



HAL
open science

Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale: le cas des facteurs

Isabelle Olry-Louis, Paul Olry

► **To cite this version:**

Isabelle Olry-Louis, Paul Olry. Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale: le cas des facteurs. *Psychologie du travail et des organisations*, 2011, L'alternance, approches psychologiques, 17 (3), pp.269-290. <10.1002/ejsp.749>. <halshs-01309679>

HAL Id: halshs-01309679

<https://shs.hal.science/halshs-01309679v1>

Submitted on 26 Jun 2018

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.



HAL Authorization

Transmettre la relation de service par l'interaction tutorale: le cas des facteurs

Transferring customer relation skills through tutor interaction: a case study of postmen

Isabelle Olry-Louis* & Paul Olry **

*Université Sorbonne nouvelle Paris 3, UFR Communication 13 rue de Santeuil 75231 Paris Cédex 05 et Centre de Recherche Travail et Développement (CRTD, EA 413), CNAM – INETOP, 41 rue Gay Lussac 75 005 Paris), isabelle.olry-louis@univ-paris3.fr

** Agrosup Dijon, Unité Développement Professionnel et Formation, 26, Bld du Dr Petitjean, 21079-DIJON Cedex, p.olry@agrosupdijon.fr

Résumé

S'appuyant sur un corpus recueilli en situation naturelle, l'article analyse l'activité communicative mise en œuvre par des facteurs engagés dans une fonction tutorale auprès des usagers et de leur apprenti. La situation professionnelle observée est celle de la distribution du courrier et les moments critiques choisis mettent en jeu la relation de service. On examine ainsi le rôle de l'autre dans la transmission par trois tuteurs de savoirs relatifs à la relation de service. On montre que leurs modalités d'interaction et de compréhension des situations sont très contrastées.

Abstract

Based on data gathered from naturalistic observation, the article analyses the communicative activity implemented by postmen involved in tutoring users and their apprentices. The occupational situation observed is that of mail distribution, and the critical moments selected are those which bring customer relations into play. We examine the role of the other in the way three tutors pass on their customer relations skills. We show that their means of interaction and understanding situations differ widely.

Mots-clés : dialogue, interactions tutorales, relations de service, alternance, activité réflexive

Key-words : Dialogue, tutor interactions, customer relations, block-release training, reflexive activity

1. Introduction

A lui seul, le tutorat incarne l'alternance tant il lui ressemble. D'abord, l'un et l'autre sont consubstantiellement marqués par l'altérité. Si le tutorat s'accomplit par la médiation d'un professionnel, l'alternance, avec sa juxtaposition de temps et de lieux de formation, fait se côtoyer plusieurs projets – ceux de l'entreprise, du centre de formation, de l'apprenant, du tuteur – qui, s'ils ne parviennent pas toujours à s'accommoder entre eux, obligent les acteurs à reconnaître l'autre avec sa différence. Structurellement fondés sur une mise en dialogue, tous deux renvoient à la confrontation au réel, aux autres et à un retour réflexif sur soi (Denoyel, 2005 ; Fernagu-Oudet, 2007). Ainsi, dans le tutorat, si l'apprenant s'enquiert des pratiques observées, le tuteur est amené, sous le regard de l'autre, à faire de sa propre activité un objet de questionnement.

Au plan pédagogique, l'un et l'autre sont basés sur une régulation des apprentissages : des buts sont fixés, l'action de l'apprenant est orientée vers ces buts et contrôlée dans sa progression pour permettre un retour sur cette action (Allal, 2007). Centrés sur l'action mais aussi sur les savoirs, tous deux amènent à raisonner sur l'expérience, en classe comme sur le terrain (Denoyel, 1999). En plus de faire apprendre de la pratique et du dialogue, ils mobilisent pleinement les identités professionnelles, lesquelles se façonnent et se rejouent lors des occasions d'observation du comportement tutorial (Veillard, 2004). En ce sens, ils constituent de puissants moyens de socialisation et de construction identitaire (Cohen-Scali, 2010 ; Delobbe & Vandenberghe, 2001). Emblématique de l'alternance, on le voit, le tutorat s'appuie comme lui sur l'idée d'une mise à distance du savoir, de la pratique, mais aussi de soi même et d'autrui. Il conduit à construire des espaces réflexifs dans l'interaction.

Ce sont les processus interactionnels entre le tuteur, l'apprenti et les tiers présents dans le travail et, plus généralement, le rôle de l'autre dans la transmission des savoirs que nous voudrions ici interroger en examinant le dialogue tutorial dans son cadre naturel à l'instar d'autres travaux (Kostulski & Mayen, 2002. ; Künege, 2007 ; Sannino et al., 2001). Nous précisons d'abord ce que l'on entend par interaction de tutelle, notamment dans le cas du tutorat d'entreprise, avant d'exposer le cas particulier des facteurs sur lequel repose l'étude.

1.1 Les interactions tutorielles

En psychologie du développement, le tutorat fait référence à la transmission intentionnelle de savoirs au sein de dyades asymétriques. Au sein de ces dyades, un expert détenteur d'un savoir vise à faire progresser, par l'étayage qu'il met en place, un partenaire moins compétent (Ellis & Rogoff, 1982 ; Winnykamen, 1996).

C'est à la dimension cognitive du tutorat que l'on s'est le plus intéressé, en montrant l'asymétrie des mécanismes selon lesquels chacun tire un profit cognitif de l'autre : le novice apprendrait de la médiation du tuteur (Vygotski, 1997) tandis que, pour clarifier le contenu à exposer, l'expert, amené à se représenter l'objet de l'apprentissage, l'état mental de l'autre et son propre discours, bénéficierait d'un effet tuteur (Barnier, 2001 ; Graesser & Person, 1994). Mettre en mots ce qu'il se représente favoriserait ses élaborations métacognitives, lui permettant d'apprendre en retour (Bruner, 1983).

Peu étudié pour lui-même, le dialogue tutoriel est défini comme un dialogue instrumental dont les grandes lignes et le cadre sont sous-tendus par un objectif d'acquisition (Trognon & Saint-Dizier, 1999 ; Vion, 1992). Quelques travaux se sont toutefois penchés sur l'activité discursive du tuteur. Qu'elle prenne la forme d'une description, d'une reformulation ou d'une explicitation, qu'elle réponde aux questions « qu'est-ce que cela signifie ? », « comment cela fonctionne-t-il » ou « quelle est la cause ? », l'explicitation y occupe une large place, à côté de procédures non spécifiquement verbales comme la monstration ou la régulation de l'activité du partenaire (Olry-Louis, 2008, 2009a, 2009b). On a cherché à identifier les types d'intervention tutorale produisant les effets d'apprentissage les plus nets. Ainsi, Webb, Troper et Fall (1995) ont montré que ce sont les explications approfondies, sollicitées par les novices et suivies d'une mise en œuvre effective qui corrélerent le plus avec la qualité de l'apprentissage. D'autres travaux ont tenté de décrire la répartition du travail conversationnel entre le tuteur et le novice. En début d'apprentissage notamment, les tuteurs tendent à dominer les interactions, en initiant et en terminant les conversations (Graesser & Person, *ibid.*). Par la suite, au fur et à mesure que les novices parviennent à développer une activité autonome, la structure des échanges s'apparente plus typiquement à une interlocution de guidage : l'apprenti prenant peu d'initiatives discursives, c'est l'évaluation de son travail par le tuteur qui gouverne l'interaction (Sannino et al., *ibid.*).

1.2 Le tutorat d'entreprise

Défini comme « *une situation particulière de guidage où les apprentissages, médiatisés par l'expert, se réalisent sur le tas et où le jeune, confronté à des situations de travail en entreprise, est appelé progressivement à les assumer, le formateur et l'apprenti se situant ainsi dans un milieu d'enseignement-apprentissage, à son tour ancré dans le système global de l'entreprise* » (Sannino et al., *ibid.*, p. 261-262), le tutorat en entreprise est une activité non planifiée, subordonnée à la situation de travail, qui constitue généralement pour l'apprenti un moyen efficace de décodage des discours et des façons de faire. En effet, pour s'approprier une pratique professionnelle, l'apprenti peut questionner le tuteur et tenter d'en faire une ressource pour son action future. De son côté, le tuteur est contraint d'explicitier les ressorts de son activité pour la donner à comprendre. Mobilisant alors son expérience, il en recompose les ingrédients pour la transformer en savoir qui se transmet et c'est

dans ce déplacement que réside l'espace de développement potentiel pour les deux partenaires (Vygotski, *ibid.*).

Peu de travaux ont cherché à identifier les formes de ces interactions de transmission. Künegele (*ibid.*) a isolé différentes séquences types – sélection de la tâche, consigne de travail, laisser-faire, guidage, monstration, évaluation et contrôle – et constaté, au fil de l'apprentissage, un rééquilibrage des volumes de paroles échangées au profit de l'apprenti. Pour Mayen (2002), les verbalisations du tuteur visent tantôt à guider l'activité avant l'action – en définissant des buts, des critères de réussite, des précautions à prendre ... – tantôt à effectuer un retour critique sur l'action, tantôt encore à rechercher des solutions nouvelles face à un problème inattendu. En regroupant thématiquement les objets de discours tutoriels de professionnels du bâtiment enregistrés, Sannino et al. (*ibid.*) ont montré que les connaissances émergent des dialogues avec l'apprenti ne concernent les modes opératoires d'accomplissement des tâches qu'à hauteur de 20 % du corpus. Le reste des échanges est consacré à la gestion organisationnelle, spatio-temporelle et ergonomique du travail (58%), à la philosophie du métier (10%) et à l'adaptation aux situations diverses (9%).

1.3 Le cas des facteurs tuteurs

1.3.1 Contexte organisationnel

L'étude de cas porte sur une grande entreprise de distribution postale cherchant à développer les compétences des apprentis et des tuteurs qui les accompagnent sur le terrain dans le cadre d'un diplôme nouvellement créé (CAP Tri, Acheminement, Distribution). Pour elle, il s'agit de préparer à l'exercice du métier les futurs préposés qui, s'ils sont techniquement au point une fois diplômés, font parfois preuve de comportements professionnels jugés inadéquats. Les tuteurs se trouvent alors interpellés dans leur capacité à transmettre les « bons comportements professionnels » face aux problèmes et imprévus de la tournée, consistant par exemple à identifier et utiliser les informations disponibles dans l'environnement, à installer la coopération avec le voisinage autour d'un problème, à prendre des initiatives déontologiquement acceptables concernant le choix du lieu ou de la personne à qui confier le courrier.

1.3.2 Les préposés, leur tournée et la « doublure »

Le service étant rendu au domicile des clients, le lieu de travail est identifié à la tournée dont le facteur est titulaire et qu'il revendique comme sienne. La stabilisation sur une seule et même tournée est d'ailleurs décisive en matière de conditions de travail comme de statut (Cartier, 2002). Celui qui la possède doit en maîtriser les particularités matérielles et humaines, à l'inverse du «rouleur» qui, changeant sans cesse de tournée pour remplacer les titulaires absents, est contraint de consacrer du temps à l'identification du quartier, des boîtes, des noms, sans pouvoir toujours s'épargner les risques de malentendus,

d'incidents, voire d'altercations. Le « métier » de facteur sans tournée est soupçonné de fragiliser les valeurs et les traditions du métier et d'affaiblir la conscience professionnelle des agents qui ne sonnent plus systématiquement aux portes pour les recommandés, et dont l'amabilité et la qualité du service rendu s'en ressentent au point d'être parfois l'objet d'affaires disciplinaires.

Sensibilisé à l'importance de la relation avec les usagers, l'employeur veille aux conditions d'intégration des nouveaux arrivants en assurant les conditions d'une transmission intergénérationnelle. Celle-ci s'accomplit principalement au moyen d'un accompagnement en doublure, une pratique inscrite dans la tradition, qui permet de faire connaître aux nouveaux la réglementation relative à la distribution, les spécificités de la tournée (itinéraire, emplacement des boîtes aux lettres, informations sur les clients) et les premières « ficelles » du métier. Ce mode de transmission est particulièrement valorisé lorsqu'on sait qu'une part significative des nouveaux quitte son poste avant la fin de la période d'essai (Roblain, 2007) : elle amène des personnes d'ancienneté différente à débattre du métier au cours du travail, le dialogue ancien/nouveau étant vu comme une ressource importante (Clot et al., 2007 ; Scheller, 2001).

1.3.3. La relation de service

Parmi les situations caractéristiques de l'emploi de facteur, certaines apparaissent critiques pour les professionnels qui y font face, au sens où elles entraînent des conflits de buts (Caroly & Weil-Fassina, 2004). Il en est ainsi de celles qui mobilisent la relation de service, laquelle se mesure par son efficacité au moment opportun, la prestation fournie par le professionnel concernant l'aspect « non facturable » du produit (Vallery & Leduc, 2005). Cette relation est activée lors de situations structurées par l'interaction avec un client-usager, tiers extérieur qui participe ainsi au processus de production, l'issue de la transaction se trouvant de ce fait co-construite au cours des échanges. Dans ces situations, parler revient à agir sur autrui ou sur le monde (Chabrol & Olry-Louis, 2007 ; Vallery, 2004).

Présent ou non, l'utilisateur est toujours objet des préoccupations des préposés, au point de constituer l'organisateur principal de leur action et de leur savoir. Ils considèrent comme clients tant les personnes qui leur ont confié le bon acheminement de leur courrier que les destinataires, ceux-ci étant supposés identifier leur matériel (boîtes, sonnettes) pour faciliter leur accès. Que faire en cas d'absence du destinataire ? Comment savoir si celle-ci est temporaire ou définitive ? Comment concilier qualité du service et réglementation ? Si pour les préposés, l'intensité et la personnalisation de la relation au client déterminent la qualité du service rendu, elle n'est pas sans ambiguïtés pour l'employeur. Faut-il la contrôler en l'enserrant dans un cadre strict qui limite les marges d'interprétation des professionnels ? Ou au contraire leur laisser la charge de mettre en place avec le client une connivence bienvenue pour assurer un service de qualité ? Le risque est que les préposés n'en viennent à contourner certaines

règles (remise de colis aux voisins, de recommandés au conjoint, etc...) pour préserver de bonnes relations (Rousseau-Devetter & Devetter, 2003).

Dans l'apprentissage du métier, la relation au client constitue un point aveugle : elle s'acquiert avec le temps et l'exposition à de nombreuses situations. Observer un tuteur dans ses interactions avec l'usager peut amener l'apprenti à repérer comment le professionnel parvient – ou non – à prélever l'information utile, à ménager la face des clients en préservant la possibilité d'avoir de bonnes relations avec eux, à veiller à sauvegarder sa propre réputation dans le quartier et, au-delà, celle de son institution. L'immersion avec lui dans la complexité des situations rencontrées peut en outre l'aider à saisir comment le facteur en arrive à réélaborer quelques règles du métier avec le client et expliquer les écarts entre ses pratiques et les prescriptions.

1.4 Problématique et hypothèses

En nous appuyant sur l'étude d'une situation de travail particulière, la distribution du courrier au cours de la première tournée réunissant des préposés-tuteurs et leur apprenti, on cherche à décrire comment se déroule l'interaction tutorale, en isolant quelques temps forts suscités par le rapport à l'usager. Le choix de faire porter l'observation sur cette rencontre initiale est lié à notre intention d'étudier des échanges subordonnés non pas à l'activité de l'apprenti, ici totalement débutant donc essentiellement observateur-questionneur, mais à celle d'un professionnel confronté à des situations critiques parfois inattendues. L'objectif consiste donc à analyser la manière dont différents tuteurs donnent à voir leurs relations de service à l'apprenti et celle dont celui-ci les questionne.

L'activité communicative relative à l'effectuation de la tournée sera décrite en référence à deux objectifs. Premièrement, il s'agit de caractériser finement les modalités langagières d'accomplissement du tutorat en cherchant à les différencier. À cette fin, une analyse énonciative du discours des tuteurs rendra compte de la distance qu'ils entretiennent avec leur énoncé à travers les personnes convoquées dans les discours. Par ailleurs, une analyse des interactions tuteur-apprenti décrira les procédures d'ajustement réciproque adoptées : quelles formes de questionnement sont mises en œuvre par l'apprenti ? Comment le tuteur y répond-il ? Deuxièmement, il s'agit de rechercher dans l'activité communicative du tuteur des traces de son activité réflexive. Celle-ci est définie par le fait qu'elle prend pour objet l'activité elle-même, les explications, critiques ou comparaisons émises – à un modèle prescriptif ou à des procédures alternatives – visant à la transformer (Falzon, 1994 ; Perrenoud, 2001).

Nos hypothèses sont les suivantes :

Premièrement, on attend que les situations rencontrées lors de cette tournée offrent, sous l'effet des interactions entre le tuteur, l'usager et l'apprenti, de réelles opportunités de retour réflexif. On suppose en particulier que l'usager

sert de médiateur dans la transmission de connaissances du facteur vers l'apprenti, participant ainsi à l'acquisition *in situ* de ses compétences professionnelles (Vallery & Leduc, *ibid.*). Des situations critiques caractérisées par le fait qu'elles mettent en jeu des conflits de buts dans l'interaction de service devraient pouvoir être dégagées.

Deuxièmement, on attend que ces occasions de tirer profit des retours offerts par l'action ne soient pas saisies pareillement par les tuteurs. Aussi postule-t-on une variabilité interindividuelle dans la propension à faire de son activité un objet d'élaboration – par exemple, questionner ses propres manières de faire, envisager d'autres solutions que celles adoptées, distinguer des variantes dans les situations – qui conduit à exposer à l'apprenti, à travers un retour réflexif sur l'action, une part de son activité cachée (Kostulski & Mayen, *ibid.* ; Yvon & Clot, 2003).

Troisièmement, on s'attend à identifier des modalités discursives différenciées chez les tuteurs – que ce soit en termes de contenus abordés (valeurs, procédures, dilemmes ...), d'énonciateurs convoqués, de niveaux d'élaboration et d'ajustement à l'autre – qui traduiraient une propension variable à transmettre un sens.

2. Méthode

2.1 Mode de recueil des données

2.1.1 Le corpus

Les dialogues tutoriels ont été recueillis dans un cadre naturel d'activité professionnelle : celui de facteurs dont on a filmé les conversations « en contexte » au cours de la première tournée de distribution du courrier qu'ils effectuaient en doublure avec le nouvel apprenti qui venait de leur être confié. Le corpus est constitué par l'ensemble des échanges tuteur-apprenti enregistrés au cours de cette occasion puis retranscrits.

2.1.2. Les interactants

Un petit bureau de poste établi dans une ville de 43 000 habitants, choisi par la direction régionale pour son caractère représentatif et « sans histoires », a été sollicité pour participer à notre étude. Trois préposés de ce bureau, une femme et deux hommes (désignés F1, F2, F3) se sont montrés favorable à l'observation de leur activité de tuteur. Âgés respectivement de 41, 45 et 48 ans, tous sont titulaires de leur tournée depuis longtemps (3 ans pour F1, 10 ans pour F2, 8 ans pour F3) et expérimentés dans leur fonction tutorale : d'une part, ils ont déjà encadré un apprenti dans le passé, d'autre part, ils ont été recrutés dans une session de formation à cette fonction (Olry, 2008, 2009). Par ailleurs, un stagiaire de 24 ans préparant un CAP TAD, a accepté d'être filmé avec chacun d'eux au cours de leur première tournée commune. Apprenti depuis peu dans ce bureau de

poste, il sera successivement instruit par ces trois professionnels qu'il ne connaît pas encore.

2.1.3 La situation observée

Les préposés volontaires ont été suivis en juin, période calme au regard du volume de courrier distribué. En ville, leurs tournées se différencient ainsi : F3 a en charge le centre-ville commerçant et ancien, F1 le centre ville récent (habitat mixte et immeubles de service) et F2 la partie neuve périphérique (immeubles récents). Tous trois sont légalement responsables du courrier distribué. Leur matériel se résume à un chariot à deux étages dont l'approvisionnement est alimenté par des dépôts intermédiaires trouvés en chemin. En ce qu'elle conduit les tuteurs à parler avec l'apprenti, la tournée en doublure contraste avec l'exercice quotidien, habituellement rythmé par le contact avec les usagers : interactions et petits gestes facilitant la vie de chacun marquent alors la patte de chaque facteur.

2.1.4. Le déroulement de la tournée filmée

Si elles ont été préparées par le tri au bureau, seules les tournées ont été filmées. Les prises de vue se sont étendues sur toute la durée des distributions (3 à 4h) ; commentées en cours d'action, elles ont fait l'objet d'une confrontation ultérieure avec les trois tuteurs pour rechercher les séquences tutorales les plus significatives.

2.2 Modalités d'analyse

2.2.1. Découpage et choix de séquences

Une fois les paroles retranscrites avec indication complémentaire du temps, des éléments d'activité associés aux paroles et de leurs conséquences sur la situation, le corpus a fait l'objet d'un découpage en épisodes. Ils correspondent aux moments constitutifs de la tournée structurés par l'activité du tuteur.

Conformément à nos objectifs de différenciation des modalités tutorales, notamment au cours de situations propices à la réflexivité, nous avons sélectionné à des fins d'analyse deux types de séquences pour chaque tuteur : a) la séquence de démarrage correspondant aux tous premiers échanges en situation, supposés consacrés à l'explicitation de son activité par le tuteur à l'apprenti – on verra que ce n'est pas toujours le cas – et b) une séquence concernant une situation complexe rencontrée qui met en jeu la relation de service et fait l'objet de questionnement et/ou d'explication spécifiques.

Nous avons fait en sorte de retenir par tuteur au moins un extrait portant sur une interaction avec un usager et un extrait dans lequel il interagit avec l'apprenti.

2.2.2 Les indicateurs pris en compte

L'analyse, empirique, se fonde sur une approche interactive et énonciative visant à caractériser les modes de production des sujets ainsi que leur manière d'investir leur propre discours ; elle concerne deux types d'interactions.

Pour les interactions tuteur/usager, l'analyse du discours tutorial se borne à examiner l'énonciation, du point de vue de la forme et, du point de vue du contenu, l'application ou la transgression des règles de métier.

Pour les interactions tuteur/apprenti, on analyse : a) les formes de l'activité de questionnement dans le discours de l'apprenti, à propos de situations vécues ou anticipées et b) dans le discours du tuteur : les modalités d'énonciation – qui parle ? –, les contenus évoqués – valeurs, procédures, dilemmes... – d'ajustement à l'autre – quelles modalités de réponse ou d'anticipation des questions ? Les buts spécifiques de l'apprenti sont-ils envisagés ? – ainsi que les traces de réflexivité – l'activité fait-elle l'objet d'explicitation, de justification, de comparaison, d'explicitation, de doute, de critique ?

3. Extraits commentés

Comment s'accomplissent les échanges avec l'apprenti dans le script de la tournée ? Nous allons voir que chaque professionnel inscrit son dialogue dans une manière de faire qui lui est propre, trois types de déroulements conversationnels caractéristiques entre le facteur (noté F1, F2 ou F3), l'usager (noté U) et l'apprenti (noté A) ayant pu être dégagés que nous allons illustrer maintenant.

3.1 F1, un tuteur peu enclin à s'expliquer

Avec F1, la tournée démarre sans préambule : une liasse de courrier à la main, il accomplit ses gestes (ouvre les portes des immeubles et distribue rapidement dans les boîtes aux lettres) en silence sous le regard de A. Pour lui, l'action est toujours première, la parole, reléguée au second plan, étant bien souvent sollicitée par le questionnement explicite ou l'étonnement visible de l'apprenti. De même, avec les usagers, les échanges ne sont guère encouragés comme en témoigne l'extrait reproduit ci-dessous qui constitue le premier échange de la tournée.

Extrait 1 - Etonnement face à la promesse d'un rendu de monnaie différé par F1
F1 (à l'usager par interphone) – J'ai une lettre taxée pour vous, donc si vous la voulez, il me faut 0, 93€
F1 (à l'apprenti) – Devant les boîtes aux lettres, c'est indiqué un 2^{ème} étage...
A – *On va monter là ?*
F1 – Ben oui parce que elle n'a pas l'air de descendre...
F1 (à l'usager par interphone) – Où vous êtes ?
U – Je suis au 2^{ème} !
Après avoir distribué le courrier puis monté l'escalier, F1 et A arrivent chez U.
F1 – Voilà c'est c'te lettre,....
U – Tenez (en tendant un billet de 5 €)
F1 – Vous n'avez pas de monnaie ?
U – Non

F1 – Oh là, là... Je vais la faire et puis vous ramène la monnaie tout à l'heure ou demain, je vous le mettrai dans une enveloppe.
U – Oui, demain
F1 – Oui demain, je vous le mets dans une enveloppe et
U – Oui parce que je dois sortir...
F1 – C'est bien alors vous pouvez sortir y'a pas de problème, je vous le mets dans une enveloppe demain au revoir ! Bonne journée !
A – (*sans voix*) ???
Au bas de l'escalier, F s'arrête et s'adresse à A.
F1 – C'était pour une taxe qui faisait 0,93€. La dame n'avait pas de monnaie et moi non plus, et donc je lui rendrai la monnaie demain, je lui mettrai dans une enveloppe à son nom et dans sa boîte aux lettres.
A – *Tu connais la cliente depuis longtemps ?*
F1 – Je la connais de vue... mais en général, ils font confiance à la postière.
A – *D'accord*

La tâche de F1 consiste ici à remettre une lettre taxée à une jeune femme qu'il sait handicapée (cf. en réponse à la question de l'apprenti : « Je la connais de vue » en fin d'extrait). Cette connaissance l'amène à prendre la décision de monter les escaliers, décision communiquée à A en réponse à sa question (« on va monter là ? »). Sur le seuil de l'appartement de l'usager, F1 lui remet la lettre en demandant les 0,93€ de taxe. Constatant que cette somme n'est pas disponible en monnaie, il accepte le billet tendu en assortissant son geste d'une condition, celle de rendre la différence le lendemain. Une fois les préposés sortis, F1 résume brièvement les faits à l'attention de A, visiblement surpris. Non satisfait par cette pseudo explicitation, celui-ci cherche à mieux comprendre ce qui motive le mode opératoire de F en l'interrogeant sur sa relation avec U (« Tu connais la cliente depuis longtemps ? »). F1 assortit sa réponse d'un commentaire sur les conditions nécessaires à cette action (« En général, ils [les usagers] font confiance »). Ce faisant, F1 n'explique en rien son propre mode opératoire : en optant pour le rendu de monnaie par enveloppe interposée, il fait l'économie d'un surcroît de déplacement – il lui aurait fallu revenir sur ses pas et remonter les étages – de contact interpersonnel et donc de temps. Au final, l'apprenti n'est pas sensibilisé au conflit de buts généré par cette situation : distribuer réglementairement ou s'économiser au détriment de l'usager.

Extrait 2 - Insistance à comprendre procédures et pratiques de F1

F1 – Mais ce monsieur, il a pas son nom sur les sonnettes donc je vais lui mettre un avis ...
A – *Là c'est un recommandé ?*
F1 – Voilà... parce que je le connais pas et je sais pas où il habite
A – *Tu peux me montrer comment...*
F1 (en rédigeant l'avis de passage) – Donc euh voilà je lui mettre un avis dans sa boîte et il ira chercher la lettre recommandée à La Poste ... Alors, on est le 20/06...Alors... au bureau de Poste d'A., le 20. Il est ... non c'est pas absent, autre motif : « pas son nom sur sonnette » et à partir du 21/06 à 9h (glisse l'avis dans la boîte aux lettres) Voilà... Et voilà.
(...)
F1 – Au n° 17 c'est une boîte commune mais il y a aucun nom sur les boîtes, donc je mets le courrier et de temps en temps le propriétaire quand les gens ils habitent plus là il me rend ; parce c'est des petits studios ça bouge beaucoup... Voilà...
A – *Donc tu mets la lettre euh...quand même il y a pas de noms ?*
F1 – Donc je mets le courrier ...Voilà et on me rend si c'est pas bon, s'ils n'habitent plus là ..
A – *On te rend...c'est à dire ?*
F1 – Le propriétaire de ces appartements.
A – *Quand il te voit, il te rend ?*

<p>F1 – Il est en général au bar là...il me rend et... A – <i>Et s'il n'est pas là pendant six mois ?</i> F1 – Eh ben le courrier il traîne pendant six mois, mais ça n'arrive pas ; de manière générale, il me rend ... Mais c'est un inconvénient les boîtes communes, c'est sûr, avec aucun nom, dans toutes les petites rues, je ne sais pas si tu as vu j'ai beaucoup de boîtes communes. Je ne connais pas tout le monde sur la tournée. Et les gens, j'ai beau mettre des étiquettes « Veuillez mettre votre nom SVP ». Ils n'en tiennent pas toujours compte. Il y en a qui veulent passer inaperçus.</p>

L'extrait 2 reprend deux échanges successifs survenant 5 mn plus tard. L'utilisateur y est physiquement absent mais objet des préoccupations de F1 et de A. Le premier échange est introduit par F1 : de façon lapidaire, il justifie son choix dans cette situation : comme le destinataire n'a pas pris la peine de s'identifier sur la sonnette, F1 préfère lui remettre un avis plutôt que de sonner pour tenter de lui remettre directement le recommandé. A quémande alors une explication sur la façon d'aviser un recommandé (« Là c'est un recommandé ? » puis « tu peux me montrer comment ... »). F1 s'emploie à mettre l'accent sur la procédure – il précise ce qui va se passer et lit ce qu'il inscrit – sans expliciter son véritable but : appliquer par avis interposé une mesure de coercition invitant l'utilisateur à indiquer enfin son nom sur la sonnette. « Et voilà » vient clore tout à la fois un acte et un dialogue qu'il ne souhaite poursuivre. Avec l'échange qui survient juste après, le questionnement intensif de A traduit son insistance à tenter de comprendre la pratique déroutante qui lui est donnée à voir : verbalisation des actes effectués par F1 avec accentuation du paradoxe (« Donc tu mets la lettre euh quand même il y a pas de noms ? »), demande d'explicitation indirecte (« on te rend, c'est-à-dire ? ») ou directe (« quand il te voit, il te rend ? »), anticipation de cas de figure (« et s'il n'est pas là pendant 6 mois ? ») visent à faire expliciter par F1 le sens de sa première intervention verbale et le bien-fondé de ses actes. Contraint à s'expliquer, celui-ci en vient dans sa dernière réplique à évoquer une caractéristique essentielle de sa tournée : faite de petits immeubles de centre ville, elle ne favorise pas une connaissance actualisée et approfondie des usagers. Ce faisant, il ne verbalise pas ce qui pourrait apparaître ici comme un conflit de buts dans le métier : distribuer tout le courrier au risque de commettre des erreurs ou prendre le temps de mieux connaître les usagers de sa tournée.

On le voit, F1 est peu enclin à parler et à faire parler son activité. Bien qu'il procède à plusieurs entorses à la prescription, il s'en explique peu et ne donne pas à voir les éventuels dilemmes auxquels les situations rencontrées peuvent confronter. Lorsque des explications sont fournies – souvent à la demande de l'apprenti – elles ne portent que sur les actions qu'elles visent à justifier sans se référer aux buts poursuivis. De façon générale, l'exploitation des situations de service rencontrées reste sommaire malgré les nombreuses sollicitations de A.

3.2 F2, un tuteur construisant le dialogue sur ses représentations propres

Il en va tout autrement de F2 chez qui la parole précède toujours et longuement l'action. Cette parole est hautement personnalisée, avec un

positionnement énonciatif à la première ou à la deuxième personne le plus souvent.

Extrait 3 - L'énoncé des valeurs du métier, un préalable à l'action pour F2

F2 – Ce qui très important dans le métier de facteur c'est d'être très honnête ; et surtout de dire ... nous avons disons, la complicité du courrier ; c'est très important ... le secret professionnel, tu ne dois pas à dire à qui X, Y Z, ce qu'il a touché ! Comme courrier etc. ça regarde personne ; voilà, ça c'est le plus important ! Et l'honnêteté ! Tu as des choses de valeur, des trucs je veux dire, donc tu dois être honnête de manière pouvoir à marcher la tête haute dans la rue et donner une bonne image de La Poste !

A – *D'accord*

F2 – Voilà bon maintenant on va attaquer !

(...)

A – (*constatant que le facteur ressort d'un lieu de distribution avec du courrier en plus*) *Alors là je ne comprends pas : tu prends du courrier ?*

F2 – Deux trois lettres, bon là il y en a une petite dizaine, tu les prends, tu les ramènes au bureau. Il faut donner une image positive de La Poste. Tu rends un service public. Mais en tant que rouleur, tu n'es pas obligé !

Dès le premier tour de parole, il énonce les valeurs qui fondent le métier et les règles de métier qui en découlent, comme en atteste l'extrait 3. Véritable prolégomène à l'action, ce monologue mobilise à la fois « je », « tu », « nous », convoquant le métier comme instance d'intégration pour A qui ne peut que ratifier. Une telle entrée en matière est supposée donner du sens à ce qui va suivre (cf « Maintenant on attaque »). Ces valeurs, exprimées sous la forme d'un but dominant et structurant pour F2, sont aussi évoquées pour justifier certaines de ses pratiques qui déstabilisent A (cf « alors là je ne comprends plus »), comme lorsqu'il accepte de servir le client jusqu'à poster son courrier pour « l'arranger » alors que les règles ne prévoient pas de ramener au bureau ce qui relève d'une prestation payante. On notera ici encore l'emploi répété d'un « tu » (« tu les prends, tu les ramènes au bureau ... ») qui désigne autant soi-même que l'autre dans un mouvement de généralisation (cf « il faut donner ... ») avant que ne soient distinguées leurs postures respectives (« Mais en tant que rouleur, tu n'es pas obligé »).

Extrait 4 - L'action et les paroles de F2 rétrospectivement contredites par une situation inattendue

F2 – Bon là j'ai les clefs, mais ce sont des clefs qui me sont attitrées personnellement parce qu'ils n'ont pas les passes, et ils ne veulent pas les donner au facteur. Donc même quand je suis pas là, ils n'ont pas les clés -le remplaçant- [n'a pas les clés]

A – *y'a que toi ?*

F2 – *y'a que moi, parce qu'ils ont confiance. Et voilà*

A – *et moi si je fais la tournée tout seul tu me les donneras ?*

F2 – ah non ! Les gens ils m'ont fait confiance à moi et une parole c'est une parole. Parce que... ils ont eu des problèmes, ils ont donné des clefs, les remplaçants les ont perdues des tas de trucs comme ça. Et il y a eu des cambriolages dans les appartements, mais pas forcément aux clés.

A – *D'accord.*

F2 – Donc ça c'est aussi une clé personnelle... Voilà, donc là rien ne va là. Ça tu connaîtras les boîtes au fur et à mesure... Par contre cette personne n'a pas mis son nom sur la boîte. Il y était le nom mais il a du tomber. Quand je la verrai, je lui dirai de remettre le nom.

A – *Et tu sais qui c'est cette personne ?*

F2 – Ah oui je connais par cœur ! (avec un regard appuyé). Tu vois, mais là de toute façon ce genre de choses si tu vois qu'il n'y a pas le nom, tu poses la lettre dessus, euh pas toi ! Moi je peux dire que si j'ai pas le nom – c'est pour t'expliquer- je lui pose la lettre dessus et le matin je récupère. Tu vois mais là je connais...

(*Arrive un usager*)

U – Ah justement je voulais vous voir !

F2 – Bonjour !
U – Bonjour alors là comment on fait là ?
F2 – Ah ils sont partis ?
U – Et ça fait un moment qu'ils sont partis, ils ont fait tout
F2 – Je suis pas au courant
U – Comment vous êtes pas au courant ? Il paraît qu'ils ont fait la demande... Ils ont fait le changement d'adresse et tout (ouvre la boîte aux lettres).
F2 – Ah ils ne l'ont pas fait le changement d'adresse...
U – Tiens regardez y'a plein de lettres
F2 – Il n'y a aucun ordre de changement ou de réexpédition ; moi je croyais qu'ils étaient toujours là. Rien n'a été annulé. Bon alors je vais le garder quelques jours (en feuilletant le courrier).
U – Et avant de partir je leur ai demandé : est-ce que vous avez fait le changement ?
F2 – Non, non, ils n'ont pas fait le changement.
U – Ben oui ils ont fait le changement...
F2 – Je vais le garder quelques jours... peut-être qu'ils l'ont fait... Ça fait combien de temps qu'ils sont partis ?
U – Ça fait 15 jours déjà ...
F2 – C'est pour ça qu'il n'y a plus de nom !
U – Mais non je l'ai fait exprès ! Parce y'avait je ne sais pas si c'est ton remplaçant !
F2 – Oui il y avait le remplaçant ...
U – Bon, ton remplaçant, je lui dis « écoutez ils sont partis ! » et je lui dis « vous savez ce que vous faites » ? Mais il continue à distribuer comme ça il n'a plus de lettres ! Alors j'arrive chaque fois vous me dites ...
F2 – Oui mais là c'est normal, moi je suis pas au courant !
U – Mais même quand je vous ai prévenu.
F2 – Voilà d'accord ; bon je vais les garder quelque jours, je vais attendre voir, je le retournerai et...peut-être qu'ils ont fait un ordre de réexpédition, et le temps que les choses se fassent ... Voilà allez, au revoir, bonne journée !
(...)
A – *Tu peux m'expliquer là ? Pourquoi il a les clefs ?*
F2 – C'est le propriétaire
A – *Ah comme c'est le propriétaire c'est pour ça qu'il a les clefs de la boîte aux lettres*
F2 – Donc c'est le propriétaire de l'immeuble, de l'appartement c'était des locataires qu'il avait là. Donc comme j'ai repris la tournée, j'étais en congés, bon le nom n'y était plus. Donc moi du moment où j'étais pas informé que la personne est partie ...
A – *Donc tu continuais à mettre les lettres.*
F2 – Je mets le courrier d'office moi j'ai pensé que le nom était tombé comme je t'ai dit expliqué.
A – *D'accord eh oui ...*
F2 – Et là monsieur...euh ...
A – *Il te dit qu'ils ont fait un changement d'adresse apparemment ...*
F2 – Ils n'ont pas fait de changement. Voilà...donc ce courrier je le mets de côté, je vais le mettre de côté pendant une semaine à peu près, pas une semaine, parce qu'on n'a pas le droit de garder le courrier et à partir de là je le retournerai et je barrerai « parti dans laisser d'adresse ».

D'une personnalisation de l'énonciation, F2 passe dans l'extrait 4 à une personnalisation des relations avec les usagers en insistant, à propos des clefs qui lui sont exclusivement confiées, sur la confiance des usagers à son endroit (« Y'a que moi, parce qu'ils ont confiance. Et voilà »). Si le début de cet extrait montre la fierté qu'en retire F2, l'inattendu va rapidement surgir, mettant en défaut sa propre action. En effet, alors qu'il est en train d'expliquer à A qu'il connaît bien cet usager dont le nom n'apparaît plus sur la boîte et que cette bonne connaissance justifie qu'il y glisse tout de même le courrier – en prenant soin de distinguer à nouveau son propre geste en tant que titulaire de la tournée de celui de A rouleur – intervient un usager qui va infirmer la situation décrite et le geste même de F2. Il apprend en effet aux facteurs que, bien que cette personne ait déménagé et qu'elle ait vraisemblablement signalé son changement d'adresse, le courrier s'est accumulé dans sa boîte, d'abord distribué par le remplaçant de F2 – en parfaite connaissance de cause – pendant son congé, puis par F2 lui-même qui n'en a pas été informé. Ce long extrait donne à voir la structure réitérative de l'échange avec

l'utilisateur, chacun s'arc-boutant à sa version des faits (« ils ont fait le changement » pour l'utilisateur, « ils l'ont pas fait » pour F2) jusqu'à ce que F2 s'engage à « garder » le courrier quelques jours « le temps que les choses se fassent ». Une fois l'utilisateur parti, A sommant F2 de lui expliquer, celui-ci fait s'en tenir à sa version qu'il réitère en la détaillant. On notera à la fin de cet échange que si les propos de F2 se combinent harmonieusement avec ceux de A sur un mode de co-construction qui suppose une bonne compréhension intersubjective, ils ne s'emparent pas de la situation rencontrée pour faire rétrospectivement un retour critique sur les actions accomplies. En effet, bien que l'utilisateur ait partiellement discrédité son choix – celui de glisser le courrier dans la boîte – et ses dires (les habitants qu'il « connaît par cœur » sont partis sans lui en faire part, lui que « d'habitude les gens [me] préviennent... toujours »), F2 se contente de conclure en rappelant la règle – ici transgressée – et la procédure qu'il va suivre. L'interpellation inattendue de l'utilisateur est venue invalider la démonstration professionnelle qui s'amorçait et, dans la relation à l'apprenti, le but de démonstration de F2 est entré en concurrence avec un but de justification. Ses gestes ayant été explicités mais non mis à distance, on peut se demander dans quelle mesure A peut être à même de procéder par lui-même à une analyse réflexive.

3.3 F3, un tuteur au dialogue réflexif

Contrastant avec l'excès de confiance accordé par F2 aux valeurs qui le portent et à sa propre analyse, on va trouver dans les propos de F3 une parole plus nuancée et un contrôle accru des situations. La parole adressée à A est toujours préparatoire à l'action, lui permettant de décomposer les problèmes, de disposer de solides points de repères et de regarder une même situation selon plusieurs perspectives. Non seulement F3 n'est pas contredit par les faits ou dires d'autrui, mais on le voit réaliser en actes ce qu'il a énoncé.

Extrait 5 - Un briefing en règle de la part de F3

F3 – On va démarrer la tournée un peu plus bas, je pose la charrette ici devant le commerce, je la mets devant un magasin pour qu'elle soit évidente, qu'on la voit, et puis on va démarrer tout le cours Foch, ce côté-là côté droit. Avec pas mal de commerces. C'est une tournée plutôt commerçant, j'ai quatre vingt dix commerces

A – *ça fait longtemps que tu fais cette tournée dans ce quartier ?*

F3 – ça fait euh... 1998, ça va faire 8 ans

A – *Donc tu connais bien les... tous les commerçants*

F3 – Oui, oui je connais tout le monde et puis c'est une tournée vivante parce que même les locataires (montre les étages au-dessus du magasin le plus proche), ou les propriétaires qui habitent au dessus je les rencontre tout le temps, donc c'est une tournée très très vivante, allez on va démarrer

A – *ça roule !*

F3 (en commençant la distribution) – Bon là, il n'y a rien de particulier, là elle est adressée à, y'a le café ... c'est beaucoup comme ça, tu as un couloir, à côté tu as un commerce, alors c'est particulier parce que tu as des noms particuliers, il y a des noms de particuliers qu'il faut connaître, c'est pas évident. Toi tu la connais pas au départ, donc tu vas avoir des noms qui correspondent pas ici; ça va être partout comme ça. Et alors des fois il y a pas les noms, donc il faut rentrer au commerce et faut demander quand on connaît pas. C'est une tournée il faut connaître au nom par nom, faut connaître normalement

A – *Donc si j'ai pas le nom je demande au commerçant à chaque fois*

F3 – Voilà c'est la difficulté de cette tournée, tu vas rencontrer ça régulièrement quatre-vingt, quatre-vingt dix fois, puisqu'il y a autant de commerces. Voilà le problème il est là.

Les premiers tours de parole sont retranscrits dans l'extrait 5. On y voit combien la présentation par F3 des caractéristiques singulières de sa tournée vise à éclairer A non seulement sur l'activité de F3 mais aussi sur sa future activité propre. Loin des valeurs, F3 se situe du côté des procédures qu'il a mises en place compte tenu de son analyse de la tournée. Misant sur l'imitation, il s'en prémunit aussi, distinguant bien son fonctionnement de titulaire de celui de A comme rouleur et amenant ce dernier à se projeter tout de suite dans l'activité (« Donc si j'ai pas le nom je demande ... »).

Extrait 6 - Quand les valeurs énoncées par F3 sont confirmées par son action

F3 – C'est important quand on te demande un renseignement dans la rue, tu ne dois surtout pas ... ne jamais donner de nom, ou donner d'adresse... tu vois des renseignements qui sortent du ... public quoi. Ce qui est public est public et ce qui ne l'est pas ça doit rester privé. Et ça c'est important parce qu'il peut arriver qu'un huissier dans la rue te demande une adresse, mais il a pas le droit puisqu'il doit avoir une commission rogatoire du procureur, ou ça doit passer par le service hiérarchique qui... qui à ce moment-là te demande de donner un renseignement sur une personne. Quand c'est officiel c'est la loi bon, on ne peut pas aller contre. Sorti de là dans la rue, on n'a pas de renseignements à donner sur personne. C'est très important le secret professionnel. Le facteur c'est une personne de confiance. Tu dois absolument garder tout ce que tu sais, surtout sur le courrier bien sûr, mais même, dans le privé, connaître les gens savoir des choses, tout ça on ne doit pas les divulguer absolument pas d'ailleurs c'est risqué pour toi, parce que cela peut t'arriver un jour d'être pris dans des histoires...

(...)

A – *Je peux le faire ça ?*

F3 – Moi je le ferai. Toi je te dirai, je te dirai de pas le faire... je vais te dire de pas le faire. Moi après à titre personnel ça me regarde, je vais le ... moi je suis sympa, je suis arrangeant, donc je vais dire je le fais quoi, parce que ... je vois qu'elle est vraiment embêtée, et puis ça risque pas d'avoir des conséquences graves si je fais ça. Mais ça c'est personnel, c'est un arrangement personnel, humain on va dire. Mais le remplaçant, ou le ... toi qui es en formation, je te le conseille pas, c'est pas un truc à faire. C'est pas ... Quand tu verras peut-être dans 20 ou 30 ans, tu seras devenu un bon facteur, ce sera à toi de voir à ton niveau tu feras. Parce que chacun a ses petits passe-droits. Je peux pas te donner un meilleur conseil...

(...)

F3 – Shirley, elle est chez vous ?

U – Ah Shirley elle est pas d'ici.

F3 – elle était chez vous avant ?

U – Je sais pas où elle est ... On n'a plus de nouvelle d'elle.

F3 – Elle habite pas là ?

U – Non non non

F3 – Bon ça va, c'est tout !

U – je n'ai plus de ...

F3 – Non, non, c'est tout, moi ça va Madame, pas de problème !

A – *Donc là on avise ?*

F3 – Non, non n'habite pas à l'adresse indiquée, retour à l'expéditeur hein... NPAI après je mettrai le tampon retour à l'expéditeur.

A – *La personne n'habite pas ici ?*

F3 – Donc, elle n'habite pas là, donc j'ai mis « n'habite pas à l'adresse indiquée » et retour à l'expéditeur, bon j'ai un tampon retour à l'expéditeur, je vais le porter dessus et je le rendrai à la cabine avec les autres recommandés et eux vont le renvoyer à l'expéditeur.

A – *Donc là on fait confiance au voisin là en fait ? Si le voisin n'est ...*

F3 – Oui non mais c'est sûr... Là c'était est une personne qui était chez eux. Apparemment elle n'est plus là. Donc euh... Moi y'a pas le nom sur la sonnette, y'a pas de nom sur la boîte, donc effectivement elle ne doit plus habiter là. Voilà.

Quelques minutes plus tard, F3 relate une anecdote : une cliente est venue lui réclamer dans la rue (en tentant de vérifier le libellé des lettres qu'il tenait à la main) une lettre qu'elle venait d'adresser à son patron car elle regrettait son

contenu, celui-ci risquant d'être préjudiciable à son emploi. À cette occasion, F3 expose longuement dans l'extrait 6 la valeur de secret professionnel (« il faut se tenir à ça, parce que le facteur c'est une personne de confiance ») qu'il illustre d'exemples et qui prend ici un sens particulier du fait de son insertion dans une situation concrète. D'où la question de A qui s'y projette (« Je peux le faire ça [remettre sa lettre à cette dame si elle est encore en possession du facteur] ? ») et la réponse toute en nuances qui transparaissent tant dans le temps des verbes que dans l'alternance « moi » « toi » (« Moi je le ferai. Toi je te dirai, je te dirai de pas le faire... je vais te dire de pas le faire ») laquelle manipule la question des rapports à l'ancienneté. En élaborant un récit à partir d'une situation critique où sont envisagées de multiples réponses sur un mode réflexif, F3 donne à voir les dilemmes de l'activité. Dans la suite de l'extrait, on le voit mettre en pratique ce qu'il vient d'énoncer sur la nécessaire discrétion du facteur à l'égard de la sphère privée. A la recherche d'une destinataire de courrier (Shirley) résidant jusqu'alors chez une dame, son échange avec celle-ci va se limiter à prélever l'information juste nécessaire à son action : il coupe son interlocutrice lorsqu'elle tente d'aborder des éléments personnels sur Shirley (« Bon ça va, c'est tout » puis « Non, non, c'est tout, moi ça va Madame, pas de problème ! ») et se centre sur l'explicitation de son action à l'adresse de A. et à la réponse aux questions de celui-ci.

4. Discussion et conclusion

Au terme de cette analyse, nos conclusions vont dans le sens des trois hypothèses émises. Premièrement, partager une première tournée en doublure expose les partenaires à de nombreuses situations critiques : celles-ci interrogent l'activité de service accomplie, activant potentiellement des dilemmes professionnels. Ainsi, le respect des règles de distribution peut entrer en conflit avec un objectif de rapidité d'exécution, avec le souci d'arranger le client, ou au contraire avec la volonté de l'éduquer ; la tentation de « tout » distribuer expose au risque d'erreurs, une confiance excessive en soi-même et en autrui éloigne d'un traitement adéquat des éléments d'information disponibles. En outre, les faits ou les paroles échangées avec l'utilisateur peuvent parfois confirmer, parfois infirmer le bien-fondé des démonstrations faites à l'apprenti. Deuxièmement, si ces possibilités d'action réflexive émergent bien des situations, ce qui devrait les rendre accessibles à chacun des tuteurs, tous ne s'en emparent pas. Le retour sur les situations difficiles avec l'apprenti pour en dégager les éléments signifiants demeure plutôt exceptionnel. L'un des tuteurs apparaît peu enclin à expliciter ses dilemmes, un autre les analyse uniquement en référence à ses valeurs et à ses représentations propres ; seul le troisième semble plus à même, par la mise à distance opérée à l'égard de lui-même et des situations, par la multiplicité des points de vue et des buts qu'il donne à voir, de transmettre une relation de service souvent objet de débats. En explicitant ses intentions avant l'action et en effectuant un retour critique sur l'action, il raisonne sur son expérience (Allal, *ibid.* ; Denoyel, 1999 ; Mayen, *ibid.*). Troisièmement, les activités communicatives des tuteurs se révèlent nettement différenciées tant du point de

vue du contenu et des modalités énonciatives que des niveaux d'ajustement à l'apprenti. Ainsi, l'un se réfère exclusivement aux aspects procéduraux après demande insistante de l'apprenti. Il le fait de façon souvent impersonnelle avec une utilisation de la première personne limitée à l'exposé des routines. Un autre privilégie, en parlant surtout à la première du singulier ou du pluriel l'évocation de ses valeurs et de celles du métier (« nous », « on », « tu » signifiant ici « il faut ») pour justifier à l'avance ses actes. Le troisième se réfère plus volontiers aux dilemmes de l'activité. Pour ce faire, il convoque trois types d'énonciateurs ; « je » assume les décisions personnelles, « tu » prend en compte l'activité à venir de l'apprenti compte tenu de sa situation propre (distinguée de la sienne), « il est important » ou « on doit » réfère aux règles de métier (la nécessaire confidentialité notamment). On notera aussi qu'en anticipant les questions que l'apprenti pourrait se poser, il s'ajuste sans cesse à lui, l'amenant à se projeter dans son activité future.

On aurait pu se demander ce que chaque tuteur a selon lui transmis à l'apprenti, au moyen d'entretiens ultérieurs. Une des limites présentées par notre étude étant d'avoir laissé de côté ce que les partenaires retirent a posteriori des situations et des échanges, les possibles effets de la transmission envisagés ici ne sauraient avoir d'autre valeur que spéculative. Si l'on se réfère aux résultats de Webb et al. (ibid.) selon lesquels les explications approfondies sollicitées par les novices et suivies d'une mise en œuvre effective (ici par le tuteur) produisent les meilleurs effets, on peut penser que transmettre en actes ce qu'on énonce est plus efficace que transmettre des manières de faire contredites par les faits ou des procédures sans faire intervenir les buts. Aborder différents objets dans l'interaction tutorale – pas seulement les modes opératoires mais aussi ce que Sannino et al. (ibid.) nomment la philosophie du métier par exemple – et faire part d'un capital d'expérience en mouvement pourrait aussi permettre d'aider à la construction identitaire. En outre, l'effet tuteur devrait surtout se manifester chez le tuteur qui s'empare des occasions données pour réfléchir son activité.

Notre étude s'est centrée sur l'activité communicative du tuteur, de l'apprenti et de l'usager dans le cours de l'action, face aux aléas rencontrés dans la relation de service. Quel sont ses principaux intérêts ? Quel pourrait être son apport pour le tutorat et, plus généralement, pour les pratiques d'alternance ?

On voudrait tout d'abord souligner l'intérêt d'une méthode qui a consisté à saisir les communications verbales en situation et à les analyser en références à quelques situations critiques propres au métier et aux savoirs mobilisés en contexte. Une telle approche est illustrative des courants de l'action située et de la cognition distribuée (Conein & Jacopin, 1994). En outre, elle témoigne du fait qu'au-delà d'une simple catégorisation des thèmes abordés dans l'interaction tutorale, il est utile d'examiner dans le détail la fonction de ces thèmes et la manière dont ils sont énoncés au sein même du processus interactionnel. Non seulement c'est dans l'interaction que le tuteur extrait des situations données à voir à l'apprenti les éléments pertinents mais c'est à travers elle qu'il régule

plusieurs ordres parfois contradictoires : les règles prescrites, les normes inhérentes au métier (honnêteté, confiance ...), les règles d'action qu'il se donne. C'est donc à partir de l'interaction que l'apprenti peut donner sens à des situations et des pratiques parfois déroutantes.

En référence au terrain, on a vu combien la situation de travail se révélait potentiellement riche et propice aux apprentissages *in situ*. Comme l'une des clefs de la pédagogie par alternance repose sur l'analyse différée des situations de travail rencontrées, il pourrait se révéler fécond de mieux y préparer tuteurs et apprentis. On pourrait chercher à développer l'activité réflexive des futurs tuteurs en les amenant à considérer aussi l'apprenti comme destinataire possible de leurs interrogations ; on pourrait par ailleurs chercher à développer la capacité des apprentis à questionner l'activité des tuteurs. Permettre, comme on l'a fait dans cette étude, à l'apprenti de côtoyer plusieurs tuteurs, et à ceux-ci de confronter leurs pratiques tutorales sur la base d'images filmées devrait constituer un pas dans cette direction. C'est en effet par la médiation de plusieurs autres, ici usager, tuteur ou apprenti, que l'on pense pouvoir introduire une rupture productive entre le professionnel, le monde qu'il décrit, ses actions et interactions.

Références

- Allal, L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles, De Boeck.
- Barnier G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris, L'Harmattan.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire savoir dire*. Paris, P.U.F.
- Caroly, S. & Weill-Fassina, A. (2004). Évolutions des régulations de situations critiques au cours de la vie professionnelle dans les relations de service. *Le travail humain*, 67 (4), 305-332.
- Cartier, M. (2002). *Des facteurs et leur tournée. Une élite populaire dans la France de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle*. Paris, Thèse de doctorat en sociologie, E.H.E.S.S.
- Chabrol, C., & Olry-Louis, I. (Eds) (2007). *Interactions communicatives et psychologie*. Paris, Presses de la Sorbonne Nouvelle.
- Clot, Y., Fernandez, G., & Scheller, L. (2007). Le geste du métier : problèmes de la transmission. *Psychologie de l'interaction*, 23 et 24, 109-134.
- Cohen-Scali, V. (2010). *Travailler et étudier*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Conein, B. & Jacopin, E. (1994). Action située et cognition. Le savoir en place. *Sociologie du travail*, 4, 475-500.
- Delobbe, N., & Vandenberghe (2001). La formation en entreprise comme dispositif de socialisation organisationnelle : enquête dans le secteur bancaire. *Le Travail Humain*, 64 (1), 61-89.
- Denoyel, L. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue française de pédagogie*, 128, 35-42.
- Denoyel, L. (2005). L'alternance structurée comme un dialogue. Pour une alternance dialogique. *Education permanente*, 163, 81-88.
- Ellis, S., & Rogoff, B. (1982). The strategies and efficacy of child versus adults teachers. *Child Development*, 53, 730-735.

- Falzon, P. (1994). Les activités méta-fonctionnelles et leur assistance. *Le Travail Humain*, 57 (1), 1-23.
- Fernagu-Oudet, S. (coord.) (2007). L'alternance, pour des apprentissages situés. *Education permanente*, 173, 5-166.
- Graesser, A. C., & Person, N. K. (1994). Question asking during tutoring. *American educational research journal*, 31, 104-137.
- Kostulski, K. & Mayen, P. (2002). Analyse des raisonnements en situation de travail : Le cas des apprentis facteurs à la poste. In : Bernicot, J., Trognon, A., Guidetti, M. & Musiol, M. (Eds). *Pragmatique et psychologie*. Nancy, Presses universitaires de Nancy, 155-175.
- Künel, P. (2007). Que font les tuteurs ? Une exploration de la partie énigmatique de l'alternance. *Education Permanente*, 173, 109-120.
- Mayen, P. (2002). Le rôle des autres dans le développement de l'expérience. *Education Permanente*, 151, 87-107.
- Olry, P. (2008). Analyse de l'action et compréhension de l'activité. L'exemple des apprentis préposés. *Education permanente* 174 (1), 107-126.
- Olry, P. (2009). L'expérience du travail comme indicateur de développement. Etude exploratoire de l'activité de distribution postale. *Questions vives*, 5, 11, 193-208.
- Olry-Louis, I. (2008). Processus dialogiques de l'accompagnement – Le cas des interactions de tutelle. *Pratiques psychologiques*, 14 (3), 405-420.
- Olry-Louis, I. (2009a). Effects of different forms of tutor action in a conditional reasoning task: an experimental approach to the tutorial dialogue. *European Journal of Psychology of Education*, XXIV (2), 169-180.
- Olry-Louis, I. (2009b). Les activités communicatives des tuteurs en psychologie du développement et en pratique à l'université. *Recherche et Formation*, 62, 77-90.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, ESF.
- Roblain, O. (2007). *La transmission des savoirs et des savoir-faire. Le cas des Facteurs*. Note de synthèse n°28. Juillet-Août, Mission Recherche La Poste.
- Rousseau-Devetter, S. & Devetter F-X. (2003). *Travail relationnel et contrôle hiérarchique : pourquoi La Poste modifie-t-elle les circuits de distribution des facteurs ?* Paris, Communication aux 9^{ème} Journées de sociologie du travail.
- Sannino, A., Trognon, A., Dessagne, L., & Kostulski, K. (2001). Les connaissances émergent d'une relation tuteur-apprenti sur le lieu de travail. *Bulletin de psychologie*, 54 (3), 261- 273.
- Scheller, L. (2001). L'expérience du travail dans le cadre dialogique. *Travailler*, 6, 71-88.
- Trognon, A., & Saint-Dizier, V. (1999). L'organisation conversationnelle des malentendus : le cas d'un dialogue tutoriel. *Journal of pragmatics*, 31, 787-815.
- Valléry, G. (2004). Relations de service et approche ergonomique : saisir le caractère dynamique et situé de l'activité au travers de l'analyse des interactions « agent-client », @ctivités, 1 (2), 121-146. (<http://www.activites.org/v1n2/vallery.pdf>).
- Valléry G. et Leduc S. (2005). Contribution ergonomique à l'analyse des relations de service, exemple de professionnalisation d'une fonction d'accueil en bureau de poste. *Le travail humain*, 68, 153-189.
- Veillard, L. (2004). Le tutorat à l'épreuve des spécificités sociales et techniques de l'entreprise. *Education permanente*, 159, 117-138.
- Vion, R. (1992). La communication verbale – Analyse des interactions. Paris, Hachette.
- Vygotski, L.S. (1997). *Pensée et langage*. Paris, La dispute.
- Webb, N. M., Troper, J. D., & Fall, R. (1995). Constructive activity and learning in collaborative small groups. *Journal of educational psychology*, 87, 406-423.

- Winskykamen, F. (1996). Expert et/ou tuteur : les comparaisons entre dyades adulte/enfant et enfant/enfant peuvent-elles éclairer les processus de guidage ? *Revue de psychologie de l'éducation*, 2, 13-35.
- Yvon, F., & Clot, Y. (2003). Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. *Pratiques psychologiques*, 1, 19-35.