



**HAL**  
open science

# Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire

Long Pham Quang

► **To cite this version:**

Long Pham Quang. Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire. Recherche et formation, 2017, 2, pp.65 - 81. 10.4000/rechercheformation.2759 . hal-04050172

**HAL Id: hal-04050172**

**<https://cnam.hal.science/hal-04050172>**

Submitted on 29 Mar 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire

*Productive and instructive mentoring interactions: mutual investments. An  
example of mortuary staff training*

Long Pham Quang

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2759>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2759

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 30 avril 2017

Pagination : 65-81

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Long Pham Quang, « Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire », *Recherche et formation* [En ligne], 84 | 2017, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 06 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2759> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2759>

---

# Interactions tutorales productives et formatives : des investissements réciproques. L'exemple de la formation des agents de chambre mortuaire

Long Pham Quang

Assistance publique – Hôpitaux de Paris/ Conservatoire national des arts et métiers

---

**RÉSUMÉ :** Les interactions entre tuteur et stagiaire en situation de travail peuvent constituer des espaces potentiels d'apprentissage, mais à quelles conditions peuvent-elles effectivement être sources d'apprentissage? Le choix porte sur l'analyse des interactions tutorales telles qu'on peut les observer en situation de travail. Il s'agit d'identifier leurs variations selon l'objet des échanges, les configurations d'adressage dans l'interaction et le jeu des comportements corporels. La caractérisation de deux types d'interaction est repérée et analysée à partir d'un cas d'étude.

**MOTS-CLÉS :** processus d'apprentissage, tutorat, tuteur, stagiaire

---

Notre étude concerne le couple formé par un tuteur et un tuteuré en situation d'apprentissage au travail et plus spécifiquement à l'analyse de leurs interactions. Certains travaux de recherche menés sur cette thématique s'intéressent à l'analyse de l'activité des tuteurs (Olry, 2008 ; Durand, 2012) notamment dans le champ de la didactique professionnelle (Savoyant, 1995 ; Kunégel, 2011). Plus précisément, l'étude s'inscrit dans les travaux qui accordent une place significative aux configurations interactionnelles (Filliettaz, Rémerly et Trébert, 2014) susceptibles d'émerger de la situation de travail comme formatives. L'interaction tutorale peut être en effet appréhendée comme une rencontre sociale « qui accroît ou réduit l'espace d'apprentissage » (Mayen, 2000, p. 70). Dans cette perspective, notre contribution, issue d'une étude réalisée sur la formation pratique des agents de chambres mortuaires, s'attache à comprendre comment les interactions tutorales en situation de travail peuvent constituer des opportunités d'apprentissage pour le stagiaire accompagné par un collègue dit expérimenté. Ainsi, c'est moins la prescription *via* le référentiel de formation d'agent de chambre mortuaire qui nous intéresse que l'activité effective des sujets au sein de la chambre mortuaire qui a pour caractéristique d'être à la fois un espace de travail et d'apprentissage.

Comment faire d'un espace de travail un espace d'apprentissage? L'aménagement d'un espace de travail par la mise à disposition de ressources pour apprendre suffit-il? Plutôt

que de naturaliser trop fortement la distinction entre « affordances de l'environnement » et « engagement du sujet » telle que Billett (2008) la pose, il s'agit pour nous de considérer leur rapport comme un processus d'interaction entre tuteur et stagiaire. Quels types d'interactions tutorales peuvent être repérés à travers les rôles endossés par les interactants? Comment les tâches à réaliser sont-elles effectivement investies dans l'interaction tutorale du point de vue de leur apprentissage? Sans chercher à répondre totalement à ces questions, nous proposons quelques éclairages et quelques pistes de questionnements à travers un terrain d'étude spécifique dont les enjeux sont cependant largement transversaux à d'autres métiers.

Dans un premier temps sont définis la chambre mortuaire, les équipes qui y travaillent et le dispositif officiel de formation des agents (1). Sont présentés ensuite les principaux appuis théoriques autour des notions d'apprentissage, d'interactions et de statuts pouvant s'actualiser dans certains rôles (2). L'appareillage méthodologique adopté est constitué par des observations filmées et des entretiens réflexifs (3). Les principaux résultats identifient des interactions tutorales différenciées à partir de courtes illustrations (4). Enfin, nous proposons la présentation d'un cas emblématique pour identifier le jeu d'alternance entre ces différents types d'interactions tutorales (5).

## 1. La chambre mortuaire, son équipe, le dispositif de formation

La fin du monopole communal des pompes funèbres en 1993<sup>1</sup> a permis une distinction entre activités « funéraires », réservées hors l'hôpital à des opérateurs exerçant dans un cadre commercial et concurrentiel, et activités « mortuaires », réservées aux établissements de santé. De ce fait et depuis 24 ans, l'organisation hospitalière a identifié un lieu particulier dont on ne parlait pas ou très peu, qui était quasiment tabou : la chambre mortuaire. Officiellement définies comme équipements hospitaliers d'établissements publics ou privés, les chambres mortuaires accueillent les patients qui y sont décédés. Ces locaux permettent aux familles de ces patients de disposer du temps nécessaire à l'organisation des obsèques. Obligation est faite aux établissements de santé de disposer d'une chambre mortuaire dès lors qu'ils enregistrent en moyenne au moins 200 décès par an, ce qui concerne principalement les établissements publics de santé.

Depuis 2009<sup>2</sup>, toute personne souhaitant exercer en chambre mortuaire doit valider une formation d'adaptation à l'emploi (FAE). Cette dernière doit permettre, en complément des parcours antérieurs, l'acquisition et le développement des compétences nécessaires à l'exercice des fonctions correspondantes. Celles-ci sont déclinées à l'intérieur de quatre modules thématiques de formation qui ont fait l'objet, en amont pour chacun d'entre eux,

---

1 Loi n°93-23 du 8 janvier 1993 relative à la législation dans le domaine funéraire.

2 Ce métier est réglementé par arrêté ministériel du 16 juillet 2009 relatif à la formation d'adaptation à l'emploi des aides-soignants et des agents de service mortuaire chargés du service des personnes décédées.

d'une description des activités et des compétences spécifiques s'y rapportant : mettre en œuvre des prestations auprès des personnes décédées ; soutenir les familles et les proches ; veiller à la qualité et à la sécurité des prestations ; assurer l'hygiène des locaux et du matériel et veiller à la sérénité des espaces d'accueil. La FAE, d'une durée de 8 jours se compose de « savoirs théoriques » et de « savoirs pratiques » et peut se décliner sur le mode de l'alternance. Une attestation de présence, remise au stagiaire, clôt la FAE.

L'article porte sur l'étude de l'apprentissage tutoré du métier d'agent de chambre mortuaire dont le référentiel de formation décrit deux types de contenus de formation. Des aspects dits théoriques sont dispensés au sein d'un centre de formation continue central, hors de l'hôpital. Des aspects dits pratiques sont abordés au sein d'une chambre mortuaire accueillant pour un temps un patient qui est décédé dans l'un des services cliniques de l'hôpital. La chambre mortuaire se compose d'une équipe et de différents lieux, tels que salles de préparation des défunts, salles de présentation aux proches, de prélèvement ou encore d'autopsie. Ce service hospitalier spécifique constitue le terrain de notre étude. Certaines de ces chambres mortuaires acceptent de recevoir des stagiaires, c'est-à-dire des personnes qui souhaitent exercer le métier d'agent de chambre mortuaire. Elles sont accueillies et accompagnées par un agent de chambre mortuaire qui assure la fonction de tuteur. Cette fonction est attribuée à un agent par son responsable qui lui reconnaît une expérience professionnelle significative.

Nos analyses portent sur les « savoirs pratiques » qui sont dispensés dans le cadre de « stages pratiques » réalisés au sein d'une chambre mortuaire d'accueil des stagiaires. Les « savoirs pratiques » consistent en diverses tâches telles que toilette et habillage *post mortem* ; préparation de l'autopsie, de la restauration tégumentaire du corps selon plusieurs rituels et de la mise en bière ; mais aussi l'accueil des familles en situation de deuil. Comment ces tâches à réaliser sont-elles effectivement investies dans l'interaction tutorale du point de vue de leur apprentissage ? Nous proposons de revenir sur ces termes, de les caractériser en prenant appui sur des travaux de recherche complémentaires à l'étude.

## 2. Processus d'apprentissage en situation de travail

### 2.1. Agir, apprendre, ou la dialectique productive/constructive

Faire, réussir à réaliser une tâche, agir, n'est-ce pas apprendre, avoir appris ? Autrement dit, est-ce que le stagiaire a appris, seul ou avec le tuteur, quand il est parvenu à réaliser une tâche (Leplat et Hoc, 1983) ? Pastré (2006) énonce qu'effectivement « on ne peut pas agir sans se construire de l'expérience, donc sans apprendre » (p. 31). Cet auteur reprend la distinction marxiste (« L'homme se produit en produisant ») opérée par Samurçay et Rabardel (2004), entre « activité productive » et « activité constructive ». « Quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transfor-

mant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité constructive.» (Pastré, 2006, p. 31). À l'accomplissement de tâches de travail se trouve ainsi corrélé dans le même temps de l'apprentissage. Les prestations réalisées auprès des défunts et de leurs proches en chambre mortuaire relèveraient de l'une des deux dimensions inhérentes et constitutives de l'activité de travail, à savoir sa dimension « productive », production de services, « par son activité, l'individu transforme le monde » (Bourgeois et Durand, 2012, p. 11). Selon cette approche, et certes de façon caricaturale, apprendre à réaliser les prestations mortuaires relèverait de la deuxième dimension inhérente et constitutive de l'activité de travail, à savoir la dimension « constructive », « par son activité, l'individu se transforme et apprend » (*ibid.*, p. 11). Suffirait-il donc d'agir pour apprendre ? De réaliser une activité pour se transformer, c'est-à-dire apprendre ? Dans cette perspective, que l'on soit tuteur ou stagiaire, à partir du moment où l'un ou l'autre travaille, il apprend.

L'approche nous semble trop large même si Rabardel (2005) introduit une différence entre ces deux types d'activité : une inscription dans des horizons temporels plutôt courts pour l'activité productive et plutôt longs pour l'activité constructive. En effet, synchroniquement parlant, le couplage ontologique entre les deux dimensions « productive » et « constructive » s'opère systématiquement à l'occasion de toute activité. Donc nous apprendrions en permanence. Cependant, diachroniquement parlant, un jeu de distinction peut s'installer au fur et à mesure au cours des échanges autour de la tâche de travail à accomplir entre tuteur et stagiaire. Nous partons de l'hypothèse que toute activité productive n'est donc pas systématiquement associée à de l'apprentissage mais à de la transformation plus générale de l'individu, activité constructive. Dans ce sens, nous proposons de parler d'activité formative. Comment rendre compte de la distinction entre activité productive et activité formative ? Et, partant, en quoi l'activité constructive est-elle formative ? Les travaux de Billett (2009) sur les processus mis en œuvre par le sujet pour apprendre peuvent être éclairants.

## 2.2. Entre affordance de l'environnement et investissement du sujet

Les travaux de Billett (2001) s'inscrivent dans le courant anglo-saxon du *workplace learning*. Cet auteur cherche à comprendre la manière dont le sujet apprend par le travail et les processus qui sont mis en œuvre dans ces apprentissages. Il propose une modélisation des apprentissages au travail autour de ce qu'il appelle une relation d'interdépendance ou « relation de réciprocité » entre des affordances (« offres » de la place de travail) et la manière dont le stagiaire s'engage « pour travailler et apprendre en fonction des ressources offertes » Billett (2009). Les affordances sont constituées par l'ensemble des ressources disponibles dans l'environnement de travail pour aider un stagiaire, y compris celles à caractère social ou culturel. L'intervention du tuteur s'y trouve incluse tout comme l'aménagement de l'espace, les savoirs disponibles, des expertises disponibles dans l'environnement, la disponibilité des personnes à transmettre leur savoir. Le deuxième facteur est constitué de l'engagement du stagiaire, car les facteurs à caractère environnemental ou

culturel ne sont rien si, réciproquement, il n'y a pas un engagement du stagiaire avec ces ressources dans l'activité.

Pour apprendre, l'idée principale réside dans la nécessité qu'il y ait un environnement avec des ressources, et qu'il y ait des stagiaires qui les utilisent, l'apprentissage émergeant de cette rencontre : « [l]es apprentissages par le travail sont médiatisés à la fois par les pratiques sociales et par l'histoire personnelle des individus » (Billett, 2008, p. 151). Ainsi, les affordances qu'une pratique sociale met à disposition n'ont pas d'existence intrinsèque, elles ne sont significatives qu'en fonction de la perception qu'en ont les individus à travers leur histoire singulière. Cet aspect est précisé par le même auteur (*ibid.*) quand il souligne que l'apprentissage relève d'une construction et d'une interprétation active de ce que les sujets rencontrent en situation visant à donner du sens. L'agir (*agency*) des sujets et « leur subjectivité jouent un rôle majeur dans ses processus. Cet agir trouve ses origines dans des subjectivités et des dispositions individuelles déjà façonnées (*pre-mediate*) par des expériences antérieures elles-mêmes socialement façonnées. » Bourgeois et Enlart (2014) ne disent pas autre chose lorsqu'ils décrivent l'apprentissage se nouant « au croisement de ce que le sujet expérimente à l'intérieur de la formation et en dehors, de ce que vit le sujet au moment de la formation et de ce qu'il a vécu dans son passé » (p. 236). À travers leurs expériences antérieures, les sujets (re)construisent le sens autour de leur vécu immédiat d'apprentissage en situation de travail d'une manière personnelle et singulière.

### 2.3. L'interaction tutorale comme moment d'actualisation de rôles

Les travaux présentés précédemment nous permettent d'avancer l'idée selon laquelle il ne suffit pas qu'il y ait un environnement ayant des propriétés formatives pour que le stagiaire apprenne. Il apprend en reconfigurant de façon singulière un vécu antérieur avec un vécu immédiat dans la situation de travail. L'apprentissage peut être établi lorsque le sujet réalise une mise en lien entre expérience antérieure et expérience actuelle. Cet aspect constitue pour nous un indicateur pertinent.

Il ne suffit pas non plus qu'il y ait un tuteur pour qu'un stagiaire apprenne. Nous faisons l'hypothèse que l'apprentissage en situation de travail résulte d'une interaction tutorale spécifique. Pour caractériser cette interaction tutorale favorable aux apprentissages, il est nécessaire de rappeler quelques caractéristiques des interactions sociales. Étymologiquement, l'interaction sociale évoque l'idée de deux sujets qui s'influencent réciproquement. C'est une dynamique relationnelle de base et constante et que l'on retrouve dans toute organisation sociale. Les travaux de Goffman (1974), emblématiques à cet égard, décrivent les relations sociales comme réglées par des rites d'interaction : nous avons à donner aux autres une certaine représentation, attendue, de nous-mêmes. Si celle-ci n'est pas conforme aux attentes, de nécessaires régulations se mettent en place. Ainsi des écarts à la conformité attendue peuvent apparaître, vécus par l'un et/ou par l'autre des sujets en interaction, des ajustements peuvent s'opérer par l'attente d'une réciprocité.

Nous suivons de Montmollin (1977) quand il dit que « c'est la réciprocité, la conduite en retour, qui donne aux conduites à l'égard d'autrui leur caractère d'interaction » (p. 21). La notion de statut que nous venons d'évoquer tant pour le tuteur que pour le stagiaire renvoie pour Vion (2000, p. 78) « à un ensemble de positions sociales assumées par un sujet ». Or, « ces positions, dites "institutionnalisées", sont antérieures au déroulement de l'interaction » (p. 79). C'est dans l'interaction que le statut s'actualise en rôle : « [e]n tant qu'il représente un comportement explicite, le rôle est l'aspect dynamique du statut : ce que l'individu doit faire pour valider sa présence dans ce statut. » (Linton, 1977, cité par Vion, 2000, p. 81-82). Ainsi dans notre étude, nous pouvons repérer à partir des statuts de « tuteur » et de « stagiaire » des rôles différents endossés par les interactants. Cependant, comme le souligne Vion, la notion de rôle « ne saurait s'analyser au niveau de l'activité d'un seul des partenaires de l'interaction. On ne peut assumer le rôle de professeur qu'en convoquant un auditoire [...]. Dans la mesure où jouer un rôle revient à établir un rapport de rôles et à s'inscrire dans une dynamique dont chaque acteur n'est qu'un co-acteur, la communication passe par la coordination et la négociation des rôles » (*ibid.*).

En reprenant la dialectique productive/constructive proposée par Rabardel, nous appelons « interaction tutorale formative », les interactions où le tuteur est davantage centré sur l'activité du stagiaire, notamment sur sa temporalité propre, que sur l'activité de travail. Toujours, du point de vue interactionnel, nous proposons de désigner cette activité de travail « interaction tutorale productive », le tuteur étant davantage centré sur l'activité de travail que sur celle du stagiaire. L'activité productive est première, elle constitue son activité principale et engage au quotidien sa responsabilité professionnelle. C'est donc à partir des interactions tutorales productives, avec leur temporalité propre, qu'émergent de possibles interactions tutorales formatives entre tuteur et stagiaire. Nous pensons pouvoir rendre compte des différents types d'interaction tutorale à l'aide d'indicateurs basés sur le type de rôle respectivement endossé par les interactants.

### 3. Méthodologie de la recherche

Nous avons observé et filmé six dyades tutorales différentes en chambre mortuaire. Le choix qui a présidé à la sélection des séquences est lié aux entretiens réflexifs réalisés *a posteriori* dans lesquels le stagiaire reconnaît avoir effectué un apprentissage. Cet apprentissage verbalisé par le stagiaire au chercheur a donc lieu lors d'un entretien à distance de la situation d'observation. Ces matériaux transcrits représentent environ 50 heures d'enregistrement.

Nous avons procédé de façon rétrospective. D'abord, nous identifions ce qui est repéré comme apprentissage par le stagiaire à partir des indicateurs proposés, à savoir le type de rôle endossé par l'interactant en lien avec le type de temporalité qui lui est associée : temporalité de l'activité de travail ou celle du sujet. Puis, nous visionnons à nouveau



l'enregistrement audio-vidéo et identifions le type d'interaction tutorale en cours selon que le tuteur est plus centré sur l'activité de travail, interaction tutorale productive, ou sur l'activité du stagiaire, interaction tutorale formative. Dans ce dernier cas de figure, le tuteur se positionne spécifiquement dans l'interaction tutorale, par exemple en prenant davantage en compte le sujet au moyen des expressions qu'il perçoit, verbalisations, mimiques, déplacements corporels de retrait ou d'approche, initiatives, difficultés, réussites. Par hypothèse, il est possible de penser que le tuteur en accordant une attention plus grande au stagiaire, serait mieux à même d'accompagner le stagiaire, là où il se trouve, face à une tâche de travail donnée. Nous avons repéré différents positionnements traduisant les différents rôles endossés par les interactants et qui constituent les résultats obtenus présentés plus bas.

L'échantillon retenu est composé de 12 sujets formant six dyades tutorales. Dans chacune d'entre elles se trouvent un tuteur (TUT) et un stagiaire (STA). Les tuteurs sont des professionnels volontaires pour accueillir et tutorer au sein de leur chambre mortuaire des stagiaires. On compte, parmi ces derniers, des soignants mais également un maître ouvrier ou des individus en réorientation professionnelle. Dans tous les cas, tous sont volontaires pour investir ce dispositif de formation d'adaptation à l'emploi notamment dans sa partie « apprentissage pratique », en vue de pouvoir être ensuite recrutés en tant que professionnels dans la chambre mortuaire d'accueil ou une autre.

#### 4. Interactions tutorales productives et formatives : trois configurations tutorales dyadiques

Sont présentés ici de manière illustrée les résultats concernant les interactions tutorales productives et formatives qui ont pu être repérées. Puis nous indiquons ce qui est reconnu comme apprentissage par le stagiaire. Enfin, nous avons retenu l'étude détaillée d'un cas qui semble permettre de montrer significativement le jeu d'alternance entre différentes configurations tutorales dyadiques.

Les interactions tutorales productives et formatives identifiées selon les indicateurs retenus peuvent être présentées selon trois configurations tutorales dyadiques caractérisées par les rôles endossés par tuteur et stagiaire et s'incarnant dans des positionnements adoptés et négociés par ces interactants. La configuration tutorale que nous avons appelée de manière très descriptive « tuteur chef – stagiaire subordonné » constitue l'une des trois configurations. Elle est surtout basée sur la relation hiérarchique. La deuxième appelée « tuteur expérimenté – stagiaire novice » est plutôt basée sur la relation d'expertise. La troisième configuration appelée « tuteur accompagnant – stagiaire confieur » est basée sur la relation de confiance. Ces différentes configurations tutorales sont ici analysées et illustrées.

#### 4.1. Première configuration dyadique : « chef »/« subordonné »

La première configuration dyadique est composée d'un tuteur (TUT1) endossant plutôt un rôle de « chef » et le stagiaire (STA1) plutôt un rôle « subordonné ». TUT1 se centre davantage sur la tâche à réaliser et qu'il priorise explicitement par rapport à la formation. La temporalité de l'activité de travail se trouve ainsi fortement prise en compte par TUT1 à travers une logique et un rythme propres de « production de services ». Le type d'interaction est basé sur une relation hiérarchique, et sur le rapport au pouvoir, fondé sur la notion d'ordre et plutôt proche du modèle de la soumission.

Un extrait permet d'illustrer cette première configuration. TUT1 accueille STA1 pour sa première journée de formation dite pratique dans une chambre mortuaire. TUT1 lui signifie qu'elle a un planning de travail chargé aujourd'hui : « [e]uh... aujourd'hui, il n'y a pas vraiment d'organisation particulière sinon que j'ai du travail j'ai la grande-là à préparer j'ai 2 restaurations de fœtus à faire tu vois donc euh... [...] je dois dire personne malheureusement ne pourra le faire à ma place tu vois ce que je veux dire... j'aimerais bien mais... [...] non mais je ne vous demande pas de le faire... ce que je veux dire c'est que... je ne vais pas pouvoir passer la journée à discuter. J'aime pas trop faire attendre la famille ». TUT1 semble endosser un rôle de « chef » en énonçant à STA1, placée ici dans un rôle de « subordonné », acquiesçant par son silence et attendant les ordres à exécuter, qu'elle va clairement prioriser les tâches de travail par rapport à l'accompagnement formatif (j'ai du travail / personne ne le fera à ma place / je ne vais pas pouvoir passer la journée à discuter / j'aime pas trop faire attendre la famille).

#### 4.2. Deuxième configuration dyadique : « expérimenté »/« novice »

La deuxième configuration dyadique est composée d'un tuteur (TUT2) endossant un rôle plutôt d'« expérimenté » et le stagiaire (STA2) un rôle plutôt de « novice ». TUT2 se centre sur la tâche à réaliser mais, contrairement à la première configuration dyadique, pour l'expliquer à STA2. La temporalité de l'activité de travail se trouve ainsi fortement prise en compte par TUT2 mais sans relation d'exclusion avec la temporalité de l'activité formative. Celle-ci est par exemple caractérisée par des explications et des généralisations, verbalisées par TUT2 à l'adresse de STA2. Le type d'interaction est basé sur une relation d'initiation, et sur le rapport au savoir.

Un extrait permet d'illustrer cette deuxième configuration. TUT2 et STA2 sont positionnés de part et d'autre du corps d'un défunt. TUT2 indique et montre au fur et à mesure à STA2 les différentes étapes à réaliser pour habiller le patient. Un échange s'installe, diverses consignes sont notamment données par TUT2 : « [p]etits mouvements d'assouplissement parce qu'il est un petit peu en rigidité cadavérique encore. » STA2 fait oui de la tête. Puis TUT2 dit : « [v]oilà... te placer derrière pour éviter de la faire basculer tu vois. Vraiment ne

pas forcer... Bon, tu vas le faire de ton côté... je te laisse donner un peu de mou... alors mets déjà ta main dans la manche de la chemise.» STA2 hésite, se trouve en proie à une émotion qu'elle nous confirmera plus tard. TUT2 perçoit cette hésitation qui évolue vers une immobilisation complète du comportement de STA2 : «[n]'aie pas peur de plier... N'aie pas peur, voilà... tu ne lui feras pas [mal]». TUT2 semble endosser un rôle d'« expérimenté » en montrant à STA2 comment il faut s'y prendre, STA2 acquiesçant aux conseils donnés (petits mouvements d'assouplissement parce que / te placer derrière / tu vas le faire de ton côté / n'aie pas peur).

#### 4.3. Troisième configuration dyadique : « accompagnant » / « confieur »

La troisième configuration dyadique est composée d'un tuteur (TUT5) endossant un rôle plutôt d'« accompagnant » et le stagiaire (STA5) un rôle plutôt de « confieur », c'est-à-dire le rôle de celui qui se confie. Nous avons repris la notion de confiance étudiée par Filliettaz (2007) dans le champ des interactions de service en lien avec le dévoilement de soi. La confiance, appréhendée comme parole autocentrée, peut constituer une composante centrale au sens où le dévoilement de soi peut affecter progressivement et « en profondeur la nature même des activités accomplies localement par les participants » (*ibid.* p. 308). Pour nous, la confiance correspond à des éléments biographiques du parcours de vie, marqués par une certaine intimité et exprimés par STA5 à TUT5. La ratification interactionnelle de la confiance est associée à l'endossement par TUT5 du rôle d'« accompagnant ». Par hypothèse, ce rôle peut constituer un levier d'apprentissage pertinent pour STA5 dans la mise en lien, notamment verbalisée, entre son vécu antérieur et son vécu actuel. Le type d'interaction est basé sur la confiance.

Un extrait permet d'illustrer cette troisième configuration. TUT5 et STA5 se trouvent dans la salle de préparation des défunts. Le corps d'une patiente âgée vient d'y être installé et TUT5 examine les possibilités de maintenir la bouche fermée car il hors de question, dit-il, de présenter aux proches une personne avec la bouche ouverte. Par ailleurs, il s'agit aussi de mettre des mèches de coton dans le nez pour éviter des écoulements lors de la présentation de la défunte à ses proches. TUT5 indique à STA5 comment procéder pour introduire le coton : «[e]t puis là on va maintenir la tête comme ça... on va lui mettre du coton... de passer à l'intérieur... voilà.» STA5 acquiesce dans un premier temps puis semble vouloir exprimer son propre avis sur la technique : «[j]'ai pensé que...» Et TUT5 de répondre par un «[s]i» répété six fois de suite. Un peu plus loin, STA5 semble submergée par une émotion. Elle se trouve devant une personne certes décédée, mais peu différente d'une personne endormie. Il lui semble que la manœuvre du méchage doit lui faire mal. STA5 pense à voix haute et s'écrie, comme pour se rassurer : «[h]eureusement qu'elle n'est pas vivante!» STA5 semble traduire par cette exclamation son hésitation, et le trouble qui lui est associé, à reconnaître si cette patiente est effectivement morte ou juste endormie, comme si la délimitation qu'elle se représente entre la vie et la mort venait de s'estomper. STA5 exprime ici des éléments

personnels et intimes en les confiant de cette manière à TUT5. Et celui-ci de dire en riant : « On le ferait pas du vivant c'est sûr que oui [rires] ; on va en mettre par-là, après tu verras – avec l'expérience, comme on dit – tu trouveras facilement les orifices ; voilà de toute façon, plus tu mettras de temps à préparer un corps, moins t'auras de souci après. » TUT5 semble endosser un rôle d'« accompagnant » en invitant STA5 à s'exprimer personnellement par rapport à la technique du méchage nasal, et en partageant quelques rires avec STA5 ce qui a pour effet d'induire une plus grande proximité relationnelle entre eux. TUT5 a perçu chez STA5 un certain malaise et verbalise à six reprises des « si » qui peuvent être interprétés comme une invitation appuyée adressée à STA5 pour l'inciter, l'encourager à se confier, dire ce qu'elle pense de la situation vécue.

L'analyse des résultats, et plus largement la majorité de ceux obtenus dans notre recherche (Pham Quang, 2017), nous permettent d'avancer que les interactions tutorales formatives sont plutôt identifiées sous la forme de configurations tutorales dyadiques « tuteur accompagnant – stagiaire confieur » et « tuteur expérimenté – stagiaire novice ». L'interaction tutorale productive est quant à elle plutôt identifiée sous la forme de la configuration dyadique « tuteur chef – stagiaire subordonné ». En réalité, ces différentes configurations dyadiques sont largement enchevêtrées. Seules des dominantes peuvent être mises en évidence à des fins d'analyse.

## 5. Un cas d'étude emblématique : Nadia et Blandine

Nous reprenons de façon plus approfondie<sup>3</sup> l'une des dyades, Nadia (TUT1) et Blandine (STA1). TUT1, 33 ans, est infirmière. Elle exerce en chambre mortuaire depuis cinq ans et elle en est la responsable. STA1, 51 ans est cadre infirmière. Les interactantes se trouvent dans l'entrée de la chambre mortuaire. STA1 arrive pour effectuer son stage pratique avec TUT1 qui l'attend. Le thème de la situation est constitué par les interactions tutorales autour d'un épisode de vie privée relatée par STA1, la mort de son propre bébé au cours de la présentation des locaux de la chambre mortuaire effectuée par TUT1, et plus précisément au moment où elles s'apprêtent à pénétrer toutes deux dans la salle basse température où se trouvent des défunts ; parmi eux, une jeune fille qu'il faut préparer en vue de sa présentation à ses proches, et un bébé âgé de 5 mois. Au moment où débute la séquence, TUT1 vient d'accueillir STA1.

---

3 Les conventions de transcriptions adoptées des données sont en annexe.

- 01.– TUT1 : J'aime pas trop faire attendre la famille  
 02.– STA1 : Nous on a eu un problème d'ascenseur  
 03.– ((TUT1 et STA1 sont devant la porte de la chambre basse température))  
 04.– TUT1 : Donc il y a. il y a un petit de.de 5 mois  
 05.– STA1 : D'accord\  
 06.– TUT1 : Euh:: oui c'est que je disais tout à l'heure euh:: est-ce que ça va aller/  
 07.– STA1 : Oui oui\  
 08.– TUT1 : Je veux dire pour toi/  
 09.– STA1 : Non non ah non pour moi\  
 10.– TUT1 : Juste une question non mais je. juste une question que j'avais  
 11.– STA1 : Ouais  
 12.– TUT1 : Est-ce que toi tu as fait des obsèques à l'époque de:: [STA1 a travaillé dans un service d'hématopédiatrie]  
 13.– STA1 : Oui oui  
 14.– TUT1 : D'accord euh::  
 15.– STA1 : J'ai fait des obsèques avec déclaration. prénom\  
 16.– TUT1 : ((TUT1, la main sur la poignée de la porte de la chambre basse température, s'apprête à l'ouvrir))  
 17.– TUT1 : Puisque. parce que parce qu'il [le petit de 5 mois évoqué *supra* par TUT1] n'a pas respiré  
 18.– STA1 : Moi moi alors moi. moi mon histoire est. je ne vais pas tout te raconter mais juste te la dire en deux mots  
 19.– STA1 : ((Sourires <gênés> de STA1))  
 20.– STA1 : J'ai été. c'était le [...]  
 21.– TUT1 : ((À ce moment-là TUT1 retire sa main de la poignée de la porte))  
 22.– STA1 : Donc la veille j'ai. je vais à ma visite habituelle la gynéco voit que bébé va bien super bébé 4 kilos et quelques tout bien on était à 3 jours de l'accouchement. je rentre chez moi le soir et puis je ne me sentais pas bien un petit malaise dans la nuit [...] je ne me sens pas bien le bébé va naître il faut qu'on parte et puis c'est marrant je ne me sens pas bien je vais MOURir. il me dit «t'es complètement folle» le sentiment de la MORT en moi  
 23.– TUT1 : C'est fou/  
 24.– STA1 : Ça je l'ai répété  
 25.– TUT1 : C'est incroyable/  
 26.– STA1 : C'est incroyable/  
 27.– TUT1 : Ah oui/  
 28.– STA1 : J'ai dit je veux voir ma fille mes parents habitent à 5 pavillons ma fille était chez mes parents parce que j'allais accoucher mais je ne savais pas quand [...]  
 38.– STA1 : En sachant que mon enfant était mort en moi juste  
 39.– TUT1STA1 : D'accord [...]  
 47.– TUT1 : D'accord. donc on connaît la cause quand même  
 48.– STA1 : Un bébé de 4350 kilos  
 49.– TUT1 : Ouais  
 50.– STA1 : T'imagine  
 51.– TUT1 : Ouais [...]  
 58.– STA1 : Voilà [...]  
 74.– TUT1 : Donc le petit Séraphin là... euh bébé de 5 mois est sur le côté ((dans la chambre basse température)) euh:: comment. tu sais sur les coussins/

Tableau 1 : Extraits d'interactions entre TUT1 et STA1

Les indicateurs des types de rôles endossés par le tuteur (configurations dyadiques) sont les différentes modalités de centration sur l'activité de travail ou sur l'activité du stagiaire

(temporalités différentes). Ils apparaissent en gras. Nous reprenons les premiers rôles endossés par les interactantes, déjà analysés plus haut, afin de réaliser une mise en lien.

TUT1 endosse le rôle de «tuteur chef» en ligne 1 en indiquant à STA1 la priorité qu'elle accorde aux tâches de travail (voir plus haut les verbalisations de TUT1 «[a]u moment où débute la séquence»), qui en convient et endosse par là même le rôle de «subordonné» («**J'aime pas trop faire attendre la famille**»). TUT1 se centre donc plutôt sur l'activité de travail explicitement priorisée par rapport à la formation.

En ligne 4, TUT1 endosse le rôle de «tuteur expérimenté» en informant STA1 de la présence d'un bébé («**Donc il y a. il y a un petit de.de 5 mois**»). STA1, qui ne dit rien, se retrouve dans un rôle de «novice» comme personne non informée de la présence de ce bébé, c'est-à-dire qui n'a pas la connaissance du planning indiquant les corps des patients réceptionnés. La posture de STA1 est celle de la découverte. En donnant cette information à STA1, TUT1 endosse par conséquent le rôle d'expérimenté dont l'expertise n'est pas uniquement liée à la situation mais à tous les éléments contextuels de celle-ci et non visibles immédiatement par STA1. TUT1 se centre donc plutôt sur l'activité de travail mais pour l'expliquer à STA1, et lui montre le local.

En lignes 6, 8 et 12 («**Euh:: oui c'est que je disais tout à l'heure euh:: est-ce que ça va aller/**»; «**Je veux dire pour toi/**»; «**Est-ce que toi tu as fait des obsèques à l'époque de::**»), TUT1 endosse un rôle de «tuteur accompagnant» en s'informant directement auprès de STA1 et à propos d'elle-même, compte tenu de la présence du bébé mort dans la pièce d'à côté : «**est-ce que ça va aller/**».

Il est à noter que les lignes 6, 8 et 12 sont toutes marquées par des intonations ascendantes pouvant indiquer un ton d'ouverture et de prise en compte du vécu de STA1 à ce moment-là. TUT1 continue à se centrer de façon manifeste sur l'activité de STA1.

En effet, en lignes 16, 17 et 21 («**((TUT1, la main sur la poignée de la porte de la chambre basse température, s'apprête à l'ouvrir))**»; «**Puisque. Parce que parce qu'il n'a pas respiré**»; «**((À ce moment-là TUT1 retire sa main de la poignée de la porte))**»), TUT1 n'endosse plus comme au tout début les rôles de «chef» ou «expérimenté» en continuant à se centrer sur l'activité de STA1. Cette dernière endosse alors un rôle de «stagiaire confieur» illustré par la verbalisation de sa propre histoire de maman ayant perdu son bébé. La dimension personnelle de l'interaction semble l'emporter sur la dimension professionnelle, une relation basée sur la confiance émerge.

Toujours dans un rôle de «stagiaire confieur», STA1 poursuit l'énonciation de son histoire personnelle (ligne 22), «**Donc la veille j'ai. je vais à ma visite habituelle la gynéco voit que bébé va bien super bébé**», dans un échange de type empathique avec TUT1 qui continue d'endosser un rôle de «tuteur accompagnant» marqué notamment par des exclamations et des étonnements qui viennent en résonance avec les verbalisations de STA1.

Enfin, en ligne 74 («**Donc le petit Séraphin là... euh bébé de 5 mois est sur le côté ((dans la chambre basse température)) euh::: comment. tu sais sur les coussins/**»), TUT1 endosse plutôt, nous semble-t-il, un rôle de «tuteur expérimenté» en déplaçant sa centration

des éléments biographiques de l'histoire personnelle de STA1 vers des éléments liés à l'activité de travail qu'il faut poursuivre. L'expertise de TUT1 lui permet de continuer à prendre en compte les éléments intimes qui lui sont confiés tout en amenant progressivement STA1 vers la tâche de travail. Elle oriente à nouveau STA1 vers le local où se trouve le bébé mort et dans lequel elles doivent bientôt pénétrer toutes les deux. Elle décrit également l'emplacement exact du bébé dans le local et ce sur quoi il repose comme si elle cherchait à préparer le regard de STA1 sachant que cette situation peut l'affecter.

Pour conclure cette partie, il nous semble intéressant de rendre compte du mouvement de fluctuation entre les différents types d'interactions tutorales incarnés par le jeu des endossements successifs des rôles par les interactantes. Malgré l'aspect un peu mécanique de la présentation, nous recherchons d'abord un effet de synthèse. TUT1 endosse alternativement le rôle de chef en énonçant clairement à STA1 la temporalité de la production liée aux exigences du service. Puis TUT1 endosse le rôle d'expérimenté en informant STA1 de la tâche qui vient, comme un accompagnement à la découverte. Or STA1 manifeste une anxiété perçue par TUT1 qui endosse alors le rôle d'accompagnant négligeant pour un temps la temporalité de l'activité de travail au profit de la temporalité personnelle de STA1, ce qui favorise l'énonciation de sa propre histoire. Enfin, parce qu'il y a des tâches à accomplir, TUT1 endosse à nouveau le rôle d'expérimenté amenant STA1 à opérer une transition entre éléments biographiques verbalisés et tâches de travail à réaliser. STA1 l'atteste en se montrant prête à pénétrer dans le local où se trouve le bébé mort, endossant par-là même le rôle de novice acceptant d'être à nouveau accompagnée pour la découverte de l'activité de travail. Il semble que STA1 réalise cette transition d'autant plus facilement qu'elle s'est sentie autorisée à exprimer une difficulté sur le mode de l'intime qui l'avait temporairement figée.

L'analyse effectuée des matériaux recueillis permet d'identifier différents types d'interactions tutorales qui loin de constituer des dynamiques propres, clôturées sur elles-mêmes, sont au contraire marquées par leur investissement réciproque selon un processus de codétermination permanent.

## 6. Discussion et conclusion

Les résultats obtenus nous permettent de mettre en perspective l'un des appuis théoriques de cette étude, à savoir l'intrication très étroite entre « activité constructive » et « activité productive » énoncée par Samurçay et Rabardel (2004). « En agissant un sujet transforme le réel (réel matériel, social, symbolique); mais en transformant celui-ci, il se transforme lui-même. Et ces deux sortes d'activités, productive et constructive, constituent un couple inséparable. » (Pastré, 2008, p. 110). Cependant, le même auteur ajoute un peu plus loin que : « l'activité constructive n'est qu'un effet, qui n'est généralement ni voulu ni conscient. On peut parler alors d'apprentissage incident ». Selon cette perspective, nous apprendrions donc en permanence. Or le simple fait de se retrouver et d'évoluer dans une situation de travail

ne suffit pas pour apprendre quand bien même cette situation serait aménagée en vue de constituer également une situation d'apprentissage. Nous appuyant sur ce modèle, nous avons cherché toutefois à le dépasser afin de pouvoir rendre compte du processus d'apprentissage autrement que comme effet de l'activité productive. L'exploration que nous avons conduite nous a permis de souligner en quoi les interactions entre les sujets peuvent constituer une entrée pertinente pour étudier le processus d'apprentissage en situation de travail.

En effet, l'émergence d'interactions tutorales formatives constitue des moments où se négocie une temporalité qui n'est pas celle de la production, qui suspend temporairement l'activité de travail : le stagiaire s'autorise à exprimer des éléments personnels et, réciproquement, le tuteur accepte d'en accompagner l'expression, voire d'aider à les élaborer en lien avec l'activité de travail. Les interactions tutorales productives ne sont pas pour autant non formatives *in fine*, elles le sont différemment nous semble-t-il. Le caractère formateur des interactions tutorales productives réside dans le fait que le stagiaire apprend à faire le travail sur un mode opératoire. En revanche, les interactions tutorales formatives sont caractérisées par la manifestation d'une importante dimension personnelle où le stagiaire est susceptible de mettre du sens par rapport à son parcours personnel. Nous suivons dans ce sens Billett (2008) quand il insiste sur la nécessaire reconfiguration de la tâche de travail par les propres compréhensions et dispositions du stagiaire : « [l]e potentiel des pratiques sociales, telle que l'organisation des savoirs et l'enseignement, repose avant tout sur la capacité des individus à les incarner et à les réaliser » (p. 152). Pour cela, poursuit le même auteur, l'analyse d'un espace professionnel doit pouvoir intégrer « les intérêts des participants, les identités, les subjectivités, et le rôle actif qu'ils jouent dans le remaniement des pratiques » (p. 156). Comment le tuteur prend-il en compte « les intérêts » du stagiaire ?

Les interactions tutorales formatives que nous avons repérées et permettant la construction de sens pour le stagiaire entre vécu antérieur et vécu actuel ne relèvent pas de son seul fait. Ni du seul fait du tuteur, c'est la dyade tutorale, à un moment, qui est apprenante. Nous avançons en effet l'idée selon laquelle c'est la confrontation du stagiaire à l'activité de travail qui est de nature à opérer éventuellement une transformation des interactions tutorales productives en interactions tutorales formatives par la manifestation d'une difficulté ou au contraire d'une réussite. Or l'effectivité de cette transformation d'interaction tutorale nous semble être indexée à ce que le tuteur perçoit (ou non) de cette difficulté ou réussite ; ce qu'en exprime ou non le stagiaire au tuteur ; ce qu'en fait ou non la dyade tutorale.

Pour conclure, rappelons que l'objectif que nous nous sommes donné est de contribuer à l'étude des interactions tutorales en situation de travail du point de vue de l'apprentissage. Notre contribution s'est attachée à rendre compte de deux types d'interactions tutorales, productives et formatives, en les documentant par l'identification de configurations tutorales dyadiques contrastées et basées sur l'endossement de différents rôles. Leur distinction à des fins d'analyse a pu être réalisée à partir des mouvements de centration de la part du tuteur tantôt portés sur l'activité de travail, plutôt associés à des interactions productives, tantôt sur l'activité du stagiaire, plutôt associés à des interactions formatives. Nous avons



pu également distinguer deux types de centration du tuteur. Le premier type de centration porte exclusivement sur la tâche explicitement priorisée par rapport à la formation et peut être associée à des interactions tutorales productives. Le deuxième type de centration du tuteur porte sur la tâche de travail de façon non exclusive, par exemple pour l'expliquer au stagiaire et sans pour autant se centrer uniquement sur son activité personnelle. Ces différents mouvements de centration de la part du tuteur ont pour effet de convoquer le stagiaire dans un rôle donné, ce qu'il peut bien entendu valider ou non.

Les résultats de la recherche ont pu être mobilisés sur un plan pratique et professionnel dans la perspective d'une amélioration de la formation des agents de chambres mortuaires. Les enregistrements vidéoscopés permettent par exemple de repérer plus finement les changements de rôles endossés par les sujets en interaction. Les nombreux échanges qui ont eu lieu autour de certaines thématiques ont beaucoup porté sur les rôles d'« accompagnement » et de « confieur ». En effet, pendant très longtemps, l'expression des ressentis par le novice n'était pas autorisée, soit il tenait le coup et il était engagé, soit il faisait part de ses affects et il devait quitter sur le champ la chambre mortuaire. Dans la continuité, des groupes d'analyse de pratiques ont été mis en place, régulièrement fréquentés tant par les tuteurs que par les stagiaires, soulignant le besoin de se réunir et de partager autour notamment de situations professionnelles questionnantes. L'une d'entre elles est récurrente : le patient décédé n'est plus un sujet vivant mais il demeure un sujet et non un objet de soins exigeant une démarche éthique. Alors comment, pour le tuteur comme pour le stagiaire, continuer à être touchés par ces situations de soins mortuaires pour respecter la dignité des patients décédés, sans pour autant vivre un bouleversement susceptible d'empêcher l'activité de travail ? De ce point de vue, la mise en perspective et en partage des pensées et des ressentis des uns et des autres à partir de l'analyse des interactions vécues au travail constitue une ressource pour identifier et mieux comprendre les processus d'apprentissage à l'œuvre.

Long Pham Quang  
long.pham-quang@aphp.fr

## Bibliographie

- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney, Australie : Allen & Unwin.
- Billett, S. (2008). Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissage et remaniement de pratiques culturelles. *Pratiques de formation*, 54, 149-164.
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). Paris : PUF.
- Bourgeois, É. et Durand, M. (dir.). (2012). *Apprendre au travail*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. et Enlart, S. (2014). *Apprendre dans l'entreprise*. Paris : PUF.
- Durand, M. (2012). Travailler et apprendre : une approche de l'activité. Dans É. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 15-32). Paris : PUF.

- Filliettaz, L. (2007). Dévoilement de soi et (re)configuration des activités langagières en contexte commercial : la confiance dans les relations de service. Dans C. Kerbrat-Orecchioni et V. Traverso (dir.), *Confidence. Dévoilement de soi dans l'interaction* (p.297-309). Tubingue, Allemagne : Max Niemeyer.
- Filliettaz, L., Rémy, V. et 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.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Kunégel, P. (2011). *Les maîtres d'apprentissage : analyse des pratiques tutorales en situation de travail*. Paris : L'Harmattan.
- Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Mayen, P. (2000). Interactions tutorales au travail et négociations formatives. *Recherche et formation*, 35, 59-73.
- Montmollin (de), G. (1977). *L'influence sociale*. Paris : PUF.
- Olry, P. (2008). *Apprendre au travail. Inscription sociale de la didactique professionnelle* (mémoire de HDR). Université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis.
- Pastré, P. (2006). La deuxième vie de la didactique professionnelle. *Éducation permanente*, 165, 29-46.
- Pastré, P. (2008). Apprendre à faire. Dans É. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre* (p. 109-121). Paris : PUF.
- Pham Quang, L. (2017). *Émotions et apprentissages*. Paris : L'Harmattan.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Lorino et R. Teulier (dir.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise au défi de la connaissance* (p. 251-265). Paris : Éditions La découverte.
- Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Propositions. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p. 163-180). Toulouse : Octarès.
- Savoyant, A. (1995). Guide de l'activité et développement des compétences dans une entreprise d'insertion. *Éducation permanente*, 123, 91-100.
- Vion, R. (2000). *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette.

## Annexe

//	Discontinuités multimodales comportementales
MAJuscule	Accentuation d'un mot, d'une syllabe
/	Intonation montante
\	Intonation descendante
-	Troncations
oui: bon:: n:::on	Allongements de la syllabe ou du phonème qui précède le nombre de : est proportionnel à l'allongement
. . . . .	Pauses de durée variable

souligné	Chevauchement de paroles
XX	Mot(s) inaudible(s)
<Moue de désolation et de résignation>	Interprétation du transcripteur
((commentaire))	Commentaire du transcripteur, relatif à des conduites gestuelles ou des actions non verbales
Prend le [le drap]	Entre crochets sont indiqués des compléments d'information donnés par le transcripteur

Enfin et dans le corpus, les segments apparaissant **en gras** correspondent aux éléments saillants de l'analyse.

#### Conventions de transcription

### *Abstract*

#### **Productive and instructive mentoring interactions: mutual investments. An example of mortuary staff training**

ABSTRACT: Interactions between tutors and trainees in the workplace can be a potential learning environment, but under what conditions can they actually be a source of learning? The choice focuses on analysing mentoring interactions observed in the workplace to identify their variations based on the purpose of the exchanges, addressing interaction patterns and body language interplay. A case study identifies and analyses two types of interaction to illustrate them.

KEYWORDS: learning process, tutorial system, tutor, trainee