Pratiques tutorales et accessibilité aux savoirs professionnels

Antoine AGRAZ

MCF en Sciences de l'éducation de la formation –
Faculté des Lettres et Sciences Humaines de Limoge - Unité de recherche FrED

Résumé : Cet article traite d'une recherche qui s'inscrit dans l'objectif de mettre en lumière l'invisibilité sociale des pratiques tutorales à l'égard d'un public en situation de vulnérabilité. Nous interrogeons, au moyen d'entretiens d'explicitation, dix tuteurs accueillant et accompagnant dans leurs stages d'insertion socioprofessionnelle des jeunes ayant des troubles du fonctionnement cognitif. Notre approche se situe théoriquement en didactique professionnelle. Comment l'activité tutorale est-elle organisée ? Comment les tuteurs s'adaptent-ils aux circonstances liées aux enjeux d'accessibilité pédagogique eu égard aux besoins particuliers de ce public ? Comment expriment-ils leur intelligence dans ce processus d'accompagnement ? Pour y répondre, nous mobilisons la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud, et en particulier le concept de schème. Nos résultats mettent en exergue une intelligence tutorale incorporée, permettant aux tuteurs de résoudre des problématiques parfois difficiles. La « performance » de ces tuteurs se révèle au travers de nos analyses, ce qui conduit à revisiter l'un de nos postulats antérieurs au sujet des conditions de possibilité du passage de la logique productive vers la logique d'apprentissage dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle réalisés par des jeunes avec troubles du fonctionnement cognitif.

Mots-clés : Tutorat de stage, intelligence tutorale, troubles du fonctionnement cognitif, lycée professionnel, accessibilité pédagogique.

Abstract : This article deals with a research that is part of the objective of highlighting the social invisibility of tutoring practices with regard to a public in a situation of vulnerability. We question, by means of explicitation interviews, ten tutors welcoming and accompanying in their socio-professional integration internships young people with cognitive functioning disorders. Our approach is theoretically situated in professional didactics. How is the tutoring activity organised ? How do tutors adapt to educational accessibility issues with regard to the specific needs of this audience ? What consequences do these issues have on the skills of tutors ? To answer it, we mobilize Vergnaud's theory of conceptualization in action, and in particular the concept of scheme. Our results highlight an embedded tutoring intelligence, allowing tutors to solve sometimes difficult problems. The "performance" of these tutors is revealed through our analyses, which leads to revisiting one of our previous postulates about the conditions of possibility of the passage from the productive logic to the learning logic within the framework of the internships. socio-professional integration carried out by young people with cognitive functioning disorders.

Keywords : Internship tutoring, tutoring intelligence, cognitive functioning disorders, vocational high school, educational accessibility.

1 Introduction

S'intéresser à l'intelligence de l'activité des tuteurs de stage accompagnant un public en situation de vulnérabilité (sur le plan cognitif en particulier) est l'enjeu de cet article. Comment cette intelligence tutorale se développe-t-elle, en contexte de stage, pour de jeunes lycéens scolarisés dans une ULIS lycée professionnel ? Deux grands axes traduits en questions seront suivis dans cet article : comment se développe l'intelligence des tuteurs, quand on sait que l'efficacité du tutorat à l'endroit de ce public en situation de vulnérabilité est liée à la façon dont l'action des tuteurs est organisée (Pastré, 2001, p. 4) ? Comment les tuteurs de stage s'adaptent-ils à la réalité de l'accessibilité pédagogique inhérente aux besoins particuliers de ce public, l'accessibilité pédagogique supposant « *Une pédagogie de la mise en compétence, qui repose sur l'idée que l'élève en situation de handicap dispose des capacités sociales et relationnelles pour participer à la vie en société* » (Ebersold *et al.*, 2016, p. 20). Dans une perspective d'accessibilité pédagogique, si le sujet n'est pas réduit à sa situation de handicap (ici troubles du fonctionnement cognitif), c'est qu'on le considère comme capable d'apprendre et d'interagir avec son environnement. Cet environnement se doit d'aménager les conditions propices au meilleur développement possible des capacités du sujet vulnérable. On va s'intéresser avant tout aux situations vécues par ce dernier, car « *Ce sont donc les situations pédagogiques qui doivent être examinées et surtout les obstacles qu'elles présentent pour l'accès de certains élèves aux apprentissages et aux savoirs* » (*ibidem*, p. 19).

2 Contexte et intérêt de cette étude

2.1 La rareté des travaux scientifiques portant sur notre objet de recherche

En 2014, des auteurs reconnaissent que :

> « *Dans le contexte paradoxal d'une activité à la fois perçue comme décisive mais encore relativement méconnue et peu documentée par la recherche, un ensemble de travaux récents portent malgré tout une attention croissante à la problématique de l'accompagnement tutoral en formation professionnelle* » (Filliettaz *et al.*, 2014, p. 4).

Filliettaz encore reconnaît, en 2017, l'invisibilité des activités tutorales, activité « *particulièrement énigmatique et peu reconnue* » (Filliettaz, 2017, p. 129).

Dans le champ de la formation des adultes, les recherches concernant l'examen des interactions tutorales en situation de travail sont relativement jeunes (Pham-Quang et Réméry, 2016, p. 10). Dans ces 2 numéros datés de 2016 coordonnés par les auteurs précédents, numéros traitant des interactions tutorales et apprentissages en situation de travail, nous n'avons pas repéré d'articles abordant le lien entre tutorat et publics en situation de vulnérabilité, à l'instar de ce que nous proposons ici et que nous considérons comme un intérêt pouvant être porté à notre travail. Par conséquent, à notre connaissance, il n'existe pas de ressources scientifiques dans la littérature sur l'objet de recherche que nous explorons ici. Plus modestement, nous n'en avons pas identifié.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

La question de la transmission en contexte de travail fait l'objet de nos thématiques de recherche, et ce à l'endroit des publics vulnérables. Dans une étude récente (Agraz, 2020a), nous avons examiné la façon dont des jeunes avec handicap mental et scolarisés en établissement spécialisé (Institut Médico-Éducatif) construisent des apprentissages lors des stages d'insertion socioprofessionnelle qu'ils réalisent en contexte ordinaire de travail dans le cadre de leur parcours éducatif au sein de l'établissement. Dans une visée inclusive, cette recherche s'est intéressée à l'accessibilité à la formation professionnelle des jeunes avec un handicap mental, au prisme de l'examen des conduites réelles des tuteurs de stage par le biais d'observations filmées. Adossée à une conception philosophique du temps empruntée au philosophe Gaston Bachelard (Bachelard, 2011), nos résultats ont permis de comprendre que l'accessibilité est fortement liée à la façon dont le tuteur de stage rend accessible la tâche, en respectant le rythme d'apprentissage du stagiaire. Cette prise en considération du rythme favorise la reconstruction, par le stagiaire lui-même, d'un temps propre qui donne du sens au stage. Si les résultats présentés plus haut émanent d'observations filmées qui donnent à voir finement les conduites réelles de deux tuteurs de stage en situation de tutorat (Agraz, 2020b), nous nous intéressons ici à ces mêmes conduites tutorales, mais au travers d'entretiens d'explicitation (Vermersch, 1994) réalisés avec des tuteurs. Le parti pris envisagé est donc d'approfondir nos investigations initiales sur les conduites tutorales à l'endroit des publics en situation de vulnérabilité, champ heuristique peu exploré, en les combinant avec un nouvel outil d'analyse.

Dans la préface de l'ouvrage de Kunégel (2011, p. 17), Pastré indique que cet auteur semble être le premier à aborder « *la question de l'apprentissage par tutorat en cherchant à analyser l'activité réelle des tuteurs, ce qu'ils font, ce qu'ils disent, et même ce qu'ils pensent, au fond de leurs garages* ». Les apports de Kunégel sont très riches au plan de la compréhension des organisateurs de l'activité tutorale, ses analyses étant centrées sur les maîtres d'apprentissage encadrant des apprentis dans le domaine de la maintenance automobile. Le tutorat d'accompagnement des personnes avec troubles du fonctionnement cognitif en contexte de stage d'insertion socioprofessionnelle apparaît comme un terrain inconnu de la recherche en Sciences de l'éducation et de la formation. Cet aspect constitue, selon nous, l'intérêt de notre étude. Le second intérêt réside dans le fait que les processus de transmission sont examinés au prisme des tuteurs dans un contexte de stages réalisés par des élèves scolarisés en ULIS (Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire) dans un lycée professionnel, nouveau contexte d'étude que nous mobilisons ici pour découvrir de nouvelles significations au sein de l'expérience tutorale. En effet, nous nous situons ici dans un environnement ordinaire de travail se distinguant de nos travaux précédents qui s'inscrivaient dans le champ du médico-social.

2.2 Être tuteur : pas un métier mais une fonction

Dans cette étude, nous relevons d'emblée un double enjeu concernant le tutorat, montrant à la fois la complexité et l'intérêt du phénomène que nous étudions :

- **Un enjeu de formation.** Les tuteurs faisant l'objet de notre recherche assurent leur activité tutorale en plus de l'exercice de leur métier et n'ont pas de for-

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

mation initiale concernant l'accueil et l'accompagnement pédagogique des stagiaires. Même s'il convient de parler de plus en plus de « *fonction tutorale* », notion actuelle davantage empreinte de prescription et de contrôle (Astier, 2017, p. 104) venant supplanter une conception de la formation sur la base de dynamiques relationnelles entre un tuteur et un apprenti, il n'en demeure pas moins, selon nous, qu'un apprentissage pratique intelligent reste fécond sur le plan du développement des compétences des tuteurs :

> « *les compétences se construisent et se développent dans et par l'action. L'apprentissage sur le tas reste le moyen le plus habituel et le plus efficace de construction des compétences. Mais on n'apprend pas tout sur le tas, surtout quand la situation requiert une forte dose de diagnostic* » (Pastré, 2001, p. 9).

Dans cette perspective, les tuteurs *apprennent par la fonction de tuteur*[1], au sens où ils construisent des connaissances par le biais de cette activité. Si l'on admet que l'apprentissage sur le tas représente un réel apprentissage (Pastré, 2006, p. 3), une question se pose : jusqu'où peut-on aller dans l'analyse de cette connaissance pratique ? La connaissance est entendue ici comme un élément intrinsèque à l'activité. Lorsqu'il réalise son action, l'acteur produit, du même coup, des ressources lui servant à guider et orienter son action. Nous suivons ainsi l'hypothèse de Pastré suivant laquelle « *c'est la théorie qui doit être subordonnée à la pratique et qu'il faut opérer une analyse interne de l'activité pour repérer notamment ce qu'elle comporte de conceptualisation* » (*ibidem*, p. 3-4).

- **Un enjeu d'accessibilité pédagogique centré avant tout sur une approche capacitante.** L'éducation inclusive, dans le cadre d'un stage d'insertion socioprofessionnelle, doit passer par le fait de s'organiser *« autour d'une conception éducative qui considère le handicap à l'aune de l'effet capacitant ou invalidant des institutions et des pratiques, et non comme une caractéristique intrinsèque aux jeunes »* (Ebersold *et al.*, 2016, p. 44). Dans cette perspective, l'accessibilité pédagogique est fondée sur un accompagnement qui s'appuie avant tout sur les capacités des jeunes en dépassant la seule logique compensatoire de leurs limitations cognitives.

2.3 Les périodes de formation en milieu professionnel (PFMP)

Dans le cadre de leur parcours de formation au lycée professionnel, les élèves scolarisés en ULIS ont des périodes obligatoires de formation en milieu professionnel, dont la durée varie en fonction du diplôme ou de la spécialité préparée. Ces périodes sont définies par l'article L.124-1 du code de l'éducation de la façon suivante :

> « *Les périodes de formation en milieu professionnel […] correspondent à des périodes temporaires de mise en situation en milieu professionnel au cours desquelles l'élève […] acquiert des compétences professionnelles et*

[1] C'est nous qui soulignons afin de marquer la distinction

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

> *met en œuvre les acquis de sa formation en vue de l'obtention d'un diplôme ou d'une certification et de favoriser son insertion professionnelle. Le stagiaire se voit confier une ou des missions conformes au projet pédagogique défini par son établissement d'enseignement et approuvées par l'organisme d'accueil. »*

Pour les élèves concernés par notre recherche, les PFMP concernent des diplômes de CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). L'entreprise qui accueille le stagiaire a donc un rôle important à jouer sur le plan de la construction des compétences définies dans le diplôme. Ces périodes sont obligatoires et évaluées et le stagiaire est placé sous la responsabilité d'un tuteur. Selon la circulaire n° 2016-053 du 29-3-2016[2] relative à l'organisation et l'accompagnement des PFMP :

> « *Le tuteur ou la tutrice joue un rôle essentiel pour la qualité de la formation en alternance. En lien avec l'enseignant(e) référent(e), il/elle informe, notamment sur les règles de sécurité, suit, accompagne et conseille l'élève, et veille à sa bonne intégration. Il/elle confie à l'élève les activités définies dans la convention et participe à l'acquisition des compétences nécessaires à l'accomplissement de celles-ci* ».

2.4 La problématique

Dès lors, notre analyse porte sur la question suivante : comment l'activité des tuteurs est-elle organisée ? Quelle intelligence d'adaptation dans les situations d'accompagnement tutoral peut-on repérer ? Chercher à savoir comment la performance des tuteurs peut être atteinte, c'est chercher à savoir comment leur action est organisée. (Pastré, 2001, p. 3). En droite ligne avec ce numéro thématique, nous nous intéressons aux effets de cette intelligence tutorale sur les appropriations professionnelles : En quoi contribue-t-elle à sécuriser la « mise au travail » et les parcours professionnels ?

3 Cadre théorique et conceptuel

Selon Pastré, l'analyse d'une compétence professionnelle peut s'articuler avec la définition du schème élaborée par Vergnaud, à savoir « *une organisation invariante de l'activité correspondant à une classe de situations donnée* » (Pastré, 2001, p. 6). La classe de situations donnée concerne, dans notre étude, les conduites tutorales à l'égard de jeunes lycéens ayant des troubles du fonctionnement cognitif. Ces conduites peuvent donc être examinées sous l'angle du schème suivant l'approche de Vergnaud. C'est la voie que nous suivrons.

3.1 La théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud

La plus grande partie de nos connaissances sont des compétences. La connaissance est adaptation à l'environnement. Il est donc intéressant d'étudier les conditions de possibilité de cette adaptation dans une activité professionnelle donnée. En nous appuyant sur la théorie de la conceptualisation dans l'action de Vergnaud (Pastré, 2009,

[2] https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo13/MENE1608407C.htm?cid_bo=100542

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

p. 800), nous souhaitons apporter des éléments de réponse à la question suivante : Sur quoi repose la cognition des tuteurs de stage accueillant des jeunes lycéens avec des troubles du fonctionnement cognitif ?

3.1.1 Le concept de schème

Le schème est intéressant pour penser les rapports entre savoirs d'action (ou savoir-faire) et savoirs théoriques afin de mettre en lumière l'intelligence professionnelle des tuteurs accompagnant de jeunes stagiaires en situation de vulnérabilité, quand on sait que les savoirs professionnels sont difficilement explicitables et communicables, y compris pour des ingénieurs de conception (Vergnaud, 2011b, p. 281-282). Selon Vergnaud, le schème est constitué de quatre composantes (Vergnaud, 2011a, p. 43) :

- « *un but, des sous-buts et anticipations* ;
- *des règles d'actions, de prise d'information et de contrôle* ;
- *des invariants opératoires : concepts-en-acte et théorèmes-en-acte* ;
- *des possibilités d'inférence en situation* ».

Les buts correspondent à ce que la personne vise à travers sa façon d'agir. Les règles d'action coïncident avec la logique conditionnelle (si-alors), par exemple : « *si tu veux obtenir tel résultat, alors tu fais comment* » (Lainé et Mayen, 2019, p. 96). Les prises d'information renvoient aux aspects perceptifs, ce que la personne perçoit, regarde, ressent, observe à tous les moments de son action. Ces prises d'information sont le plus souvent incorporées dans le travail. Quant aux invariants opératoires, il s'agit de la partie la plus cognitive du schème, la compréhension de la conceptualisation sous-jacente à l'action. Les concepts-en-acte et théorèmes-en-acte (formulés par des assertions pour ces derniers) vont permettre à la personne d'interpréter l'information pertinente afin de s'adapter aux caractéristiques de la situation rencontrée.

Cette conceptualisation dans l'action s'appuie sur deux concepts : le schème et l'invariant opératoire. L'efficacité de l'action relève d'une combinatoire entre invariance et adaptation aux situations, c'est-à-dire s'ajuster aux circonstances de ces situations, s'adapter aux variations du milieu (Pastré, 2001 p. 6). Il existe un jeu dialectique entre invariance et adaptation : « *plus le sujet a réussi à trouver de l'invariance à un haut niveau d'abstraction, plus sa capacité d'adaptation aux variations des situations va s'accroître* » (*ibidem*). Cet équilibre entre invariance et adaptation correspond à ce que Piaget appelle un « *schème* ». Quels éléments d'invariance et d'adaptation aux situations avons-nous repéré chez les tuteurs quant à leur manière de rendre accessibles les situations qu'ils proposent aux jeunes lycéens ayant des troubles du fonctionnement cognitif ? Quelles parts d'invariance et d'adaptation aux situations avons-nous découvert dans la prise en compte et la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique ? L'invariance est de nature conceptuelle, nous dit Pastré (*ibidem*, p. 4), et il existe deux registres de conceptualisation, deux formes de la connaissance, deux formes d'intelligence : la forme prédicative, discursive et la forme opératoire de la connaissance.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

3.1.2 Modèle cognitif et modèle opératif

> « *Les opérateurs se construisent par la pratique un modèle opératif autour de quelques concepts organisateurs (les grands équilibres de base qu'il faut respecter) qui vont permettre de faire un diagnostic de situation, condition indispensable pour que l'action soit bien ajustée* » (Pastré 2006, p. 5).

Ce diagnostic de situation constitue « *un élément central de la compétence* » (Pastré, 2001, p. 4). Si l'on s'intéresse à l'analyse de l'apprentissage professionnel des tuteurs de stage accueillant des jeunes lycéens avec troubles du fonctionnement cognitif, quels sont les concepts organisateurs qui vont les conduire à réaliser un diagnostic de situation afin d'ajuster leur action ? Le modèle cognitif va correspondre à la question : « *comment ça fonctionne ?* » alors que le modèle opératif correspond à la question : « *comment ça se conduit ?* ». Dans de nombreux domaines (enseignement, travail social), les modèles cognitif et opératif ont tendance à s'entremêler. Le modèle opératif se rapproche de la dimension d'élaboration de l'action, au sens de Savoyant, dans laquelle il s'agit d'« *identifier la structure conceptuelle d'une situation, c'est-à-dire l'ensemble des concepts organisateurs guidant l'action qui devront être assimilés par les acteurs* » (*ibidem*, p. 7). Mais il n'est pas suffisant de savoir quoi et comment faire (dimension d'élaboration de l'action de Savoyant), il faut également savoir le faire, ce qui correspond à la dimension d'assimilation de l'action de Savoyant, ce qui veut dire s'entraîner, répéter, recommencer, dans une perspective d'incorporation de l'organisation de l'activité.

3.1.3 La structure conceptuelle d'une situation professionnelle

La structure conceptuelle d'une situation fait référence aux concepts organisateurs guidant l'action. Il s'agit du « *socle invariant qui va servir à organiser l'action efficace du sujet* » (Pastré, 2001, p. 6). C'est la structure conceptuelle de la situation qui oriente l'activité cognitive de la personne et qui lui permet de réaliser un diagnostic de situation. Elle se situe au cœur de la compétence. Dans le domaine professionnel, les invariants sont de nature relationnelle : « *ils permettent de repérer des relations constantes entre un ensemble de variables qui déterminent le fonctionnement d'un système* » (*ibidem*). Nous verrons, dans la partie suivante, que ces variables sont au nombre de trois et ont pour objectif de décrypter le fonctionnement des conduites tutorales à l'égard d'un public en situation de vulnérabilité, un tel fonctionnement étant conçu comme un système avec différents éléments en interaction les uns par rapport aux autres.

4 Méthodologie de la recherche

Cet article émane d'un projet de recherche financé auquel nous participons en tant que chercheur et qui porte sur l'accessibilité à la réflexivité professionnelle et à l'emploi de jeunes scolarisés en ULIS lycée professionnel avec des troubles du fonctionnement cognitif (âges situés autour de 17-18 ans). C'est dans ce cadre que la présente recherche sur le tutorat s'est déroulée. Dans cette dernière, notre échantillon se compose de dix tuteurs, afin de viser un processus de « *saturation* » désignant « *le moment lors duquel le chercheur réalise que l'ajout de données nouvelles dans sa recherche n'occasionne pas*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

une meilleure compréhension du phénomène étudié » (Mucchielli, 2012, p. 226). Dans le tableau suivant [Tab1], nous présentons les tuteurs quant à leur sexe (5 hommes, 5 femmes) et leur secteur d'exercice professionnel. Leur âge oscille entre 30 et 55 ans, mais l'âge n'est pas un critère d'analyse pour nous, même si le critère d'ancienneté dans le métier ou l'entreprise aurait pu constituer une variable explicative quant à la capacité du tuteur à poser un « diagnostic de situation ». En effet, nous nous situons dans le paradigme compréhensif (Mucchielli, 2012, p. 36) en ce que « *les sujets ne sont pas réduits à des variables mais sont considérés comme un tout* » (*ibidem*, p. 36). Par souci d'anonymat, nous avons nommé les tuteurs de la façon suivante : premier tuteur T1, deuxième tuteur T2, etc.

Tab. 1 : Échantillon et contexte professionnel des tuteurs.

Tuteurs	Sexe	Domaines d'activité
T1	M	Entreprise artisanale fabrication de porcelaine de luxe
T2	F	Entreprise artisanale fabrication de porcelaine de luxe
T3	M	Cuisine dans un collège
T4	M	Entreprise artisanale secteur de la métallurgie
T5	F	Drive appartenant à une grande surface
T6	F	Supermarché
T7	F	Résidence pour personnes âgées
T8	M	Poissonnerie
T9	F	Magasin de bricolage
T10	M	Magasin de bricolage

4.1 L'entretien d'explicitation

En termes de cohérence interne de notre recherche, notre démarche consistant à articuler l'examen du concept de schème dans un contexte professionnel donné avec la conduite d'entretiens d'explicitation, s'avère cohérente (Tourmen, 2014, p. 23 ; Mayen et Lainé, 2019, p. 82). Cet outil d'entretien d'explicitation nous permet d'accéder au sens que les tuteurs attribuent à l'accompagnement de jeunes stagiaires avec troubles du fonctionnement cognitif scolarisés en ULIS lycée professionnel. Cet examen du sens coïncide avec une « *analyse des pratiques tutorales en situation de travail* » (Kunégel, 2011), dans l'après-coup à travers des traces verbales. En effet, l'approche de Vermersch (Vermersch, 1994) a ceci de particulier qu'elle vise une verbalisation du déroulement de l'action, un travail sur le comment de l'action, la mise en perspective du résultat final (le quoi) avec le processus de réalisation du résultat final (le comment). Le contrat de communication (*ibidem*) que nous avons établi avec les tuteurs a consisté à leur poser la question suivante : « Je voudrais, si vous en êtes d'accord, revenir sur le moment où vous accompagnez un stagiaire scolarisé en ULIS lycée professionnel ». L'idée directrice a été de permettre à chaque tuteur de verbaliser, le plus clairement possible, le déroulement de son action tutorale auprès de ces jeunes. Nous avons pour cela défini trois moments précis englobant l'ensemble de la durée du stage : le début de l'action, le cours d'action, la fin de l'action (Lainé et Mayen, 2019, p. 95). Chaque tuteur pouvait arrêter les échanges à tout moment s'il le souhaitait bien entendu.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

4.2 Notre posture de chercheur

Notre rôle de chercheur a consisté à poser des questions factuelles, à aider l'interviewé à décrire ce qu'il a fait en se replaçant mentalement dans la situation de réalisation de la tâche (aide à la conscientisation), en essayant, le mieux possible, de conserver un rapport de proximité avec l'interviewé (langage, rythme de parole). Cette démarche ne coïncide pas avec un recueil des représentations et des opinions de la personne interviewée, l'enjeu étant que cette dernière s'exprime sur ses actes (matériels, mentaux). En droite ligne avec le sens de notre démarche de recherche consistant à mettre en lumière une intelligence tutorale, nous avons abordé chaque tuteur en tant qu'« *expert de son vécu* » (Lainé et Mayen, 2019, p. 91) de tuteur. Afin que les tuteurs décrivent le déroulement temporel (Vermersch, 1994, p. 119) de leur activité tutorale à l'endroit des jeunes lycéens en situation de vulnérabilité cognitive, nous avons fait le choix de définir trois moments vécus par les tuteurs dans ce processus d'accompagnement, en considérant leurs actions vécues dans ces moments. « *Le vécu n'est jamais vécu en général, il se vit dans un moment et un seul. Et chaque action a été vécue dans un moment et un seul* » (Vermersch, 2018, p. 68).

5 Analyse des données

Trois temporalités ont donc été retenues pour l'analyse : l'entrée dans la tâche, la réalisation de la tâche, la fin de la tâche. Ces trois temporalités relatives au début de l'action, au cours d'action et à la fin de l'action, sont des moments « *particulièrement instructifs* » à analyser si l'on souhaite accéder aux raisonnements (Lainé et Mayen, 2019, p. 95). Nous les avons désignées en tant que « *variables de situation* » (Tourmen, 2014, p. 23). Dans nos travaux précédents (Agraz, 2020b), les observations filmées réalisées entre des tuteurs et des jeunes avec des troubles du fonctionnement cognitif scolarisés en Institut Médico-Éducatif nous ont déjà permis d'identifier ces trois variables de situation. Rappelons que les différentes composantes du schème, vues plus haut, font système, si bien que « *Entrer par l'une, c'est obligatoirement faire appel aux autres* » (Tourmen, *ibidem*, p. 22). Ainsi lorsque nous déterminons une catégorie caractéristique du schème pour mieux comprendre la part d'invariance et d'adaptabilité dans l'organisation des conduites tutorales, cette catégorie ne prend sens qu'en relation avec les autres. L'invariance est à penser dans une perspective de développement. L'intelligence, selon Pastré, « *est la capacité à introduire de la régularité, des îlots d'intelligibilité dans le chaos du monde* » (Pastré, 2011, p. 95). C'est l'intelligence des tuteurs accompagnant les stages de lycéens porteurs de troubles du fonctionnement cognitif que nous souhaitons mettre en lumière ici, en mesurant cette régularité, cette part d'invariance du point de vue de leur accompagnement tutoral face à la dimension chaotique d'un réel qui nous échappe toujours un peu. Dans cette perspective, la part d'invariance ou de régularité dans les conduites ne supprime pas leur dynamique, leurs transformations possibles : au contraire, elle « *les rend possibles en les mettant en ordre* » (*ibidem*, p. 96).

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

5.1 L'entrée dans la tâche : comprendre l'environnement de travail

Il s'agit de se demander ce que les tuteurs repèrent dans leur environnement au début de l'action. Que décident-ils avant d'agir ou ne pas agir ? Nous avons identifié des règles d'action s'appuyant sur la logique : « *si telles circonstances, alors faire telle opération* », logique dans laquelle les tuteurs combinent à la fois des informations prélevées sur leur environnement de travail et une dimension d'exécution d'actions (Pastré, 2011, p. 87). L'organisation de l'activité est articulée autour de la compréhension de l'environnement de travail, afin d'aider le stagiaire à se situer, et ce à travers :

- des règles d'action : « *et il y a… pour le cas de L., il faut quand même bien l'accompagner dans le sens où il faut… beaucoup plus lui expliquer pour qu'elle comprenne* » (T1), « *on va commencer par leur expliquer les choses euh… enfin comment on les fait, on va essayer de voir si les consignes sont bien passées et ont bien été comprises* » (T2), « *De toute manière, tout à fait au début, dès qu'elle arrive, je lui présente d'abord l'équipe. Et puis moi je lui explique, j'essaie d'apporter une explication sur tout notre mode de fonctionnement* » (T3), « *je parle en professionnel, même si tu ne me comprends pas, ben du coup, j'explique. Je lui demande bien sûr "à chaque fois que tu ne comprends pas, tu me le dis, je détaille ce que je viens de dire"* » (T4), « *On va lui faire voir déjà les endroits où il doit se garer, où… par où il doit rentrer et sortir déjà. On va lui faire tout un tour de l'entreprise* » (T5), « *nos stagiaires sont toujours intégrés dans ces transmissions de la nuit pour les mettre au courant de ce qui se passe de la nuit. Donc après, on lui explique le fonctionnement de l'établissement* » (T7), « *j'ai essayé de le mettre à l'aise, je lui ai dit qu'il pouvait me tutoyer, je lui ai présenté vaguement le poisson et après je lui ai dit : "lance-toi, je suis à côté de toi, je te regarde, fais ta vente"* » (T8), « *on lui donne un petit tour d'horizon de magasins. Il regarde petit à petit tous les rayons. On lui donne un plan de magasin en fait à faire pour savoir où se situe les rayons s'il y a des clients* » (T9), « *Déjà, quand ils arrivent déjà on leur montre le magasin. Après j'aime bien qu'ils fassent un tour de magasin entièrement, rayon par rayon tranquillement, si ça prend la journée, ça prend la journée, comme ça pour voir où sont tous les produits* » (T10) ;
- des raisonnements en acte permettant d'interpréter l'information pertinente de façon à s'adapter aux caractéristiques de la situation vécue par le tuteur. Ces raisonnements en acte visent ici à enrôler un stagiaire très stressé par l'entrée dans la tâche : « *Il était vraiment très stressé. Donc, du coup, il s'est mis à me parler, à me poser lui-même des questions et du coup, petit à petit, ben il voyait que ben moi je continuais à mettre en rayon, donc il s'est approché et je lui ai dit : "est-ce que tu veux venir avec moi ? enfin, le faire avec moi ?". Et du coup, il a dit : "oui", donc je l'ai laissé faire prendre lui-même un carton en lui expliquant et ça allait bien* » (T6).

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

5.2 Au cours de la réalisation d'une tâche : respecter le rythme du stagiaire

Il s'agit de se demander ce que les tuteurs ont identifié en cours d'action en considérant les actions vécues durant ce moment. L'organisation de l'activité est articulée autour du respect du rythme du stagiaire, et ce à travers :

- des théorèmes-en-acte formulés à travers des assertions qui nourrissent les règles d'action : « *lorsqu'on reçoit un stagiaire, il est là pour découvrir avant d'apprendre, et puis si on lui transmet pas cette envie, ce plaisir, surtout qu'ils sont jeunes, c'est pas comme ça qu'ils vont avoir envie de travailler* » (T1), « *Étape par étape, même s'il faut prendre le temps, de toute façon on sait que quand une personne arrive pour être formée, même sans aucun problème, on sait qu'il faut leur accorder du temps et c'est n'importe quelle personne en fait* » (T2), « *C'est toujours fait avec de la bienveillance de toute manière, pour moi, c'est… je pense que c'est primordial d'avoir de la bienveillance avec ce gens-là. Parce que si jamais on rentre dans le dur tout de suite, ça passe mal. Donc ça se bloque et on ne peut plus rien faire* » (T3) ;

- des savoirs et connaissances en acte qui permettent l'ajustement de l'action des tuteurs à la situation : « *Griller une étape, il est par exemple en train de déjà manutentionner sa pièce alors qu'il n'a pas changé le foret de la perceuse à colonne voilà par exemple. Et une fois que la pièce sera positionnée dessus et ben ça va être galère de changer ce forêt finalement, ou ça peut être dangereux* » (T4) ; « *S. est très sensible, quelqu'un comme S., c'est facile de le braquer. Surtout S. le mettre en confiance et pas que dans le travail. Je lui ai toujours dit un truc : « moi si je te pousse, c'est pas pour que tu sois bon que dans le travail, mais c'est dans la vie aussi, parce que le travail, c'est une leçon de vie* » (T8) ;

- des règles d'action en lien avec la logique conditionnelle (si-alors), autrement dit : « si le tuteur veut obtenir tel résultat, alors comment s'y prend-t-il ? : « *On lui laisse le temps, on lui laisse le temps de prendre ses marques. On ne va pas lui dire… et c'est pareil je serais moins exigeante avec une personne comme avec N. qu'une autre personne* » (T5), « *Il va aller beaucoup moins vite que nous, ça là-dessus je pense que… Mais après, voilà, on lui demande de faire du facing, on ne lui demande pas de le faire en temps, enfin en dix minutes, on ne le force pas à faire ça* » (T6), « *En fait on les aide sans trop les aider parce que du coup ils sont quand même autonomes au début. Nous on est là pour superviser ce qui se passe. S'ils ont un problème, ils viennent devant nous et nous on est là* » (T9) ; (T10) énonce une règle d'action relative à la question du sens de la tâche pour le stagiaire : « *Quand je range les produits et qui ne connaissent pas, je leur explique à quoi ça sert. C'est beau de ranger, mais des fois je leur dis si tu ne connais pas, tu me demandes […] Quand je suis avec un client, je lui dis : viens avec moi, écoute comment je fais, ce que c'est le produit et comme ça, ça permettra de t'aider* » (T10) ;

- des prises d'information liées à des indices perceptifs, à savoir ce que le tuteur regarde, ressent de la situation : « *Là, j'ai vu qu'elle s'était renfermée. Je lui ai*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

dit : "qu'est ce qui se passe ?" Et là, elle m'a dit : "J'ai pas compris parce qu'on ne m'a pas expliqué comme ça", donc je lui ai dis : "il n'y a pas de souci, je te réexplique" » (T7).

5.3 À la fin de la réalisation d'une tâche : penser la progression pédagogique

Il s'agit de se demander si les tuteurs s'assurent que leur travail est efficace ou non auprès des stagiaires en situation de vulnérabilité. L'organisation de l'activité est articulée autour de la progression pédagogique au niveau des tâches proposées par les tuteurs, et ce à travers :

- des théorèmes-en-acte sur le mode assertif, affirmatif : « *Ils sont là pour apprendre, et c'est plus intéressant de voir plusieurs choses à la fois et à la fin de la journée, c'est gratifiant de se dire "ah j'ai réussi à faire ça, j'ai fait ça, j'ai fait ça"* » (T1),

- des buts, ce que les tuteurs visent à travers la dimension de variation de la tâche proposée au jeune : « *Alors euh… beh bon on a essayé de varier un petit peu les choses qu'il pouvait faire en restant sur les tâches, en restant sur des choses relativement simples quand même, relativement simples, mais bon une fois que l'histoire des cuillères ben c'était fini, acquis et tout ça, on passait sur autre chose du débridage* » (T2) ; Des buts en lien avec le fait de permettre au stagiaire de gérer une tâche complexe sur le plan cognitif sont également repérés : « *Elle fait aussi la caisse, donc on surveille toujours un peu. On est derrière mais on la laisse biper, on lui laisse dire le montant, si le client veut une facture, on la fait taper. On vérifie juste* » (T10) ;

- des règles d'action afin de permettre au stagiaire d'expérimenter plusieurs postes témoignant de la capacité du tuteur à anticiper la fin de réalisation d'une tâche. Autrement dit, si le jeune a terminé la tâche, alors le tuteur est capable d'anticiper la suite du travail : « *Comme moi je fais passer les stagiaires partout, sur tous les postes, euh selon le menu, il y a toujours un poste où il y a une tâche qui est plus en adéquation avec ce qu'elle attend de son stage ou pour apprendre quelque chose de particulier, quelquefois ça peut être une petite autonomie, ça peut être de la précision, ça peut être de la déco, ça peut être de la propreté, contrôler si les assiettes sont bien lavées et tout* » (T3) ;

- des règles d'action liées au développement de la socialisation professionnelle du stagiaire en vue d'une dépendance moins forte vis-à-vis du tuteur. Autrement dit, le tuteur anticipe ici des questions d'autonomisation du stagiaire : « *Il va me demander plein plein de choses dès qu'il se sent à côté voilà. Faut un petit peu l'éloigner mais je veux qu'il soit dans l'activité donc s'il veut aider mon collègue, l'avancer à réaliser à monter, à pointer, c'est ça qui donne l'envie* » (T4), règles d'action liées à de la responsabilité donnée au stagiaire : « *Je lui laisse mon cutter pour qu'il ouvre les cartons, il était à chaque fois trop content, mais et puis après, je lui explique qu'il faut qu'ils cassent les cartons* » (T6), règles d'action liées au fait de proposer au stagiaire de relever des défis : « *De*

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

toute façon, en fin de semaine, elle va être lancée toute seule parce que moi, je les lance toujours et je leur fais toujours des défis, parce que je trouve que ça les mets un peu en valeur » (T7) ;

- des anticipations : « *C'est pour ça qu'avec Monsieur B. justement on avait dit que au prochain stage quand il viendrait, on essaierait de voir autre chose avec lui, justement. Alors pourquoi pas faire…bon la réapro, je sais pas trop mais pourquoi pas* » (T5) ;

- des raisonnements en acte liés à la façon de considérer le stagiaire au même niveau que l'ensemble des employés de l'entreprise, ce qui montre que le tuteur s'inscrit, dans ses actions tutorales, avant tout dans l'idée d'une présomption de capabilité vis-à-vis du stagiaire : « *Je lui ai dit direct : pour moi, tu n'es pas un stagiaire quand tu es sur le rayon, tu es un employé comme les autres, donc je te traiterai tel quel, tu feras exactement les mêmes tâches que mes collègues ou moi… tu feras des ventes, tu feras la découpe du poisson, tu nettoieras des coquilles, tu feras exactement ce que moi je fais* » (T8) ;

Ce raisonnement en acte est associé à un théorème-en-acte illustré par l'assertion suivante : « *il ne faut pas les traiter, comment dire, comme des gens qui ont un retard, car pour moi, quand on fait de la vente, on est tous égaux* » (T8) ;

Un autre raisonnement en acte est repéré quant à ce qui fonde la manière d'agir de cette tutrice, au plan de la variation des tâches qui s'organisent en fonction des besoins immédiats de l'entreprise. En effet, ce qui prime ici dans le raisonnement du tuteur est l'adaptation aux caractéristiques de la situation (la dépendance des salariés de cette entreprise aux arrivages des produits) qui ne constitue pas un obstacle dans l'accompagnement tutoral, mais plutôt une ressource eu égard aux opportunités pédagogiques que cela engendre en termes de variation des tâches pour les stagiaires :

> « *C'est selon les arrivages, la marchandise qu'il y a à faire dans le magasin que voilà. Ça peut-être un peu de tout, comme aujourd'hui elle pose les étiquettes, elle vérifie s'il y a du facing à faire, s'il y a de la marchandise en hauteur et s'il n'y en a plus en rayon. Ça elle va le faire elle-même parce qu'on lui dit de tourner dans le magasin pour voir si il n'y a pas des trous, ça elle sait faire aussi. Et là on les met à faire tout, même la caisse. C'est là qu'on voit leurs lacunes au niveau du rendu monnaie à tous. Et on est à côté, on n'est pas loin* » (T10).

6 Synthèse des résultats

Nous pouvons désormais présenter nos résultats à partir du tableau suivant [Tab2], en mettant en exergue la manière dont les tuteurs s'adaptent à leur fonction tutorale à travers les indices qu'ils prélèvent sur leur situation de travail (Tourmen, 2014, p. 23). Et ce en fonction des trois variables définies préalablement.

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Tab. 2 : Indices pris en compte par les 10 tuteurs en fonction des 3 variables de situation.

Variables de situation	L'entrée dans une tâche	En cours de réalisation d'une tâche	En fin de réalisation d'une tâche
T1	Expliquer les tâches pour que le stagiaire comprenne	Découvrir avant d'apprendre	Permettre au stagiaire de voir plusieurs choses à la fois
T2	Expliquer ce qui est fait et comment on le fait	Leur accorder du temps	Varier les tâches en restant sur des choses relativement simples
T3	Expliquer le mode de fonctionnement	Avoir de la bienveillance face à ce public	Faire passer les stagiaires sur tous les postes
T4	Expliquer en restant professionnel	Ne pas griller les étapes	Permettre au stagiaire de se socialiser auprès des collègues
T5	Faire le tour de l'entreprise pour se repérer	Laisser du temps et être moins exigeant	Lui faire voir autre chose
T6	Enrôler le stagiaire dans une tâche	Prendre le temps nécessaire pour réaliser la tâche	Laisser des responsabilités au stagiaire
T7	Expliquer le fonctionnement de l'établissement	Percevoir que le stagiaire se renferme sur lui-même	Proposer au stagiaire de relever des défis afin de le mettre en valeur
T8	Mettre le stagiaire à l'aise et le mettre d'emblée en situation	Respecter la sensibilité du stagiaire	Permettre au stagiaire de réaliser les mêmes tâches que tous ses collègues, ne pas faire de différences
T9	Faire un tour du magasin afin de situer les rayons	Articuler respect du rythme du stagiaire et développement de son autonomie	Varier les tâches en fonction des besoins instantanés de l'entreprise
T10	Prendre le temps de faire un tour du magasin afin de situer les produits	Expliquer au stagiaire le sens de la tâche	Permettre au stagiaire de gérer une tâche complexe sur le plan cognitif (la caisse)

Suite à ce tableau, nous observons que les conduites tutorales sont différentes en fonction des valeurs des variables de situation. Cette intelligence tutorale situationnelle s'appuie sur des concepts organisateurs maîtrisés par les tuteurs (permettre au stagiaire de comprendre l'environnement de travail, respecter le rythme du stagiaire, penser sa progression pédagogique), ce qui leur permet d'agir avec efficacité. Ce n'est pas la conduite observable qui est invariante (car on observe que les tuteurs s'adaptent aux caractéristiques des situations rencontrées), mais bien l'organisation de leur conduite (Vergnaud, 2011a, p. 43).

6.1 La structure conceptuelle d'un accompagnement tutoral à l'égard d'un public avec des troubles du fonctionnement cognitif

En appui sur les travaux de Caens-Martin (Caens-Martin, 1999, p. 110-111) repris par Tourmen (Tourmen, 2014, p. 31), nous avons tenté d'élaborer, dans la figure 1 présentée ci-après, la structure conceptuelle de l'activité des tuteurs, c'est-à-dire une

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

« *représentation schématique du réel* » (Vinatier, 2013, p. 287) de l'accompagnement tutoral d'un public en situation de vulnérabilité.

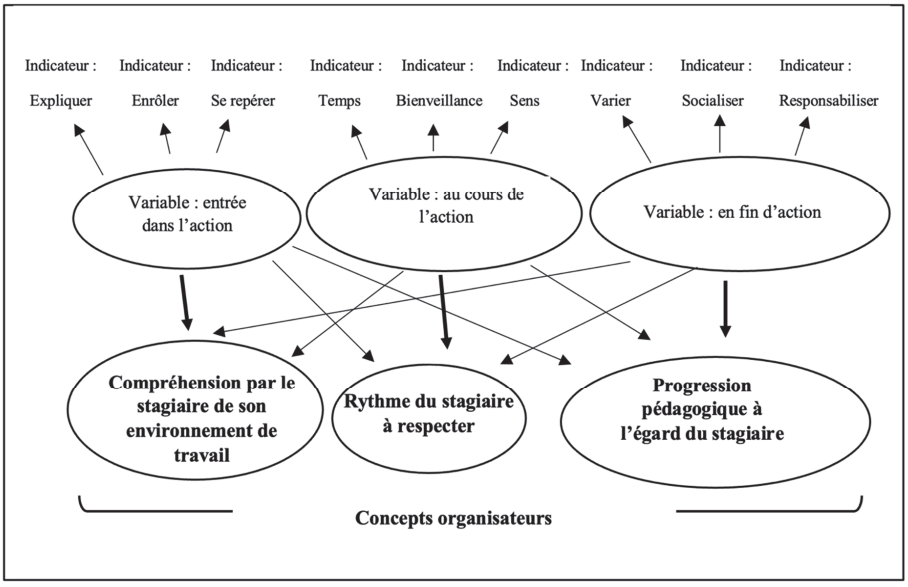


Fig. 1 : Structure conceptuelle élaborée à partir de l'analyse cognitive de l'activité : « Accompagnement tutoral d'un public avec troubles du fonctionnement cognitif ».

7 Discussion et conclusion

Nous avons souhaité explorer les compétences professionnelles des tuteurs accueillant des jeunes en contexte de vulnérabilité, en particulier avec un handicap cognitif. Les travaux de Vergnaud (2011b, p. 283) permettent de penser les relations entre la compétence et l'analyse de l'activité, à travers le concept de schème. La compétence se rapporte avant tout au résultat de l'activité alors que le schème s'intéresse à la façon dont cette dernière est organisée. Qu'avons-nous découvert, dans cette recherche, au sujet de ces relations entre compétence et schème ?

En premier lieu, une intelligence tutorale. Cette intelligence tutorale situationnelle est mobilisée afin de répondre à trois enjeux importants en matière d'accessibilité de ces jeunes en situation de vulnérabilité : comprendre et se repérer dans son environnement de travail, respecter le rythme du stagiaire afin de favoriser ses apprentissages, faire progresser le stagiaire en vue de son émancipation socioprofessionnelle. Concernant le deuxième enjeu (respect du rythme du stagiaire), nous avons vu que l'intelligence tutorale était liée parfois à la prise en compte des affects et de la sensibilité du stagiaire. À cet égard, nos résultats peuvent s'articuler avec d'autres (Mayen, 2020), dans lesquels est posée la question des affects en didactique professionnelle, et ce dans le travail et la formation des réceptionnaires d'ateliers automobiles.

En second lieu, considérer le tuteur comme un expert de son expérience à travers l'expression de son vécu, ses actions, ses prises d'information, les buts visés et les

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

raisonnements mobilisés, a permis de montrer que les conduites tutorales investiguées ici n'étaient pas liées à des obstacles ou des difficultés pouvant entraver l'intelligence professionnelle des tuteurs. Au regard de cette intelligence tutorale situationnelle, qui se manifeste par de grandes capacités d'adaptation face à des problématiques parfois délicates en lien avec les situations de vulnérabilité rencontrées par les jeunes (au plan cognitif, psychologique, social), il convient plutôt selon nous de permettre au lecteur de comprendre que ces tuteurs se trouvent dans une configuration d'« invisibilité sociale », quant à ce qu'ils apportent de positif à ce public vulnérable en matière d'insertion socioprofessionnelle. Nous dirions même, à l'aune de nos résultats, qu'ils peuvent être considérés comme des tuteurs « performants » vis-à-vis des jeunes lycéens scolarisés en ULIS lycée professionnel, a fortiori dans des contextes de travail en mutation constante. Ces capacités d'adaptation leur permettent de raisonner et d'agir en fonction de certaines circonstances, de certaines variables, comme nous l'avons vu. C'est la définition même du schème : « *un schème n'est nullement un stéréotype mais une manière de régler son action en fonction des caractéristiques particulières de la situation à laquelle on s'adresse, ici et maintenant* » (Vergnaud, 2011b, p. 281).

Au-delà de l'ensemble de ces éléments, nos résultats ont également une résonance plus globale sur le plan de la formation des tuteurs de stage qui accueillent et accompagnent des publics en situation de vulnérabilité. Si nous suivons Maubant, « *la finalité de l'analyse de l'activité des tuteurs est explicite : la formation* » (Maubant, 2013, p. 109). Il s'agit de penser l'activité des tuteurs de stage des jeunes scolarisés en ULIS lycée professionnel afin de penser la formation de ces tuteurs, en droite ligne avec une approche inscrite dans la didactique professionnelle : analyser le travail pour concevoir des contenus et des outils de formation (Pastré, 2001, p. 4). Plus concrètement, le tableau 2 que nous avons élaboré et qui relève les indices pris en compte par les dix tuteurs en fonction des trois variables de situation, peut selon nous constituer une ressource pédagogique pour former des tuteurs. Un travail sur les représentations initiales des tuteurs quant aux trois variables identifiées (entrée dans l'action, cours d'action, fin de l'action) peut être engagé afin de mettre ensuite en discussion ces représentations initiales. Cette ressource pédagogique n'est pas à considérer comme quelque chose d'enfermant pour les tuteurs, mais au contraire comme « *une invitation au débat, à la controverse, à l'examen des conséquences et des origines de telles représentations, en un mot, un matériau vivant de la formation professionnelle* » (Tourmen, 2014, p. 30). En 2012, une étude avec un public proche du public qui nous intéresse ici (Vidal-Gomel, Rachedi, Bonnemain, Gébaï) a montré l'articulation entre un « environnement capacitant » et un public d'opérateurs en situation de handicap exerçant au sein d'un établissement et service d'aide par le travail (ESAT), afin de penser les conditions de travail et les situations d'apprentissage proposées à ces opérateurs. L'environnement capacitant, appréhendé sous l'angle développemental, constitue, pour le sujet vulnérable, « *l'élargissement des possibilités d'action, du degré de contrôle sur la tâche et sur l'activité. C'est donc un environnement qui favorise l'autonomie et contribue au développement cognitif des individus et des collectifs* » (*ibidem*, p. 126). Cela pourrait faire l'objet d'échanges et de réflexions avec des tuteurs en formation autour de « *l'effet capacitant de l'environnement éducatif dans lequel est immergé le jeune* » (Ebersold, 2013, p. 18), de façon à examiner réellement les conditions de

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

possibilité du passage de la logique productive vers la logique d'apprentissage (selon le point de vue des tuteurs) dans le cadre des stages d'insertion socioprofessionnelle (Agraz, 2020a).

Références bibliographiques

Agraz, A. (2020a). *La formation professionnelle des jeunes scolarisés en Institut Médico-Éducatif (IME). Entre logique de productivité et logique d'apprentissage*. L'Harmattan.

Agraz, A. (2020b). La philosophie du temps chez Gaston Bachelard : vers de nouveaux schèmes d'évaluation des stages pour une plus grande accessibilité pédagogique des élèves avec un handicap mental. *Recherche et Formation*, 93, 101-114. DOI : https://doi.org/ 10.4000/rechercheformation.6063

Astier, P. (2017). Autour des mots de la formation. Fonction tutorale. *Recherche et Formation,* 84, 101-112. DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2763

Bachelard, G. (2011). *L'intuition de l'instant*. Stock.

Caens-Martin, S. (1999). Une approche de la structure conceptuelle d'une activité agricole : la taille de la vigne. *Éducation Permanente*, 139, 99-113.

Courbois, Y. Facon, B (2014). Les savoirs de la psychologie cognitive. Dans Gardou, C. et des spécialistes de 24 disciplines, *Handicap, une encyclopédie des savoirs. Des obscurantismes à de Nouvelles Lumières* (pp. 257-272). Érès.

Ebersold, S. (2013). De la transition comme référentiel analytique du devenir des élèves à BEP. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 63, 15-28. DOI : https://doi.org/ 10.3917/nras.063.0015

Filliettaz, L. Remery, V. Trebert, 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. DOI : https://doi.org/10.4000/activites.288

Filliettaz, L. (2017). L'invisible activité des tuteurs au prisme de l'analyse interactionnelle. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 129-139.

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

Lainé, A. et Mayen, P. (2019). *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles. Repères, démarches et outils pour accompagner l'apprenant en formation par alternance*. Éditions educagri.

Maubant, P. (2013). *Apprendre des situations*. PUQ.

Mayen, P. (2020). Les affects comme organisateurs de l'activité. *Travail et Apprentissages*, 20, 9-33. DOI : https://doi.org/10.3917/ta.020.0009

Mucchielli. A (dir.) (2012). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*. Armand Colin.

Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La revue de la CFDT,* 39, 3-10.

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (pp. 1-8). PUF.

Pastré, P. (2009). Didactique professionnelle et conceptualisation dans l'action. Dans J-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 793-820). PUF.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. PUF.

Pham-Quang, L. et Réméry, V. (2016). Introduction générale aux deux numéros : « Interactions tutorales et apprentissages en situation de travail ». *Recherche et Formation*, 83, 9-17. DOI : https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2686

Tourmen, C. (2014). Usages de la didactique professionnelle en formation : principes et évolutions. Note de synthèse. *Savoirs*, 36, 11-40. DOI : https://doi.org/10.3917/savo.036.0009

Vergnaud, G. (2011a). La pensée est un geste. Comment analyser la forme opératoire de la connaissance ? *Enfance*, 1, 37-48. DOI : https://doi.org/10.3917/enf1.111.0037

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796

Vergnaud, G. (2011b). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J-M. Barbier (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 275-292). PUF.

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

Vermersch, P. (2018). L'entretien d'explicitation. *Économie et management*, 169, 64-70.

Vidal-Gomel, C., Rachedi, Y., Bonnemain, A. et Gébaï, D. (2012). Concevoir des environnements capacitants en atelier de travail protégé. *Relations industrielles / Industrial Relations*, 67(1), 122–146. DOI : https://doi.org/10.7202/1008198ar

Vinatier, I. (2013). Schème-situation. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 287-290). De Boeck.

Référence institutionnelle

Rapport scientifique du Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. [En ligne] : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01445378/document

Published in : Sous la direction de (dir.), *Revue Education, Santé, Sociétés, Vol. 9, No. 1*, Editions des archives contemporaines, ISBN : 9782813004796, doi : 10.17184/eac.9782813004796