longs qui nécessitent le temps d'une expérience approfondie, variée et répétée. Pourtant, la question du temps de l'apprentissage demeure une vraie question. Nous avons voulu explorer ce qui s'apprend dans les premiers moments du travail et comment, ce qui nous a amenées à questionner le rôle de l'observation et la dimension culturelle des premiers apprentissages professionnels. Armées d'un cadre théorique et méthodologique de didactique professionnelle héritier de la psychologie ergonomique du travail, doublé d'un cadre de psychologie culturelle, nous avons réalisé une analyse des tâches du travail d'assistants de service social auprès de deux organisations, ainsi qu'une analyse de l'activité de six professionnels expérimentés et de trois stagiaires de première année. Les résultats montrent que des apprentissages se font dès les premiers moments du travail, dont une partie porte sur des dimensions dites « culturelles » des environnements de travail, ce qui nous a amenées à proposer d'utiliser le concept de « scène » (Valsiner, 2007) pour analyser les premiers apprentissages professionnels.

Professional learning is often considered as a long process requiring repeated and varied experiences. That being said, the question of the duration of learning remains. We wished to explore what is learnt during the first moments of work, what is the role of observation, and whether this initial professional learning has a cultural dimension. We used a theoretical framework from vocational didactics, inspired by research in the psychology of work and ergonomics studies, to perform a task analysis of social work in two organizations. We then analyzed the activity of six experienced workers and three interns in their first year of study in social work. Results showed that learning occurred as soon as work began and that the very first learning dealt with what could be called the "cultural" dimensions of work environments. We propose using the concept of "scene" (Valsiner, 2007) to analyze initial professional learning.

El aprendizaje profesional es a menudo visto como un largo proceso que requieren el tiempo de una experiencia profunda, variada y repetida. Sin embargo, la cuestión del tiempo de aprendizaje sigue siendo una real interrogante. Queríamos explorar lo que se aprende en los primeros momentos de trabajo y el cómo, lo que nos llevó a cuestionarnos el rol de la observación y la dimensión cultural en los primeros aprendizajes profesionales. Armados con el marco teórico y metodológico de la didáctica profesional heredero de la psicología ergonómica de trabajo, junto con un marco de la psicología cultural, realizamos un análisis de las tareas en contexto laboral de Asistentes de Servicios Sociales en dos organizaciones, así como un análisis de la actividad de seis profesionales experimentados y tres aprendices de primer año. Los resultados muestran que los aprendizajes se realizan desde los primeros momentos de trabajo y giran en parte en torno a la dimensión « cultural » del ambiente de trabajo. Estos resultados nos llevaron a proponer el uso del concepto de « escena » (Valsiner, 2007) para analizar los primeros aprendizajes profesionales.

INDEX

Palabras claves : observación, aprender, políticas organizacionales, trabajo social
Mots-clés : observation, apprentissage, culture organisationnelle, travail social
Keywords : observation, learning, organizational politics culture, social work

AUTEURS

CLAIRE TOURMEN

Maître de conférences, AgroSup Dijon, 26, boul. du Dr PetitJean, 21000 Dijon, France, claire.tourmen@educagri.fr

ANNIE LEROUX

Assistante sociale, CARSAT de Bourgogne, Service social, 37 rue Gérot, 89000 Auxerre, France

SYLVIE BENEY

Assistante sociale, Conseil général de Saône-et-Loire, Espace Duhesmes, 71000 Mâcon, France