

6^{ème} Colloque International de Didactique Professionnelle 2022

Organisé par l'Association RPDP en partenariat avec la HETSL de Lausanne et
l'Université de Genève
15 au 17 juin 2022, à Lausanne, Suisse

L'accompagnement de la dimension émotionnelle en formation en travail social :

« Un TRUC qui renforce le travailleur social »

Camille Montefusco

HETSL, Lausanne, Suisse

Résumé

Cette contribution s'intéresse à la formation professionnelle dans le champ du travail social. Dans les HES (Hautes écoles Spécialisées) en Suisse la formation proposée est une formation en alternance où les équipes éducatives et plus particulièrement les praticiennes et praticiens formatrices/eurs sont des partenaires essentiels du processus de formation (Trébert *et al.*, à paraître; Trébert, 2016). Dans les métiers de la relation d'aide à autrui les émotions sont fortement sollicitées, ce qui demande aux étudiant.e.s et aux membres d'une équipe éducative de se pencher sur la question de la dimension émotionnelle et de son impact sur le processus de formation. Les émotions sont ici considérées comme une expérience sociale et collective qui permet de penser son rapport à soi et à l'autre et de donner un sens à ses actes (Libois, 2011). Cette contribution vise à comprendre comment les émotions sont rendues visibles ou non dans les interactions (Filliettaz, 2018) et comment elles contribuent au processus de formation des étudiant.e.s dans les contextes de formation pratique en travail social.

Mots clés

Emotions, Formation, Interaction

La dimension émotionnelle de la formation en travail social

Dans les métiers de la relation d'aide à autrui les émotions sont fortement sollicitées, ce qui demande aux étudiant.e.s et aux membres d'une équipe éducative de se pencher sur la

question de la dimension émotionnelle et de son impact sur le processus de formation. La dimension émotionnelle prend une place importante lors des expériences de stage des étudiant·e·s en travail social. Ils-elles sont confronté·e·s à de multiples nouvelles situations et vivent leurs propres émotions en interactions avec celles de leurs collègues et des bénéficiaires. Le sentiment de légitimité, les résonances, l'empathie sont des thématiques récurrentes dans les expériences de stage des étudiant·e·s. Comprendre comment les tuteurs/trices et les équipes socio-éducatives accompagnent la dimension émotionnelle des étudiant·e·s en stage fait l'objet de cet acte de colloque. Nous faisons l'hypothèse que ce travail demande un processus de co-construction entre les différents acteurs et actrices de la formation pratique. Pour ce faire, nous mobilisons un cadre théorique qui nous permet de définir le travail émotionnel et de l'insérer dans un contexte social où la dimension émotionnelle devient un objet de formation professionnelle. Nos analyses s'inscrivent dans une perspective située, interactionnelle et multimodale qui met l'accent sur l'usage de la vidéo et l'analyse micro des dimensions collectives et langagières du travail et de la formation (Durand, 2017; Filliettaz & Zogmal, 2020; Trébert, 2016). La réflexion s'insère dans un programme de recherche financé par le Fonds national suisse de la recherche scientifique (FNS)¹ qui s'intéresse au système suisse des HES (Haute écoles spécialisées) où la formation sur la place de travail est assurée par des tuteurs et tutrices, désigné·e·s comme « praticien·ne·s formateurs/trices (PF) ».

Comment le collectif de travail participe ou non à l'accompagnement du travail émotionnel des étudiant·e·s? Comment crée-il ou non les conditions pour que le travail émotionnel puisse s'accomplir?

Pour répondre à ces questions, nous définissons un cadre théorique et méthodologique qui vise à éclairer notre conception des émotions et les insérer dans une perspective sociale et collective. Ainsi, nous abordons le tutorat comme ressource dans le contexte de la formation d'adulte. Nous allons ensuite centrer nos analyses sur une expérience de formation pratique en travail social et montrer comment la dimension émotionnelle s'observe dans les interactions dans plusieurs situations de formation tout au long du stage.

¹ Le fonds (100019_185466)

La dimension sociale des émotions

Les émotions sont largement étudiées selon différentes disciplines telles que la psychologie, la neurobiologie, l'éthologie, les sciences sociales, etc. Il n'y pas de consensus autour de leur définition. Les différentes perspectives de recherche ont encore peu abordé la dimension émotionnelle dans le travail et la formation qui reste ainsi un sujet encore relativement opaque. Cet article n'est pas une réflexion théorique portant sur les émotions, mais poursuit les travaux qui abordent les émotions comme « une expérience sociale et collective qui permet de penser le rapport à soi, aux autres et au monde » (Libois, 2014, p. 255). Nous considérons les émotions comme un « sens » qui permet d'une part une sensation corporelle et d'autre part de découvrir « notre propre point de vue sur le monde » (Hochschild, 2003; Hochschild, 1979/2012, p. 37-38). Les étudiant-e-s en stage vont se confronter à leurs propres émotions et interagir avec celles des autres, leurs collègues et les bénéficiaires avec qui ils travaillent. Ils-elles se confrontent à de nouvelles attentes institutionnelles et ils-elles vont vouloir ou devoir s'y ajuster. Pour ce faire, ils-elles vont agir sur leurs propres émotions pour réduire l'écart entre ce qu'ils-elles ressentent et ce qui est attendu par l'environnement de travail. Cette tentative d'agir sur ses propres sentiments pour réduire l'écart entre ce que l'on ressent et ce qui est attendu est appelé par Hochschild le travail émotionnel, à savoir « l'acte par lequel on essaie de changer le degré ou la qualité d'une émotion ou d'un sentiment² » (*Ibid*, p. 32). Cette volonté d'agir sur nos propres sentiments vient de la nécessité de se conformer aux « règles de sentiment » qui sont définies comme « les lignes de conduite sociales qui dirigent la façon dont nous voulons essayer de ressentir » (*Ibid*, p. 36). Nous allons non seulement observer comment les individus rendent manifestes ou non leurs émotions en interaction avec autrui (Goffman, 1961) mais aussi comment le travail émotionnel est rendu manifeste par l'étudiant-e et comment les acteurs et actrices de la formation l'accompagnent dans les interactions. Ainsi, dans le cadre de cet écrit, nous nous centrons essentiellement sur les questions suivantes : Comment le travail émotionnel est rendu manifeste ? Quel rôle jouent les équipes socio-éducatives dans l'accompagnement du travail émotionnel?

² Dans cet article nous utilisons les termes sentiment et émotion comme synonymes.

Le rôle des autres dans l'accompagnement de la dimension émotionnelle

Le rôle des autres et plus particulièrement des tuteurs et des tutrices en formation d'adulte est aujourd'hui un élément reconnu comme incontournable pour la réussite du processus de formation (Filliettaz *et al.*, 2014; Veillard, 2017; Billett 2000, 2001; Mayen, 2002). Des recherches ont été conduites dans une perspective située, interactionnelle et multimodale pour accéder aux traces détaillées de l'activité de formation sur la place de travail (Durand, 2017; Filliettaz & Zogmal, 2020; Réméry & Markaki, 2016 ; Trébert, 2016, Trébert et al., 2021). Déjà Vygotski (1985) parlait du rôle médiateur et de son importance dans le développement de l'apprenant. Les travaux menés dans ces perspectives (Billett, 2011; Kunégel, 2011; Olry & Masson, 2012) reconnaissent généralement le rôle des autres dans les processus d'apprentissage, de formation, et insistent sur l'importance des interactions langagières verbales et non-verbales dans les pratiques d'accompagnement en formation professionnelle. Les PF dans le contexte HES-SO endossent ce rôle d'accompagnateur et disposent d'une formation certifiante « Certificat d'études avancées » (CAS-PF) pour mieux s'outiller et accomplir ce travail au quotidien. Ils-elles partagent cette mission avec leurs équipes de travail qui interagissent quotidiennement avec les étudiant-e-s qui jouent un rôle central dans leurs trajectoires de formation. Billett (2011) parle d'affordance et engagement pour décrire ce double mouvement qui demande d'une part aux acteurs et actrices de la formation de mettre en place les conditions pour apprendre et d'autre part à l'étudiant-e de saisir les opportunités qui lui sont offertes. Nous mettons la focale sur la dimension émotionnelle du processus de formation et nous observons comment les équipes socio-éducatives accompagnent ou non la dimension émotionnelle durant processus de formation .

Les émotions dans les interactions

Cette perspective s'intéresse à ce qu'il se passe dans l'activité réelle et comment celle-ci se négocie entre les participant-e-s aux interactions. Si la question des interactions sociales se pose inévitablement lorsque se trouvent abordée les enjeux du développement humain et des processus de formation et apprentissage, sa part proprement langagière n'a pas toujours été observée et conceptualisée de façon explicite (Filliettaz et al., 2021). Une telle approche repose sur une méthodologie d'analyse fine des traces d'interactions verbales et multimodales tels

que les regards, les mimiques, les gestes, les déplacements dans l'espace et l'utilisation d'objets matériels (Filliettaz, 2008; Goodwin, 2000; Mondada, 2017; Schegloff, 2007). Les travaux en microsociologie et en analyse conversationnelle ont conceptualisé les émotions comme une manifestation multimodale d'une posture ou d'un vécu affectif (M. H. Goodwin, 2000; Cekaite & Goodwin, 2012; M. H. Goodwin & Goodwin, 2000). Les émotions sont donc considérées dans leur processus de régulation collective qui repose sur des indices multimodaux tels que la dimension verbale (lexique, syntaxe), les comportements (gestes, mimiques, expressions faciales, etc.), les aspects vocaux (prosodie, silence, etc.) et l'organisation séquentielle des tours de parole (Nguyen, 2020). Les récits d'expérience storytelling (Sacks, 1974) et les confidences (Traverso, 2000), constituent des stratégies courantes pour rendre compte des émotions à travers les discours ou les pensées rapportés qui constituent des ressources privilégiées dans les récits d'expérience pour montrer son vécu émotionnel qui peut être soutenu et/ou partagé par l'affiliation du collectif (Nguyen, 2020, p. 45). Tous ces ingrédients permettent d'observer comment les équipes socio-éducatives et les étudiant-e-s interagissent pour rendre manifeste le travail émotionnel et permettre son accompagnement.

L'accompagnement des émotions en interaction

Les données empiriques ont été recueillies lors d'un stage de 1^{ère} année en travail social, dans le cadre d'un foyer d'urgence accueillant des jeunes en rupture familiale, scolaire ou sociale. Les extraits présentés dans la partie empirique sont des extraits transcrits de données audiovisuelles selon une méthodologie d'inspiration vidéo-ethnographique (Fillittaz, 2018). Le choix des extraits montre une variété de situations qui participent (ou pas) à l'accompagnement du travail émotionnel chez l'étudiante. Ces données suivent une logique de trajectoire située (Filliettaz, 2008) qui permet d'observer comment le topic des émotions traverse la trajectoire de stage. Les données que nous allons présenter s'organisent de la manière suivante sur les 22 semaines de stage.

Schéma 1



La désignation des situations présentes dans le schéma reprend les expressions des membres de l'équipe socio-éducative. La première situation (la « pause-café-clope »), à un mois du début du stage, se déroule sur le balcon où l'équipe socio-éducative prend ses pauses. La deuxième situation « rencontre tripartite » est une rencontre formelle à environ 6 semaines du début du stage où la référente de l'école rejoint l'étudiante et la PF sur la place de travail pour définir ensemble les objectifs de stages et les compétences à travailler. La troisième situation se situe à environ un mois de la fin du stage est un « bilan d'équipe » qui est spécifique à ce contexte où l'équipe socio-éducative donne un retour à l'étudiante par rapport à sa trajectoire de stage. Pour finir, la quatrième situation à une semaine de la fin du stage est le « bilan tripartite » où l'étudiante, l'enseignante et la PF évaluent la trajectoire de stage de l'étudiante. Dans cette écrit, nous allons montrer les détails des interactions de la première et de la dernière situation par le biais des transcriptions et de conventions ci-dessous et résumer plus brièvement ce qui se passe lors des autres extraits.

COVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/ \	intonation montante ou descendante
ABC	Segment accentué
:	Allongement vocalique
.	Pause
<u>abc</u>	chevauchement de prise de parole
XXX	parole ou syllabe incompréhensible (anonymat)
(abc)	Transcription incertaine
∞	Diminution du volume de la voix
∞ ∞	Augmentation du volume de la voix
**	Discours rapporté
>	Adressage
++	Augmentation du rythme de parole

La pause-café-clope

Les deux extraits suivants se déroulent pendant la « pause-café-clope » sur le balcon situé à l'extérieur du bureau du foyer.



« **ça te fait bien écho quoi** »

Lors de cette pause l'étudiante (LISA) partage avec deux collègues (ANA, LAU) son vécu émotionnel en début de stage. L'étudiante explique sa situation familiale aux collègues, ses parents sont en instance de divorce et comme elle l'évoque « c'est des engueulade:s tous les soirs\ » avec sa mère. Elle poursuit son récit en parlant de la situation d'une jeune accueillie dans le foyer.

Extrait 1

- 1 LISA c'est EXACTEMENT ce que j'ai vécu comme genre adolescence\
2 ANA ((*inspire dents serrées, regarde LISA longuement*))
3 LISA donc.. je genre je. c'est HYPER dur pour MOI ((*regarde ANA*)) de la voir
4 ANA XX
5 LISA vivre tout ça quoi\
6 ANA ouais ((*regarde rapidement LAU et lève les surcils*))
7 LISA et euh :.. ((*tire sur la cigarette*)) et voilà/ j'essaye d'écouter ma mère et ce qu'elle a besoin/. ((*écrase sa cigarette*)) et puis au fait j'ai l'impression qu'elle veut PAS ((*écarte les yeux*)) écouter moi ce que j'ai besoin\ et puis euh: ((*regarde ANA*)) quand j'entends des trucs comme ça ici/ ((*regarde LAU*)) je suis là genre mhmh ((*sourit le regard baissé*))
8 ANA ((*inspire dents serrées*)) ouais
9 LISA *voilà :/ LISA :/. c'est bon/. on est pa:s à la maison/*
10 ANA ça te fait bien écho quoi\ ((*regarde LISA*))

Dès la première ligne LISA fait le lien entre sa situation familiale et les situations qu'elle rencontre au travail. L'accentuation de « exactement » montre la forte implication émotionnelle de LISA. ANA regarde l'étudiante longuement et inspire fortement en serrant les dents. Ce qui tend à montrer une affiliation émotionnelle. Le choix lexical de LISA « hyper » (l. 3) est aussi un indice d'une forte implication émotionnelle. LISA continue son récit (l.7) en parlant de la relation avec sa mère et fait un parallèle avec ce qu'elle entend au travail. Ceci montre une imbrication entre le vécu personnel de LISA et celui des jeunes au foyer. La gestuelle de LISA avec sa cigarette et le changement de tempo dans son récit rendent manifeste une implication émotionnelle croissante. ANA, par un changement d'expression du visage et une forte inspiration les dents serrée, s'affilie au vécu émotionnel de LISA (l. 8). L'extrait se termine avec un chevauchement de tours de parole (ll. 8-9) entre les deux participantes. L'étudiante recourt à un discours intérieur rapporté (« LISA :/. c'est bon/. on est pa:s à la maison/ », l. 9) pendant que ANA propose l'expression « ça te fait bien écho quoi\ » (l. 10). Conjointement, les deux

élaborent la thématique des résonnances émotionnelles qui s'installent entre la vie privée et professionnelle de LISA. Le chevauchement est un marquer d'affiliation émotionnelle forte dans l'interaction. Les conditions pour que LISA puisse se confier sont co-construites par les trois interactantes et plus particulièrement par ANA et LISA. Les tours de paroles s'organisent pour que LISA puisse se confier et rendre manifeste ses émotions. La teneur émotionnelle de l'échange est rendue visible par les expressions faciales et des indices lexicaux, prosodiques, gestuels.

« je me sentais pas du tout LEGITIme »

Dans le prolongement de l'échange LISA, en se référant à une discussion qu'elle a eu avec LAU, continue à confier son vécu aux collègues.

Extrait 2

- 1 LISA quand tu parlais ((regarde LAU)) je me sentais pas du tout LEGITIme ((se tourne vers ANA)) d'être ici :\
- 2 ANA ((hoche la tête))
- 3 LAU ouais ((hoche la tête))
- 4 LISA et il y a un gros lien aussi avec c: ce côté-là de ma mère\ parce que:.. elle me reproche sans cesse qu'au final je suis pas une adulte et que: ((regard baissé))
- 5 ANA ((hoche la tête regarde rapidement LAU))
- 6 LAU ((hoche la tête))
- 7 LISA je sais pas euh: j j: je suis pas euh je suis pas une bonne fille/ et tout ça\ ((joue avec son bracelet regard baissé)) et du coup euh: beinh venir ici/. ((tend le bras direction de l'intérieur)) et avoir une position d'adulte/ ((lève le bras hauteur de la tête, regarde LAU))
- 8 LAU ((hoche fortement la tête))
- 9 ANA ((regarde LISA longuement))
- 10 LISA alors que:.. des fois ((regarde ANA bras replié en direction du torse)) je suis persuadée de pas en être UNE. ((regarde LAU)) c'est hyper euh:: ((yeux écarquillés, sourcils levés, main qui tourne autour de la tête qui bouge d'un côté à l'autre))
- 11 LAU déroutant\
- 12 ANA ouais

Dès les premières lignes, l'étudiante parle de son sentiment de manque de légitimité à « être ici :\ » en se référant à son rôle d'éducatrice dans le foyer. L'accentuation du mot « légitime » montre l'implication émotionnelle de LISA qui nomme son ressenti. Les deux collègues s'affilient avec des hochements de tête (ll. 2-3). LISA explicite ses propos en évoquant les paroles de sa mère (l.4). Les hésitations sur le pronom « je » sont aussi des marqueurs d'une

certaine teneur émotionnelle. Les collègues s'affilient avec des hochements de tête (ll. 5-6). LISA continue son récit avec des nouvelles hésitations sur le pronom « je » et une gestuelle de replis. Elle joue avec son bracelet, se positionne tête et regard baissé et montre ainsi une gêne dans la confiance. Avec une implication émotionnelle croissante marquée par un changement de prosodie et une augmentation de la gestuelle (l.7), LISA exprime les attentes de l'environnement consistant à « avoir une position d'adulte ». Les collègues s'affilient par les hochements de tête marqués et des longs regards (ll. 8-9). LISA continue son récit avec une forte implication émotionnelle qui s'exprime dans sa gestuelle (l.10). Pour finir, LAU met en mots les gestes de LISA, avec un chevauchement de gestes et de paroles qui montre une forte affiliation émotionnelle entre les participantes (ll. 10-11). LISA propose le terme « hyper » (l. 10), complété par LAU qui ajoute « déroutant » (l. 11). LISA s'aligne à la proposition de LAU. Dans cette situation LISA rend manifeste ses émotions, elle met en mots l'écart qui existe entre ce qu'elle vit et ressent et ce qui est attendu dans le milieu professionnel. Ses émotions sont rendues manifestes dans les interactions par des ressources verbales et non-verbales qui permettent aux collègues d'accompagner LISA dans sa confiance.

La rencontre tripartite

Lors de la rencontre tripartite la dimension émotionnelle du processus d'apprentissage de l'étudiante apparaît sous l'angle de l'empathie. L'étudiante parle de l'empathie comme « une des sources du travail social » et l'enseignante la confronte par des questions qui amènent l'étudiante à s'interroger sur la notion d'empathie, ainsi que de dévoiler ses émotions et sa manière de se rapporter à soi et aux autres.

Dans un deuxième extrait toujours lors de la rencontre tripartite, la PF explique à l'enseignante que LISA avait un « constant besoin qu'on valide » ses actions. Ainsi, le sentiment de manque de légitimité de LISA a attiré l'attention de toute l'équipe socio-éducative qui a décidé de ne plus répondre aux questions de l'étudiante pour l'amener à réfléchir avant et trouver les réponses par elle-même.

Bilan d'équipe

Dans le bilan final d'équipe, chaque collègue prend la parole pour exprimer ses observations et donner un feedback à l'étudiante concernant sa trajectoire de stage. Une collègue, LAU, félicite LISA pour sa capacité à « bien donner le change » face aux jeunes. C'est-à-dire que LISA

a « une grande compétence » à partager ses émotions avec les collègues dans des espaces protégés et ne pas les rendre manifestes face aux jeunes. Les dires de LAU sont partagés par d'autres collègues qui acquiescent et la PF qui prend des notes. La PF s'exprime également sur la question de la dimension émotionnelle et s'aligne sur la capacité de LISA à verbaliser ses émotions. Par contre elle l'invite à se préserver et à « apprendre à sentir » quand rendre manifeste ou pas ses émotions aussi face aux collègues, car selon les équipes socio-éducatives cela « n'a pas lieu d'être ».

Bilan tripartite

Ce dernier extrait se déroule lors du bilan tripartite où l'étudiante, la PF et l'enseignante se rencontrent pour clôturer le stage et le valider.

« elle est sa propre pâte à modeler »

A la fin du bilan tripartite final, la PF et l'enseignante discutent de la note du stage de l'étudiante et la PF s'exprime en premier.

Extrait 3

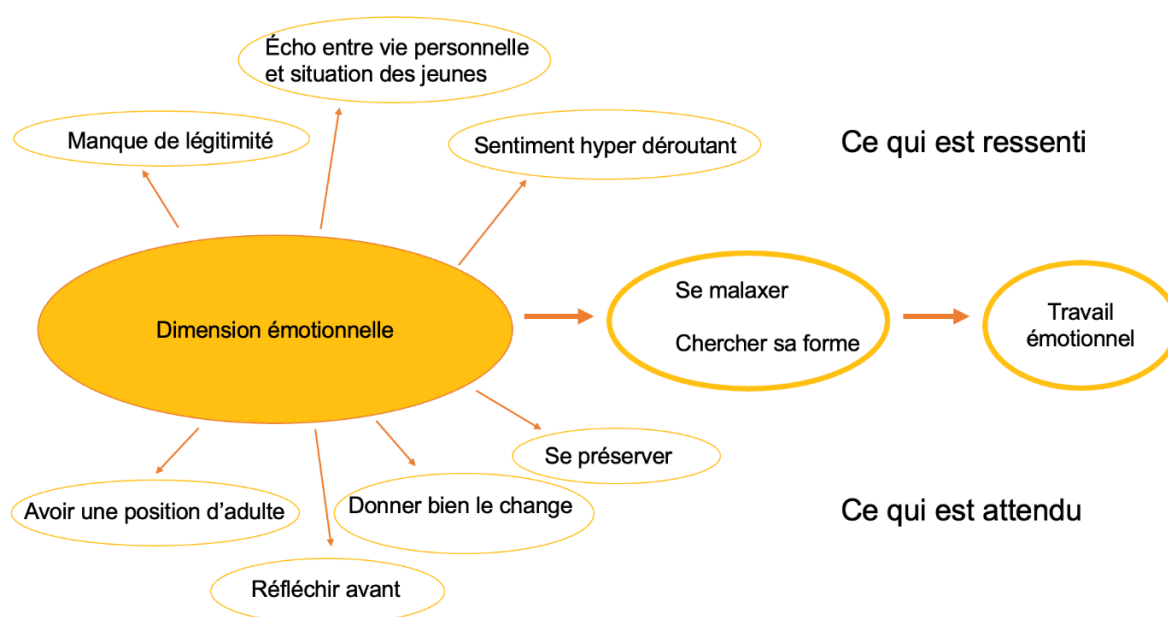
- 1 PF elle a cette ENORME capacité/ à à: enfin (2sec) elle est sa propre pâte à modeler/ ((mime le modelage)) et puis
- 2 ENS ouais ((regarde le téléphone))
- 4 PF vraiment je trouve qu'elle s'est malaxée tout au long de ce stage\
- 5 ENS ouais ouais
- 6 PF et puis elle a cherché sa forme\ et puis ça c'est une TELLE FORCE quoi\

LA PF utilise la métaphore de la pâte à modeler (l. 1) pour parler de la capacité de l'étudiante à travailler avec ses émotions. Elle accentue « énorme » ce qui montre une implication émotionnelle dans ses propos. Elle fait une pause avant de parler de « pâte à modeler » ce qui montre une intention manifeste à bien choisir les mots. Le geste du modelage montre que la PF incarne ses propos. L'enseignante s'aligne au propos de la PF (l. 2) qui parle de comment LISA s'est malaxée et a cherché sa forme (l.6) tout au long du stage. Elle termine avec une accentuation de « telle force ». Ce qui montre son l'implication émotionnelle dans la valorisation de l'étudiante à s'engager dans son travail émotionnel. L'utilisation du pronom « elle » (ll. 1-4-6) montre que la PF reconnaît l'engagement de l'étudiante dans le processus de formation et la valorise auprès de l'enseignante qui s'aligne (l. 5).

Accompagner la dimension émotionnelle en formation : un équilibre fragile entre « montrer » et « ne pas montrer »

Ce schéma résume comment le topic des émotions apparaît dans les données présentées. La partie supérieure résume les ressentis de l'étudiante et sa manière de les exprimer dans les interactions. La partie inférieure résume les attentes de l'environnement en lien avec la capacité à ne pas manifester ses émotions.

Schéma 2



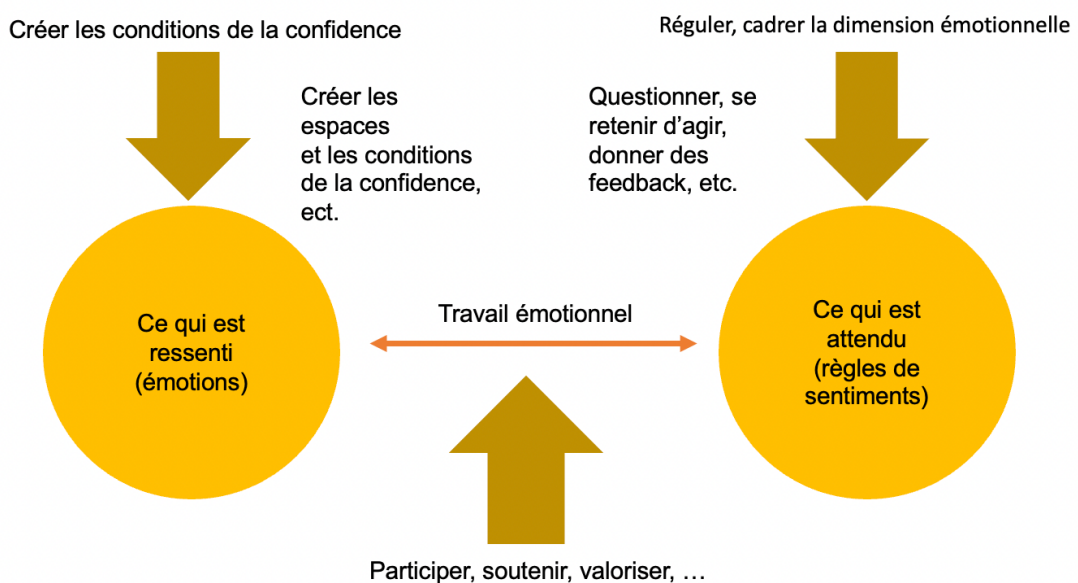
Le schéma montre l'écart existant entre ce qui est ressenti par l'étudiante et ce qui est attendu par les collègues et la PF. Cet écart est rendu manifeste dans les interactions par les différent-e-s acteurs et actrices de la formation et cela participe à l'accompagnement du travail émotionnelle de l'étudiante.

Dans les données analysées nous avons pu observer comment l'équipe socio-éducative accompagne le travail émotionnel de l'étudiante. Elle participe à la création d'espace de confiance où l'étudiante peut se dévoiler et rendre manifeste ce qui la travaille intérieurement. Cela permet aux collègues et à l'enseignante d'avoir accès aux émotions de l'étudiante et de l'accompagner.

Nous pouvons remarquer qu'en situation de travail, la dimension émotionnelle n'est pas traitée de la même manière. Comme l'explique la PF, l'équipe attend que l'étudiante puisse « réfléchir avant » et trouver ses réponses par elle-même. L'étudiante est valorisée dans sa capacité à ne pas montrer ses émotions avec les jeunes du foyer et la PF l'invite à se préserver aussi face aux collègues. La métaphore de la pâte à modeler illustre le travail émotionnel de l'étudiante qui se laisse malaxer et cherche sa forme tout au long de son stage.

Selon les situations, l'équipe socio-éducative accompagne la dimension émotionnelle du processus de formation différemment. Elle participe d'une part à la construction d'espaces protégés où l'étudiante peut se confier sur son vécu émotionnel et d'autre part elle participe à la régulation des émotions et à l'apprentissage des règles de métiers qui invite l'étudiante à ne pas manifester ses émotions.

Schéma 3



Comment accompagner ce travail émotionnel?

Le schéma ci-dessus résume les stratégies de l'équipe éducative pour participer à l'accompagnement de la dimension émotionnelle en formation.

L'étudiante fait face à une tension dans son apprentissage à montrer et ne pas montrer ses émotions selon les circonstances. Elle doit apprendre à verbaliser ses émotions, les partager, les rendre manifestes pour que l'équipe socio-éducative puisse l'accompagner, tout en apprenant

à ne pas les manifester selon les circonstances. Cette injonction (qui peut paraître) paradoxale montre bien l'équilibre fragile auquel les travailleurs et travailleuses sociales doivent apprendre à faire face dans leurs métiers. Dans le cadre de la formation en travail social il est habitué de dire aux étudiant·e·s « vous êtes votre propre outil de travail » comme si cet équilibre était une affaire individuelle. Ces données nous montrent bien que la participation du collectif dans l'accompagnement de la dimension émotionnelle est centrale pour la réussite du processus de formation. Comme le disait Plantin (2015, p. 20) « l'émotion est donc une belle occasion d'activité collective ». Travailler avec ses émotions ne s'improvise pas, cela s'apprend. Il est donc important de continuer à s'intéresser à comment se construit l'accompagnement de la dimension émotionnelle en formation en observant les interactions dans différents contextes de stage en travail social.

Bibliographie

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

<https://doi.org/10.1108/13665620010353351>

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

Billett, S. (2011). Workplace curriculum: Practice and propositions. In F. Dochy, D. Gijbels, M. Segers, & P. Van den Bossche (Eds.), *Theories of learning for the workplace. Building blocks for training and professional development programs* (p. 17-36). Routledge.

Chaliès, S. et Durand, M. (2000). Note de synthèse l'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants : formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, 35, 145-180. <https://doi.org/10.3406/refor.2000.167>

Durand, I. (2017). *Le positionnement du stagiaire dans la relation tutorale : une analyse interactionnelle des pratiques d'aide dans la formation à l'éducation de l'enfance*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève, Suisse]. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:92038>

Filliettaz, L. (2008). Apprendre dans l'(inter) action. Dans L. Filliettaz, I. de Saint-Georges, et B. Duc (dir.), « Vos mains sont intelligentes ! » : *interactions en formation professionnelle initiale*, (p. 43-69). Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.

Filliettaz, L., Réméry, V. Trébert, D. (2014). Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance, *Activités*, 11-1. <https://doi.org/10.4000/activites.288>

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

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

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

Goffman, E. (1961). *Encounters: Two studies in the sociology of interaction*. The Bobbs-Merill Company.

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

Goodwin, M. H., Cekaite, A. et Goodwin, C. (2012). Emotion as stance. In M-L. Sorjonen & A. Perakyla, (Eds.), *Emotion in interaction* (p. 16-41). Oxford University Press

Goodwin, M. H. et Goodwin, C. (2000). Emotion within situated activity. In N. Budwig, I. C. Uzgris, & J. V. Wertsch (Eds.), *Communication: An arena of development* (p. 33-53). Blackwell.

Hochschild, A.R. (1979/2012). *Le prix des sentiments : au cœur du travail émotionnel*. La découverte.

Hochschild, A.R. (2003). Travail émotionnel, règles de sentiments et structure sociale. *Travailler*, 9, 19-49. <https://doi.org/10.3917/trav.009.0019>

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

Libois, J. (2011). *La part sensible de l' acte : approche clinique de l' action sociale*. [Thèse de doctorat en formation des adultes, Conservatoire National des Arts et Métiers, Paris, France]. <https://www.theses.fr/2011CNAM0772.pdf>

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

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

Nguyen, A. (2020). *La supervision à la relation thérapeutique en psychiatrie : perspective interactionnelle des rapports de place et des trajectoires de l'affectivité*. [Thèse de doctorat en science de l'éducation, Université de Genève, Suisse]. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:146948>

Olry, P. et Masson, C. (2012). Du travail au travail pour apprendre. *Education permanente*, 193, 63-77.

Rémery, V. et Markaki V. (2016). Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs. *Éducation permanente*. 206, 47-59. [en ligne] <https://www.researchgate.net/profile/Vanessa-Remery/publication/300124014>

Sacks, H. (1974). An analysis of the course of a joke's telling in conversation. In R. Bauman & J. F. Sherzer (Eds.), *Explorations in the Ethnography of Speaking* (p. 337-353). Cambridge University Press.

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

Traverso, V. (2000). Les émotions dans la confiance. In C. Plantin, M. Doury, et V. Traverso (dir.), *Les émotions dans les interactions* (p. 205-221). Presse Universitaires de Lyon.

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

Trébert, D., Bovey, F., Montefusco, C. & Zogmal, M. (2021). Former à "prendre sa place" dans une équipe du travail social : une dimension collective des pratiques de tutorat. *Education et socialisation*, 62. <https://doi.org/10.4000/edso.17092>.

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

Vygotski, L. (1934, 1985, 1997). *Pensée et langage*. La dispute.