



Apprendre en situation de travail : quelles tensions pour quels apprentissages ?

HA Thi Mai Huong

Université de Pédagogie de Ho Chi Minh-ville, Vietnam

huonghtm@hcmue.edu.vn

<https://orcid.org/0009-0008-9291-8068>

Reçu le 28-10-2024 / Évalué le 15-11-2024 / Accepté le 05-12-2024

Résumé

Au cours de ces dernières années, dans le domaine de la formation aux métiers de traducteur et d'interprète francophones au Vietnam, une ferme volonté de professionnaliser les offres de formation est observée. Or, le cheminement vers la professionnalisation implique des réflexions sur les apprentissages en milieu du travail, un champ de recherche encore peu exploité au Vietnam. Nous choisissons alors par le présent travail d'interroger ces apprentissages effectués par les étudiants confrontés lors des stages en traduction-interprétation à des situations de travail réelles. Traiter cet objet de recherche revient à analyser les interrelations entre différents éléments constituant un curriculum d'apprentissage situé, à savoir : l'accès des stagiaires à des activités et à des ressources en lien avec les objectifs de la formation ; l'accompagnement-médiation par des tuteurs ; et enfin, la participation des stagiaires au collectif de travail et leur positionnement au sein de ce collectif. Comme résultats de la recherche, nous avons pu constater trois types de tension qui caractérisent les situations d'apprentissage en milieu professionnel : tension entre la logique productive et la logique constructive ; tension entre le « formalisé » et l'« incorporé » ; et tension au sein des relations entre l'individu, le collectif et l'environnement.

Mots-clés : professionnalisation, apprentissage en situation de travail, intervention tutorale

Workplace Learning : what tensions for what learning ?

Abstract

In recent years, within the field of training for Francophone translator and interpreter profession in Vietnam, a strong commitment to professionalizing training offerings has been observed. However, the path toward professionalization involves considering workplace learning, a field of research still underexplored in Vietnam. This study aims to investigate the learning experiences of students during translation-interpretation internships when they are exposed to real work situations. Exploring this research topic involves analyzing the interrelations among different elements that constitute a situated

learning curriculum, namely : the access interns have to activities and resources related to training objectives ; the support and mediation by tutors ; and finally, the interns' participation in the work collective and their position within it. The research findings reveal three types of tension characterizing workplace learning situations : tension between the productive logic and the constructive logic ; tension between the "formalized" and the "incorporated"; and tension within the relationships between the individual, the collective, and the environment.

Keywords : professionalization, workplace learning, tutorial intervention

Introduction

Le présent article rend compte d'une partie importante des résultats de la recherche effectuée dans le cadre de notre thèse de doctorat (HA, 2021). La recherche s'inscrit dans un contexte socio-professionnel et de formation caractérisé par de grandes mutations. Ces mutations s'observent à la fois au niveau des besoins en compétences du marché de travail en lien avec les activités de traduction-interprétariat pour la combinaison de langues français-vietnamien et au niveau des réflexions didactiques, pédagogiques et organisationnelles visant la professionnalisation par la formation de futurs professionnels capables de s'intégrer et de s'adapter à l'évolution de ce secteur d'activité. Penser la professionnalisation par la formation revient à questionner de nombreux éléments relevant de différents paradigmes. Étant donné que le stage constitue un espace-temps reliant formation et emploi et occupe une place importante dans une formation professionnalisante, et que la problématique du stage reste encore peu travaillée dans les recherches sur la professionnalisation au Vietnam, nous avons choisi d'y orienter la recherche. En effet, l'objectif est d'arriver à une certaine intelligibilité des apprentissages effectués par les stagiaires en traduction-interprétation confrontés à des situations de travail réelles lors des stages professionnels en milieu du travail. Cette intelligibilité permettrait alors de structurer le dispositif de stage dans le but de mieux professionnaliser.

1. Un cadre théorique pour penser les apprentissages en milieu du travail

Pour comprendre les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail ainsi que les modalités pour les organiser dans le cadre d'une formation à visée professionnalisante, une réflexion didactique sur l'usage de l'expérience s'avère nécessaire. Mayen (2007 : 125, 126) y souligne six points d'attention importants à considérer par les concepteurs de formation professionnelle : la nature des situations professionnelles à venir et la définition du type de professionnel compétent pour l'activité en situation ; la diversité des situations ; la spécificité et la généralité des situations ; la qualité de l'expérience et les risques de l'expérience précoce ; l'importance de l'expérience antérieure ; les processus d'apprentissages en situation. Ceci veut dire que pour faire de l'expérience une expérimentation formatrice, la formation aura à organiser les conditions de l'expérience.

En effet, les analyses de Veillard (2012) nous permettront d'entrer dans plus de détails sur ces conditions de l'expérience. Ses analyses s'organisent autour de trois problématiques caractérisant les apprentissages situés, à savoir : la relation entre situation, activité et apprentissage ; les trajectoires d'apprentissages dans des groupes et structures sociales ; l'accompagnement et la médiation durant le parcours de formation par un plus expérimenté.

1.1. Relation entre situation, activité et apprentissage situé

L'apprentissage en situation de travail se distingue de l'apprentissage scolaire par la nature même des situations auxquelles il confronte l'apprenant. Le contexte professionnel est avant tout orienté vers la production, et non vers l'apprentissage explicite. Bien que des moments de transmission intentionnelle de connaissances puissent exister, « la plupart du temps, un novice, qu'il soit apprenti ou jeune diplômé, est impliqué dans une activité de production » (Veillard, 2012 : 54).

Les types d'activités auxquels l'apprenant a accès jouent un rôle crucial dans son apprentissage. Les tâches répétitives permettent de renforcer et d'automatiser les gestes professionnels, tandis que les nouvelles activités offrent l'opportunité d'élargir ses domaines de connaissances et d'expertise

(Veillard, 2012 : 54). Chaque type d'activité aura donc un impact distinct sur l'apprentissage en milieu de travail.

Enfin, l'accès aux ressources et la compréhension des pratiques et connaissances en jeu sont déterminants. Les dimensions techniques, spatiales et organisationnelles du contexte professionnel interagissent et peuvent faciliter ou complexifier l'acquisition de compétences dans une situation donnée.

1.2. Trajectoires d'apprentissage dans des groupes et structures sociales

L'apprentissage en milieu scolaire repose sur une progression cognitive du savoir, tandis qu'en milieu professionnel, « les apprentis apprennent par participation progressive aux activités d'un ou plusieurs collectif(s) de travail existant dans une entreprise » (Veillard, 2012 : 57). Le rôle du novice est initialement périphérique, limité à des tâches peu responsabilisantes. Cependant, l'évolution de ses responsabilités au sein du collectif le conduit à prendre en charge des tâches de plus en plus complexes, jusqu'à devenir un membre à part entière. Par conséquent, « les changements cognitifs et identitaires sont étroitement liés à l'évolution de la position sociale d'un individu au sein d'un collectif professionnel » (Veillard, 2012 : 56).

1.3. Accompagnement et médiation durant le parcours de formation par un plus expérimenté

En milieu professionnel, l'apprentissage nécessite le soutien d'experts. Le novice peut se heurter à la complexité des processus techniques et conceptuels, à l'opacité de certains mécanismes, à la faible formalisation des connaissances ou à des difficultés d'accès aux ressources. Dans de telles situations, « il faut donc que des personnes qui savent puissent intervenir auprès de novices pour transmettre certaines connaissances pratiques ou conceptuelles aux moments les plus opportuns pour éviter le freinage voire le blocage des apprentissages » (Veillard, 2012 : 56). L'analyse de Veillard met en évidence le rôle crucial de l'accompagnement tutoral permettant d'adapter les situations de travail et de créer des moments dédiés à la

transmission de connaissances, en suspendant temporairement la logique de production.

Nous désignons par « situations tutorales » les interventions visant à faciliter l'apprentissage des stagiaires. Ces situations sont généralement marquées par trois types de tensions (Kunégel, 2011 ; Baudrit, 2014) : la tension entre logique productive et logique constructive, la tension entre le « formalisé » et l'« incorporé », et la tension entre l'individu, le collectif et l'environnement.

La première tension réside dans la superposition des rôles du tuteur : il assure simultanément sa propre activité de production et son rôle d'encadrement tutorial. Cette double charge, parfois incompatible, le place en position de médiateur entre la logique productive de l'entreprise et la logique constructive de la formation. Il doit ainsi créer un environnement favorable à l'intégration et à l'apprentissage du stagiaire, tout en assurant la liaison entre l'apprenant, l'entreprise et le centre de formation.

Une seconde tension découle de la diversité des conceptions du tutorat. L'activité tutorale se situe à l'interface entre une tradition de formation informelle, héritée du modèle maître-apprenti et axée sur la transmission de savoir-faire, et des approches plus formalistes exigeant une démarche d'accompagnement structurée. Le degré de formalisation du tutorat varie selon les contextes professionnels, allant d'un cursus strictement défini à une totale autonomie du tuteur. Le tutorat s'appuie sur des pratiques individuelles. Contrairement à l'enseignant qui travaille sur des savoirs formalisés, le tuteur transmet « des manières de faire, des tours de main, des astuces, des postures qui ne sont pas toujours objectivables » (Kunégel, 2011), des savoirs implicites, difficilement explicites et fortement contextualisés.

Enfin, la fonction tutorale, souvent répartie au sein d'une organisation, engendre des tensions entre l'individu, le collectif et l'environnement. L'encadrement se déploie à trois niveaux : opérationnel (au niveau de la tâche), relais (au niveau de l'unité de travail) et fonctionnel ou hiérarchique (au niveau de l'entreprise) (Boru, Fortanier, 1998). Chaque tuteur intervient dans la formation et l'intégration du stagiaire, interagissant non seulement avec lui, mais aussi avec les autres tuteurs. L'activité tutorale s'inscrit dans un environnement humain, organisationnel et technique dynamique.

Le tuteur gère l'évolution de la relation entre le stagiaire et les savoirs professionnels, visant à transformer ce dernier en producteur compétent. Cette transformation dépend non seulement de l'intervention du tuteur, mais aussi de nombreux autres facteurs, tels que l'accès du stagiaire aux ressources et activités, son intégration au collectif et son engagement personnel.

Ce cadre théorique a guidé notre recherche sur le terrain afin d'analyser les caractéristiques des situations tutorales et les mécanismes d'apprentissage en situation de travail. Notre analyse des données empiriques s'articulera autour de ces trois tensions.

2. Méthodologie de la recherche : une approche configurationnelle

Notre étude de terrain adopte une perspective configurationnelle, inspirée du concept de « configuration » du sociologue allemand Norbert Elias. Selon ce sociologue, une configuration est une « figure toujours changeante que forment les joueurs ; elle inclut non seulement leur intellect, mais toute leur personne, les actions et les relations réciproques ; [elle] forme un ensemble de tensions » (Elias, 1991 : 157). Cette approche nécessite la combinaison des perspectives analytique et synoptique pour « *défaire* » un « ensemble hiérarchisé de configurations sociales encadrées les unes dans les autres » (Ducret, 2011). Elle implique le recours à des méthodes d'enquête diversifiées, car les approches purement analytiques, comme les questionnaires ou les entretiens individuels, risquent, sans une perspective configurationnelle, de ne révéler que des « variations individuelles sur les croyances et attitudes normales qui prévalaient » au sein d'une communauté, occultant ainsi les mécanismes de formation, de transmission et de pérennisation des représentations collectives (Elias, Scotson, 1997 : 75, cité dans Ducret, 2011).

Notre recherche, menée selon cette perspective, est une exploration ciblée des stages professionnels en traduction-interprétation. L'objectif est d'identifier les caractéristiques des situations tutorales à travers les tensions et les processus d'apprentissage qui s'y jouent.

L'analyse effectuée est principalement qualitative qui mobilise plusieurs modalités de recueil de données que nous croisons et triangulons :

- des journaux de stage (27 journaux de stage effectués par des stagiaires accueillis dans 14 lieux de stage),
- des enregistrements des échanges directs entre tuteurs et stagiaires¹ (4 couples de tuteur-stagiaire),
- des traces écrites des échanges entre tuteurs et stagiaires (7 couples de tuteur-stagiaire),
- des observations directes que nous faisons sur certains lieux de stage (5 lieux de stage),
- des entretiens semi-directifs avec les tuteurs et les stagiaires (14 entretiens auprès de 7 couples de tuteur-stagiaire).

La collecte de données s'est étalée sur une période couvrant la durée des stages et leur période postérieure. La phase de collecte a débuté durant les stages (février-avril 2019), suivie d'entretiens semi-directifs auprès des tuteurs et stagiaires. Ces entretiens, qui constituent la majeure partie de notre corpus de données, ont permis d'accéder à des aspects implicites des activités et situations, grâce aux éclairages des acteurs eux-mêmes.

L'ensemble de ces données permet une analyse approfondie des pratiques et situations tutorales, en recherchant des séquences significatives pour comprendre les interactions au sein des configurations étudiées, notamment les tensions qui les caractérisent.

3. Trois types de tension caractérisant les situations d'apprentissage en stage

3.1. Tension entre la logique productive et la logique constructive

Les tensions entre la logique productive et la logique constructive se manifestent à travers différents aspects et à différents niveaux de l'activité de tutorat, au sein des organisations tout comme chez les tuteurs indépendants. Nous allons analyser et discuter ces tensions à travers les

¹ Nous remercions tous les tuteurs et stagiaires ayant participé à notre recherche.

éléments suivants, qui interagissent et qui se définissent à l'intérieur des configurations :

- les enjeux de l'accueil de stagiaire en traduction-interprétation pour l'établissement ;
- l'accès des stagiaires à des activités de travail (la sélection des tâches (tâches réelles ou simulées) et l'aménagement didactique effectué par le tuteur (question de progressivité entre autres)) ;
- l'accès des stagiaires à des ressources humaines et non humaines ;
- Les incidences de la présence et de l'activité des stagiaires sur le fonctionnement de l'établissement.

Les objectifs de l'accueil des stagiaires au sein de chaque établissement déterminent son organisation et l'accès des stagiaires aux activités et ressources. Cet accès influence à son tour l'impact de la participation des stagiaires sur la production et le fonctionnement de l'établissement, impactant directement leur processus d'apprentissage.

À titre d'exemple, considérons le cas d'un centre de recherche où l'accueil des stagiaires répond à un besoin de main-d'œuvre temporaire pour les tâches administratives, notamment en période de forte activité. Dans ce cas, la logique de production est prédominante.

Bien que les activités des stagiaires ne couvrent pas exhaustivement le programme de formation, elles restent néanmoins pertinentes pour les objectifs de la formation en traduction-interprétation. Les tâches confiées, authentiques et liées aux activités administratives (traduction de documents et tâches bureautiques), sont conçues de manière progressive par les tuteurs, passant de tâches simples à des tâches nécessitant plus d'autonomie, favorisant ainsi la maîtrise du processus global.

Pendant les 4 premières semaines, c'étaient des petites tâches comme ça, lorsqu'elles étaient suffisamment autonomes pour assurer ces tâches, j'ai commencé à les engager dans le processus d'accueil des étudiants étrangers. Avant, je leur ai expliqué que le processus de demande du visa était très complexe, qui demandait beaucoup de démarches concernant les papiers, qu'on ne pourrait pas tout maîtriser avec les seules explications. » (Entretien avec tutrice)

Cette progressivité des tâches, assurée par les tuteurs malgré les contraintes de production, est un facteur clé de l'efficacité de

l'apprentissage en stage. Organiser un tel encadrement exige un investissement important et un engagement soutenu de la part des tuteurs.

De plus, la diversité des tâches, alliant activités routinières et nouvelles, favorise le renforcement des compétences et l'acquisition de nouvelles connaissances. Une stagiaire particulièrement dynamique de ce lieu de stage s'est ainsi vue confier des tâches nouvelles, la confrontant à des situations inattendues et stimulant son apprentissage par l'effet de surprise, caractéristique de l'apprentissage en milieu professionnel. Par exemple, après avoir traité le dossier de renouvellement de visa d'une experte française, elle s'est vu confier le dossier de son mari, supposant une simple répétition, alors que des éléments nouveaux sont apparus :

- *La fois suivante c'est pour son mari.*
- *Alors, il y a d'autres problèmes ?*
- *Oui, des problèmes qui ne sont pas arrivés la fois d'avant. Parce qu'ils ont deux statuts différents. Son mari la suit au Vietnam, tandis qu'elle vient au Vietnam dans le cadre du travail, elle est encadrée par une organisation. Ce n'est pas le cas de son mari, qui n'est encadré par personne.*
- *Donc, c'est un autre type de dossier.*
- *Oui, c'est ça. » (Entretien avec stagiaire).*

Cette situation a permis à la stagiaire de multiplier les expériences nouvelles, rencontrant des difficultés qui ont contribué à son apprentissage. Sa motivation face à des tâches sortant de la routine confirme cette observation :

- *Et puis, quand je suis sortie, allée par ci par là, j'ai expérimenté des choses. [...]. Je n'ai jamais imaginé [...] qu'un jour j'aurais besoin d'entrer dans le Consulat de France, [...]. Alors, j'ai pensé que cette fois, c'était la première et aussi la dernière que je découvrais cet endroit. [...]. Tout ça, pas beaucoup de personnes nous le disent, il faut expérimenter soi-même pour connaître, mais...*
- *Est-ce que ces expériences vous plaisent ?*
- *Oui, ça me plaît. » (Entretien avec stagiaire).*

Ensuite, concernant l'accès des stagiaires aux ressources humaines et non humaines nécessaires pour réaliser les tâches assignées, les stagiaires ont accès d'abord à des ressources matérielles et techniques, par exemple les modèles de texte, les traductions réalisées par les stagiaires des promotions précédentes, etc.

Quand nous étions là, Th. nous a guidées dans les activités comme rédiger les mails, les textes administratifs. Il y a les modèles pour ces textes, nous n'avons qu'à changer la

date, le lieu et le nom et puis soumettre le texte à l'approbation de l'IP. (Entretien avec stagiaire).

À côté de l'encadrement des tuteurs, les autres employés du centre sont aussi des ressources pour les stagiaires qui leur apportent des aides importantes.

Dans ce cas, on va demander à madame Tr. Si madame Tr. ne sait pas non plus, on va demander à monsieur D., le directeur du centre. Si monsieur est occupé ou n'est pas joignable, ou s'il ne sait pas, lui non plus, nous allons téléphoner directement au service en question pour nous renseigner. Il y a une fois, H. a appelé le Service de la Justice ou le Service des affaires étrangères de l'IP pour nous renseigner sur la démarche pour faire un papier, et on nous a guidés. (Entretien avec stagiaire).

L'intégration des stagiaires aux tâches administratives et leur contribution au travail collectif ont nécessité un accès aux ressources techniques et humaines de la structure.

Enfin, un autre aspect à considérer dans le rapport de tension entre deux logiques productive et constructive est l'impact de l'accès des stagiaires aux activités de travail sur le fonctionnement de l'établissement. Si leur participation est bénéfique, elle comporte des risques d'erreurs. Un exemple tiré d'un entretien avec la tutrice hiérarchique de ce lieu de stage illustre les ajustements nécessaires face à des imprévus, notamment une erreur concernant les dates d'un visa :

Cette fois-là, Nh. s'est trompée sur la date [...] de l'étudiant français. C'est-à-dire, elle n'a pas su lire le billet d'avion. [...]. Donc, lire un billet d'avion demande un savoir-faire. Si non, on va se tromper sur la date. Cet incident, cette fois-là était vraiment sérieux. En fait, nous avons fini toute la démarche pour le visa, mais le visa obtenu accorde un jour de moins. C'est-à-dire, cet étudiant va arriver au Vietnam un jour avant la date d'entrée autorisée sur son visa. Que faire maintenant ? (Entretien avec tutrice).

Cette erreur de compréhension du billet d'avion par la stagiaire a empêché l'entrée du stagiaire français au Vietnam. Les tuteurs ont dû faire appel en urgence à un service de visa, supportant des coûts supplémentaires pour résoudre la situation. La tutrice a analysé cet incident de la façon suivante :

Or, tout ce qu'elles ont réalisé jusque-là a très bien marché, il n'y a eu aucun problème. Ce qui nous rendait moins vigilants. Nous avons pensé qu'une tâche pareille ne pourrait pas leur causer de difficultés. Mais finalement, ça a été le cas. Tandis que les tâches plus complexes ne l'étaient pas. Alors, c'est vraiment difficile à tout prévoir.

Seulement après que cela a eu lieu, on tire des leçons et on prendra plus de précaution la prochaine fois. (Entretien avec tutrice).

Les erreurs, coûteuses en milieu professionnel, constituent une préoccupation constante des tuteurs. Cet incident a servi d'expérience à la tutrice, lui permettant d'adapter son approche future. Elle considère les erreurs comme des occasions d'apprentissage, tant pour les stagiaires que pour elle-même, cherchant à en comprendre les causes pour améliorer l'encadrement. Cet exemple illustre la difficulté, pour un tuteur, d'anticiper et de prévenir toutes les erreurs des stagiaires impliqués dans des tâches réelles. Ce risque inhérent à l'apprentissage en situation professionnelle est implicitement accepté par la structure d'accueil lorsqu'elle confie des responsabilités aux stagiaires. Le contexte n'est plus celui d'un environnement protégé, mais celui du monde professionnel où les erreurs ont des conséquences. C'est le défi de l'accueil des stagiaires en entreprise.

3.2. Tension entre deux aspects « formalisé » et « incorporé »

La formalisation du processus d'apprentissage concerne à la fois la tâche elle-même et l'encadrement. La tension entre les aspects formels et informels du tutorat se manifeste différemment selon le contexte : structures d'accueil collectives ou tuteurs indépendants.

Dans les structures collectives, un dispositif d'encadrement formalisé assure une certaine cohérence de l'action tutorale, malgré la diversité des approches individuelles. La formalisation de la tâche à apprendre renforce cet effet. Cette structuration minimise l'impact d'une pluralité d'approches sur l'apprentissage. En revanche, l'absence de formalisation, tant au niveau de l'encadrement que de la tâche, peut générer une trop grande diversité de pratiques, perturbant les stagiaires et compromettant leur apprentissage. Compte tenu de la nature inhérente de l'alternance, la formalisation des activités permet de gérer cette diversité et d'éviter des effets négatifs.

Pour illustrer ces observations, nous analyserons deux lieux de stage qui sont des structures où le tutorat est assuré collectivement en étant une fonction distribuée au sein d'un collectif. Il s'agit d'une entreprise de post-production audio-visuelle et un centre de recherche. Si dans le premier lieu, l'organisation générale du tutorat est très formalisée, dans le deuxième, elle penche plutôt vers l'« incorporé ».

3.2.1. Cas d'un tutorat collectif formalisé

Dans l'entreprise de post-production audiovisuelle, une formation initiale spécifique à l'activité de « spotting » est dispensée aux stagiaires. Des documents techniques précisant la tâche et guidant sa réalisation sont fournis, formalise la tâche et le processus d'apprentissage. Cet encadrement structuré offre aux tuteurs des repères clairs pour accompagner les stagiaires tout au long du stage. L'extrait ci-dessous en est un exemple :

En principe, pour les nouveaux, ils doivent faire environ 25 minutes par jour. Puis s'ils s'y habituent, on commence à augmenter le volume, par exemple, 25 minutes pour la première semaine, 50 minutes pour la deuxième semaine, on augmente lentement. Actuellement, en général, un employé officiel doit faire 100 minutes par jour. (Entretien avec une tutrice de ce lieu).

D'ailleurs, dans cet établissement, l'activité de tutorat est reconnue par l'entreprise au moyen de la réduction de la charge de travail pour les tuteurs :

Par exemple, à la section de repérage, si vous devez entraîner ce jour-là, votre travail pour la journée, normalement est de 100 minutes, peut être réduit à 50 minutes. Le quota est diminué, car la formation prend du temps. (Entretien avec une tutrice de ce lieu).

Cette organisation formalisée de l'activité de tutorat sur ce lieu assure une cohérence d'action entre les tuteurs, minimisant l'impact de leurs différences d'approche sur l'apprentissage des stagiaires. La formalisation de la tâche et de son apprentissage réduit la dispersion des méthodes et des interprétations. L'absence de telles références augmente le risque d'incohérence dans les pratiques, perturbant les stagiaires. Cette problématique est inhérente à l'alternance, qui implique une pluralité de discours et de pratiques, tant entre les institutions (école et entreprise) qu'au sein de chacune. La formalisation des activités permet donc de gérer les tensions inhérentes à cette pluralité et d'optimiser l'apprentissage.

3.2.2. Cas d'un tutorat collectif non formalisé

C'est justement cette diversité de discours et de pratiques que nous avons observée au sein de l'équipe d'encadrement tutoral du centre de recherche avec la tutrice hiérarchique et le tuteur opérationnel. La tutrice est enseignante de français et elle pratique aussi l'activité de traduction à

l'oral et à l'écrit depuis plusieurs années. Tandis que le tuteur opérationnel est secrétaire et ne connaît pas le français ni l'activité de traduction. Si la pratique tutorale de la tutrice s'inscrit dans la démarche d'accompagnement pour fixer le cadre du travail, pour structurer les activités, pour y impliquer les stagiaires et pour les faire gagner en autonomie et le guidage pour aider les stagiaires dans la réalisation de la tâche et aussi pour leur apprentissage professionnel, le tuteur quant à lui adopte une logique plutôt de production. Dans cet encadrement, il joue différents rôles :

- Tuteur et donneur de tâche : « *Th. nous confie le travail* » (Journal de stage).
- Coréalisateur des tâches : « *Mon travail consiste à préparer les dossiers de visa pour trois stagiaires étrangers. [...]. Après, Th. va faire valider et faire tamponner tous les documents.* » (Journal de stage).
- Personne-ressource pour réaliser les tâches : « *J'ai dû aller chercher les anciens modèles de décision dans les archives du centre, là, Th. m'a aidée en m'en trouvant certains.* » (Journal de stage).
- Personne qui réceptionne le travail rendu : « *J'ai retapé la lettre et l'ai envoyée à Th. par mail.* » (Journal de stage).

N'étant pas spécialiste en traduction, ce tuteur se concentre sur le résultat attendu des stagiaires, supposant qu'ils possèdent les compétences nécessaires, acquises lors de leur formation. Son rôle se rapproche alors de celui d'un chef d'équipe soucieux de l'efficacité du travail. Son approche, courante au Vietnam où le stage est perçu comme une application pratique des connaissances théoriques, s'inscrit dans une logique de « l'itération entre théorie et pratique ». Cette approche influence sa réaction face aux difficultés des stagiaires en traduction :

Et puis, il y a des textes que nous n'avons pas encore rencontrés avant. Comme les textes administratifs, il faut des termes qui conviennent. Dans le dictionnaire, il y a beaucoup de mots, mais nous ne savons pas quels mots il faut utiliser. Th. a toujours une phrase : mais, vous avez appris, pourquoi ne connaissez-vous pas ? Il dit toujours cela. Et puis : pourquoi me demander quand c'est vous qui avez appris la traduction ? Nous lui disons : ce mot, nous ne connaissons pas, laissez-nous vérifier. Et quand nous demandons l'aide de madame Tr. ou lui demandons de dire si le mot que nous utilisons convient, il nous dit : mais, ce mot, vous n'avez pas appris ? Nous lui répondons : nous l'avons déjà appris, mais nous ne sommes pas spécialisées dans les documents administratifs, il faut apprendre différents cas. Par ailleurs, il faut un glossaire terminologique pour traduire un domaine, car un mot peut avoir différentes significations. Je lui explique qu'il y a des mots qu'on peut dire, des mots qu'on ne peut pas dire, un texte général est différent d'un

texte administratif, alors, nous voulons trouver le mot qui est juste. Nous lui demandons s'il peut nous attendre. S'il peut attendre, il attend. Si non, nous devons utiliser le mot que nous avons trouvé. Parce qu'il faut soumettre le texte traduit au Service des affaires étrangères de l'IP. (Entretien avec stagiaire).

L'analyse de cet extrait éclaire les perspectives du tuteur et des stagiaires.

Du côté du tuteur :

- Son manque de spécialisation en traduction le conduit à une vision simpliste de la traduction, comme une simple correspondance terme à terme. Cette « représentation-obstacle » sous-estime la complexité de la tâche et limite son aide aux stagiaires.
- Sa conception de l'enseignement universitaire, perçue comme encyclopédique et cumulative, ne prend pas en compte la notion de compétence.
- La pression temporelle, exercée hiérarchiquement, se répercute sur les stagiaires, les forçant à livrer un travail incomplet pour respecter les délais. Cet exemple illustre la tension entre la logique productive et la logique constructive de l'apprentissage, la première pouvant nuire à la seconde.

Quant aux stagiaires :

- Leur formation leur permet de reconnaître leurs lacunes et les limites d'une approche littérale de la traduction.
- Conscientes du manque de soutien de leur tuteur, elles doivent faire face seules aux difficultés. Les contraintes de production les obligent parfois à remettre un travail insatisfaisant (« *Th. nous confie le travail mais comme il ne connaît pas le français, j'ai dû me débrouiller pas mal* » (journal de stage)), comptant sur une relecture ultérieure par une instance supérieure (« *Il y a des passages que nous n'avons pas compris et dont nous ne sommes pas sûres de la traduction, mais nous avons remis le travail à temps* » (journal de stage)).

Ce que nous pouvons récapituler à l'issue de l'analyse des cas de l'entreprise de post-production et du centre de recherche l'analyse du centre de recherche souligne le lien entre la diversité des pratiques et le

degré de formalisation des tâches et de l'encadrement. Dans les organisations où ces éléments sont formalisés, le tutorat collectif, malgré les différences d'approches individuelles, conserve une certaine cohérence. Inversement, l'absence de formalisation conduit à une plus grande diversité de pratiques, potentiellement source de tensions qui, si elles ne sont pas gérées, risquent de compromettre l'apprentissage des stagiaires.

3.2.3. Cas d'un tutorat individuel

Concernant les tuteurs indépendants, chez qui la question de la diversité de discours et d'action sur la tâche et sur le tutorat ne se pose pas car chaque tuteur assure individuellement l'encadrement, c'est plutôt le profil et le style de chaque tuteur qui fait l'objet des analyses. Nous avons dans notre corpus le cas des deux tutrices qui sont à la fois universitaires et traductrices/interprètes professionnelles et le d'un tuteur qui est journaliste et traducteur.

En effet, les interventions tutorales de deux tutrices sont structurées et sont convergentes dans l'effort mené pour transmettre les compétences professionnelles aux stagiaires. C'est l'aspect « formalisé » de leur pratique qui a permis de caractériser la configuration dans laquelle s'inscrit leur encadrement. Chez elles, le dispositif de tutorat est sérieusement réfléchi et strictement organisé pour mettre les stagiaires dans la bonne dynamique qui leur permet de s'engager dans les activités et d'apprendre le métier.

Le tuteur journaliste quant à lui procède à un étayage auprès des stagiaires par le biais du travail de correction de leurs productions. Le principe tutorial de ce tuteur repose sur l'autonomie des stagiaires, plus les stagiaires le sollicitent, plus il intervient. Cet élément décide de la réussite ou de l'échec du stage. Ce qui différencie la pratique de ce tuteur et celles de deux tutrices et la rend moins formalisée est principalement l'absence d'un encadrement strict qui conduit progressivement les stagiaires vers l'autonomie. Un autre point qui distingue la pratique tutorale de ce tuteur de celle des tutrices c'est le travail sur la réflexivité, primordial pour optimiser la conceptualisation dans l'action chez le sujet apprenant en milieu du travail. Dans ce style d'intervention tutorale, il y aura seulement transmission de compétences professionnelles quand d'importantes conditions sont réunies : l'autonomie, le fort engagement des stagiaires et

leur investissement dans la tâche et dans l'apprentissage. Sans ces conditions, la transmission ne sera pas garantie.

3.3. Tension au sein des relations entre l'individu, le collectif et l'environnement

L'interaction entre l'individu (stagiaire), le collectif (équipe de travail) et l'environnement (entreprise et partenaires externes) varie selon l'organisation des stages. L'étude de sept stages a révélé trois modèles principaux :

- Un modèle hiérarchique où la fonction tutorale est distribuée entre la direction (tuteur hiérarchique), les unités de travail (tuteurs relais) et les équipes (tuteurs opérationnels). Les tuteurs et stagiaires interagissent entre eux et avec le personnel de l'entreprise, les contacts avec les partenaires externes variant selon les cas.
- Un modèle individualisé où un seul tuteur encadre le stagiaire, qui interagit également avec les partenaires externes du tuteur.
- Un modèle simple où les interactions restent limitées entre le ou les stagiaires et le tuteur, sans interaction significative avec l'environnement externe.

L'analyse du premier type d'organisation, qui est la plus complexe des trois, nous a permis de constater des tensions suivantes à gérer : les interrelations au sein du collectif de travail et la distribution de la fonction tutorale ; la médiation des relations tutorales qui peuvent être tendues ; la trajectoire de participation des stagiaires au collectif de travail.

Nous revenons plus en détail au troisième élément en analysant ce que nous avons pu observer dans le centre de recherche qui fait partie de ce premier type d'organisation.

Au sein de ce centre de recherche, l'intégration des stagiaires au sein du collectif de travail, plus précisément au service administratif, n'est pas immédiate et se déroule en plusieurs étapes. Lors de leur arrivée, la tutrice hiérarchique leur présente le fonctionnement général du centre et les différentes activités possibles. Elle confie ensuite leur encadrement au tuteur opérationnel, le secrétaire du centre, qui se charge de leur attribuer

des tâches et de les accompagner. Ce dernier leur fait visiter les locaux, leur présente les différents services et les membres du personnel. Toutefois, durant la première semaine de stage, les stagiaires n'ont pas de poste de travail attribué. Elles sont d'abord installées à la table de réception dans le hall, puis dans la salle de travail réservée aux stagiaires de la composante recherche. Ce n'est qu'à partir de la deuxième semaine que la tutrice hiérarchique intervient activement pour leur assigner un espace de travail au sein même du bureau administratif, où travaillent également les tuteurs et les autres employés. Ce changement d'environnement physique marque un tournant significatif dans leur intégration au sein du collectif de travail.

Deux ou trois jours plus tard, une employée du bureau en bas est partie en mission, sa table était inoccupée, donc, on nous a installées à cette table. Quand nous étions là, Th. nous a guidées dans les activités comme rédiger les mails, les textes administratifs. (Entretien avec stagiaire).

Un second événement crucial dans le processus d'intégration survient deux semaines après le début du stage. Les stagiaires, installées dans le bureau administratif, se retrouvent sans tâches, les employés du service ne leur en ayant pas confié. La tutrice hiérarchique, au lieu d'intervenir immédiatement, attend que les stagiaires sollicitent son aide. Son intervention se traduit alors par une responsabilisation des autres employés du bureau et du tuteur opérationnel, leur confiant le rôle d'encadrer les stagiaires. Elle sert également à conseiller les stagiaires sur les comportements à adopter, en soulignant l'importance de la proactivité et de l'autonomie pour une meilleure intégration en milieu professionnel.

Suite à cette intervention, les stagiaires s'impliquent activement dans les activités du bureau, notamment dans la préparation de l'accueil de stagiaires français et dans le traitement des dossiers de renouvellement de visa pour les experts du centre.

Et puis, en cette période, il faut échanger avec E. pour faire renouveler son certificat de résidence temporaire. [...]. D'autant plus que personne avant nous ne laissait de traces sur les démarches pour faire ces papiers, tels que le visa, le certificat de résidence temporaire. Th. ne savait rien non plus en la matière [...]. Alors, nous avons fait les démarches et nous avons rédigé une synthèse de ces démarches, démarche de demande de visa, démarche de demande de certificat de résidence temporaire pour les étrangers. [...]. Les autres après nous vont savoir comment faire. (Entretien avec stagiaire).

Grâce à ces missions, les stagiaires contribuent concrètement au bon fonctionnement du centre. Leur implication dans la création de nouveaux processus, utiles aux autres membres de l'équipe, renforce leur sentiment d'utilité et leur fierté. De plus, le fait que le tuteur découvre la tâche en même temps qu'elles atténuent l'asymétrie habituelle entre tuteur et stagiaire, facilitant leur intégration et renforçant leur position au sein du collectif. Ce succès est illustré par l'extrait suivant :

Le dernier jour du stage, le centre a organisé un pot pour dire au revoir aux experts étrangers qui repartiront dans leur pays. Dans ce pot, madame Tr. m'a demandé de rester encore pendant une semaine pour accompagner le mari de E. au Service de la Justice pour les déclarations concernant son casier judiciaire et son certificat de résidence temporaire. (Entretien avec stagiaire).

Elles ont ainsi acquis la confiance de la tutrice pour des tâches administratives complexes. L'analyse montre une intégration progressive des stagiaires au sein du collectif. Malgré des débuts difficiles, elles ont su se positionner comme des membres à part entière, ce qui a eu un impact positif sur leur apprentissage et leur développement professionnel.

Conclusion

Notre étude a exploré les interactions complexes au sein des configurations tutorales de stages en traduction-interprétation, révélant trois axes de tensions majeurs. Premièrement, la tension entre la logique productive de l'entreprise et la logique constructive de l'apprentissage a été analysée à travers l'accès des stagiaires aux ressources, aux activités et l'impact de leur travail sur le fonctionnement de l'entreprise. Deuxièmement, nous avons examiné la tension entre les aspects formalisés et incorporés du tutorat, en comparant les pratiques au sein des structures avec un encadrement structuré et celles de tuteurs indépendants. Enfin, nous avons analysé les interactions entre l'individu (stagiaire), le collectif (équipe de travail) et l'environnement (entreprise et partenaires externes), identifiant trois modèles d'organisation des relations. Ces analyses ont mis en évidence trois types d'apprentissage : l'acquisition de compétences professionnelles spécifiques à la traduction et à des activités connexes, le développement de compétences transversales

essentielles au milieu professionnel (responsabilité, autonomie, gestion du temps, communication), et un processus de développement personnel et professionnel chez les stagiaires. Nos résultats suggèrent que les configurations de stage privilégiant une immersion dans des tâches réelles, médiée par des tuteurs expérimentés sont les plus efficaces pour les apprentissages situés.

Bibliographie

Baudrit, A. 2014. *La relation d'aide dans les organisations*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Boru, J.-J., Fortanier, R. 1998. *Trente mots clés pour comprendre le tutorat*. Paris : Citadel.

Ducet, A. 2011. « Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber ». *SociologieS*, Régimes d'explication en sociologie. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/sociologies.3459> [consulté le 15 juin 2024].

Elias, N. 1991. *Norbert Elias par lui-même*. Paris : Fayard.

HA, Thi Mai Huong. 2021. *Les configurations de la fonction tutorale – l'exemple de la professionnalisation du métier de traducteur-interprète francophone au Vietnam*. Thèse de doctorat, Université de Caen Normandie. [En ligne] : https://theses.hal.science/tel-03335392v1/file/sygal_fusion_28671-ha-thi_mai_hu_o_ng.pdf [consulté le 15 juin 2024].

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

Mayen, P. 2007. Passer du principe d'alternance à l'usage de l'expérience en situation de travail comme moyen de formation et de professionnalisation. In : Wittorski, R. (dir.). 2016. *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Rouen : PURH, p. 121-138.

Veillard, L. 2012. « Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? ». *Éducation et didactique*, n°1, vol.6, 2012, p. 47-68.



© *Synergies pays riverains du Mékong*, n° 12 - Année 2024.

Revue du GERFLINT.

ARK : <http://ark.bnf.fr/ark:/12148/cb427201715>

Bibliothèque nationale de France.

- Décembre 2024 -

Éléments sous droits d'auteur. Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur et de la revue :

<https://gerflint.fr/>

<https://gerflint.fr/synergies-pays-riverains-du-mekong>

