Les configurations de la fonction tutorale : l'exemple de la professionnalisation du métier de traducteur-interprète francophone au Vietnam

Thi Mai Hu'O'Ng Ha

▶ **To cite this version:**

Thi Mai Hu'O'Ng Ha. Les configurations de la fonction tutorale : l'exemple de la professionnalisation du métier de traducteur-interprète francophone au Vietnam. Education. Normandie Université, 2021. Français. NNT : 2021NORMC011 . tel-03335392

HAL Id: tel-03335392
https://theses.hal.science/tel-03335392

Submitted on 6 Sep 2021

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.

Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Les configurations de la fonction tutorale - l'exemple de la professionnalisation du métier de traducteur-interprète francophone au Vietnam

Présentée et soutenue par
Thi Mai Hu'O'Ng HA

Thèse soutenue le 08/06/2021 devant le jury composé de		
Mme TU HUYEN NGUYEN XUAN	Professeur, Université de Hô-Chi-Minh-Ville	Rapporteur du jury
Mme PATRICIA REMOUSSENARD	Professeur des universités, Université Lille 3 Charles de Gaulle	Rapporteur du jury
M. Jean-Yves BODERGAT	Maître de conférences, Université Caen Normandie	Membre du jury
M. LAURENT VEILLARD	Professeur des universités, AGROSUP Dijon	Président du jury
M. Thierry PIOT	Professeur des universités, Université Caen Normandie	Directeur de thèse

Thèse dirigée par Thierry PIOT, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation

UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT
Normandie Université

CIRNEF
Normandie Université • EA 7454

THESE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité : Sciences de l'éducation

Préparée au sein de l'Université de Caen Normandie

Les configurations de la fonction tutorale – l'exemple de la professionnalisation du métier de traducteur-interprète francophone au Vietnam

Tome I

Présentée et soutenue par

Thi-Mai-Huong HA

Thèse dirigée par Thierry PIOT et Jean-Yves BODERGAT, laboratoire CIRNEF

« Ce qu'on sait, savoir qu'on le sait ; ce qu'on ne sait pas, savoir qu'on ne le sait pas : c'est savoir véritablement. »

Confucius

REMERCIEMENTS

En préambule de cette thèse, je tiens à adresser mes remerciements les plus sincères à :

- Mes deux directeurs de recherche, monsieur Jean-Yves Bodergat, en qualité de directeur pédagogique et monsieur Thierry Piot, en qualité de directeur de thèse, qui par leur accompagnement et leur soutien sans faille, m'ont aidée à parcourir le long chemin de ce travail de recherche et m'ont ouvert de nouvelles perspectives de réflexion en matière de formation et d'éducation ;

- Mes amis et collègues du Département de Français de l'Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville pour leur amitié, leur attention et surtout leur soutien à mon égard sur le plan professionnel au sein du département ;

- Mes amis Français, Nathalie Dupont, Henri et Françoise Peyronie, Gérard et Patricia Boudesseul pour l'attention, le soutien et l'amitié exceptionnelle dont ils ont témoigné à mon égard ;

- Les collègues formateurs de différents établissements universitaires, les professionnels tuteurs dans les structures d'accueil de stage et les étudiants-stagiaires, pour avoir participé à mes enquêtes sur le terrain ;

- Ma famille et amis qui étaient toujours à mon côté et m'ont beaucoup soutenue moralement.

À eux je dédie ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS 11

INTRODUCTION 13

1. Le contexte et l'objectif de la recherche 14

2. Les questions de départ 18

3. La structure de la thèse 20

SECTION 1 :

LA TRADUCTION ET L'INTERPRÉTATION – QUELS MÉTIERS ET ACTIVITÉS ? QUELLES COMPÉTENCES ? ET QUELLE FORMATION ? 23

CHAPITRE 1 :

LES MÉTIERS DE LA TRADUCTION ET DE L'INTERPRÉTATION, LES ACTIVITÉS ET LES COMPÉTENCES 25

Introduction 26

1.1 Les métiers de la traduction et de l'interprétation 26

1.1.1 Les métiers de la traduction 27

1.1.2 Les métiers de l'interprétation 32

1.2 Les activités du rôle propre et les compétences et savoir-faire des métiers de la traduction et de l'interprétation 34

1.2.1 Traduction et interprétation : trois dimensions de l'activité 35

1.2.2 Les compétences des métiers de la traduction et de l'interprétation 40

1.3 Le profil du secteur traduction-interprétation au Vietnam 44

1.3.1 La diversité des activités relevant de la traduction et de l'interprétation 44

1.3.2 L'ambiguïté du statut d'une activité professionnelle 48

1.3.3 Le caractère d'une activité hybride 51

CHAPITRE 2 :

LA FORMATION DE TRADUCTEUR ET D'INTERPRÈTE AU VIETNAM – LE CHEMINEMENT VERS LA PROFESSIONNALISATION 53

2.1. Un peu d'histoire depuis l'époque indochinoise jusqu'aux CFITs des années 2000 54

2.2 Les formations en traduction-interprétation dispensées au sein des départements de français au Vietnam 60

2.2.1 Les formations en langue et culture française intégrant dans le programme les modules d'enseignement de la traduction et de l'interprétation 61

2.2.2 Les formations en langue française à orientation traduction-interprétation ou à visée professionnalisante aux métiers de traducteurs-interprètes 63
2.3 Les échanges avec les acteurs du terrain de la formation : méthodologie et outils conceptuels 66
2.3.1 Méthodologie des entretiens exploratoires 66
2.3.2 Distinction entre formation professionnelle et formation professionnalisante 68
2.4 Résultats : les problématiques de la formation en traduction-interprétation perçues par les formateurs 71
2.4.1 L'évolution du marché de l'emploi francophone et l'exigence de professionnaliser la formation 71
2.4.2 Les incohérences des offres de formation existantes 77
2.4.3 Les dispositifs de stage professionnel et ses impensés 87
SECTION 2 :
LE CADRE THÉORIQUE POUR PENSER LES APPRENTISSAGES SITUÉS 92
CHAPITRE 3 :
LA PROFESSIONNALISATION, L'ALTERNANCE ET LES APPRENTISSAGES SITUÉS 94
3.1 La professionnalisation 95
3.1.1 L'évolution de la formation, des espaces protégés vers les dispositifs ensembliers 95
3.1.2 Les objets et enjeux sociaux de la professionnalisation 97
3.1.3 Les voies de la professionnalisation 100
3.1.4 La professionnalisation-formation dans les métiers de l'humain 106
3.1.4.1 Caractéristiques des métiers de l'humain 106
3.1.4.2 Penser la professionnalisation-formation des métiers de l'humain 109
3.2 L'alternance et les composantes 110
3.2.1 L'alternance, un des dénominateurs communs des formations professionnalisantes 111
3.2.2 L'alternance, les implications didactiques, pédagogiques 112
3.2.2.1 Nécessité de penser un système d'interface théorie-pratique 113
3.2.2.2 Les dimensions de l'alternance 115
3.2.2.3 Les implications didactiques et pédagogiques d'une alternance professionnalisante 116
3.2.3 L'alternance, quelques aspects organisationnels 120

3.2.3.1 La conception des dispositifs d'alternance 120
3.2.3.2 Des tensions constitutives à gérer 122
3.2.4 L'évolution de la conception de l'alternance en formation 124
3.3 Les apprentissages en situation de travail pensés dans le cadre de l'alternance 130
3.3.1 Situation et activité, un couple indissociable 130
3.3.1.1 La notion de situation 130
3.3.1.2 La notion d'activité 133
3.3.2 Sur la notion d'apprentissage 137
3.3.2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ? 137
3.3.2.2 Apprentissage en formation d'adultes 142
3.3.3 L'apprentissage en situation de travail institué et organisé par l'alternance 143
3.3.3.1 Nécessité d'une réflexion didactique sur l'usage de l'expérience en situation de travail 144
3.3.3.2 Les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail 146
3.3.3.3 Le concept de curriculum en situation de travail et l'écart entre différents niveaux de curriculum 150
CHAPITRE 4 :
LE TUTORAT ET L'ACCOMPAGNEMENT 158
4.1 Le tutorat, un dispositif de formation 159
4.1.1 Quelques généralités 159
4.1.2 Le tutorat comme dispositif du processus de professionnalisation-formation 163
4.1.2.1 Deux modèles du tutorat 163
4.1.2.2 Les acteurs, les enjeux et les activités de tutorat en milieu professionnel 165
4.1.3 Les conditions d'un tutorat bien assuré 179
4.1.3.1 Côté tuteur 180
4.1.3.2 L'engagement du tutoré 187
4.2 L'accompagnement, une démarche et différentes postures 189
4.2.1 L'accompagnement, d'une notion ambivalente à une structuration conceptuelle 189
4.2.1.1 Accompagnement, une notion à définir 189
4.2.1.2 Vers une structuration conceptuelle de l'accompagnement 190
4.2.2 Accompagnement, les attitudes et les postures 195
4.2.2.1 Les différentes attitudes liées à la posture de l'accompagnement 195
4.2.2.2 Des divergences dans la conception de l'accompagnement liées à l'autonomie de l'accompagné 197

4.3 Les fonctions d'étayage de Bruner et les interventions tutorales 200
4.3.1 Bruner et la notion d'étayage 200
4.3.1.1 Les six fonctions d'étayage 201
4.3.1.2 Les caractéristiques du processus d'étayage 203
4.3.2 Les interventions tutorales 203
4.3.2.1 La typologie d'intervention tutorale 204
4.3.2.2 Les modalités d'intervention tutorale et les modèles idiosyncrasiques des tuteurs 207
CHAPITRE 5 :
LES CONFIGURATIONS DE LA FONCTION TUTORALE 216
5.1 Le concept de configuration d'Elias pour prendre en compte la complexité des situations tutorales 217
5.1.1 Sur le concept de configuration chez Elias 217
5.1.1.1 Définition du concept par Elias 218
5.1.1.2 Ce que l'on retient de ce concept dans le champ de la sociologie 220
5.1.2 La complexité des situations de tutorat 224
5.1.2.1 Principales caractéristiques du tutorat 224
5.1.2.2 Apprentissage par tutorat, entre le curriculaire et le non curriculaire 227
5.2 Vers une intelligibilité de la situation tutorale 229
5.2.1 Les configurations de la fonction tutorale au niveau local 230
5.2.1.1 Un modèle diachronique du tutorat 230
5.2.1.2 L'accompagnement tutoral comme configuration de participation à l'interaction 239
5.2.2 Les configurations de la fonction tutorale au niveau global 247
5.2.2.1 Les configurations tutorales comme ressources du tuteur 248
5.2.2.2 Les configurations de transmission professionnelle 250
SECTION 3 :
LA PROBLÉMATIQUE ET LES ÉTUDES DE TERRAIN 257
CHAPITRE 6 :
LA PRÉ-ENQUÊTE – STAGE TI UPHCMV – LES ACTIVITÉS ET LES PROFILS DE TUTEURS 259
6.1 La méthodologie de la pré-enquête 260
6.1.1 L'objectif de la pré-enquête 260
6.1.2 Les modalités de la pré-enquête 263

6.2 Les résultats de la pré-enquête 275
6.2.1 Sur les types d'activités : Pendant le stage, à quels types d'activités les stagiaires sont-ils confrontés ? 275
6.2.2 Sur le dispositif de tutorat tel qu'il est conçu et vécu : *Quel tutorat a été mis en place et comment ?* 287
6.2.3 Sur les profils de tuteurs : Quelles conceptions du tutorat et quels profils de tuteur peut-on dégager ? 293
6.3 Les apports de la pré-enquête 317
Conclusion de la pré-enquête 323
CHAPITRE 7 :
LA PROBLÉMATIQUE 325
7.1 L'objet d'étude et les questions de départ 326
7.2 Les éléments du contexte professionnel et de formation dans le domaine de la traduction-interprétation 327
7.3 Le cadre conceptuel pour penser la professionnalisation par la voie d'alternance 331
7.4 Les apports de la pré-enquête : un rapport formation-emploi complexe, en évolution et des configurations tutorales à explorer 337
7.5 La problématique de la thèse 341
CHAPITRE 8 :
LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE PRINCIPALE 344
8.1 Les choix méthodologiques 345
8.1.1 La démarche d'enquête ethnographique dans une perspective configurationnelle 345
8.1.2 La méthodologie qualitative de l'analyse des données 346
8.2 L'enquête principale 349
8.2.1 Les terrains de l'enquête 350
8.2.2 Les outils d'investigation et les matériaux obtenus 352
8.2.3 Le traitement et l'analyse des données 355
8.3 Les conditions d'émergence de la recherche et la question de la double posture 361
CHAPITRE 9 :
LES CONFIGURATIONS DE LA FONCTION TUTORALE 367
Introduction 368
9.1 Le choix des terrains et la structuration des analyses 368
9.2 Les caractéristiques de sept terrains de stage 374

9.2.1 Les organisations d'accueil 377
9.2.2 Les professionnel(le)s tuteur/tutrices 404
9.2.3 La transversalité des fonctions de l'activité tutorale 417
9.3 Les différentes configurations de la fonction tutorale 422
9.3.1 La configuration *mise au travail élargie* 426
9.3.2 La configuration *mise au travail simulée* 427
9.3.3 Discussion sur les configurations *mise au travail élargie* et *mise au travail simulée* 427
9.3.4 La configuration *transmission professionnelle structurelle* 429
9.3.5 La configuration *transmission professionnelle conditionnée* 429
9.3.6 La configuration *transmission professionnelle délibérée* 430
Conclusion du chapitre 9 432
CHAPITRE 10 :
ANALYSE ET DISCUSSION – LES INTERRELATIONS AU SEIN DES CONFIGURATIONS TUTORALES 438
Introduction 439
10.1 Les trois champs de tensions 440
10.2 Les tensions entre la logique productive et la logique constructive 443
10.2.1 La prédominance de la logique productive dans la configuration de la mise au travail (élargie) 444
10.2.2 Les logiques tutorales prédéterminées par la logique constructive dans les configurations de la transmission professionnelle 455
10.3 Tensions entre deux aspects « formalisé » et « incorporé » 464
10.3.1 Les pratiques tutorales dans le cas des organisations d'accueil 465
10.3.2 Les pratiques tutorales dans le cas des tuteurs indépendants 478
10.4 Rapports entre l'individu, le collectif et l'environnement 487
10.4.1 Les interrelations au sein du collectif de travail et la distribution de la fonction tutorale 489
10.4.2 La médiation des relations tutorales 492
10.4.3 La trajectoire de participation au collectif de travail des stagiaires. 497
10.5 Les apprentissages effectués par les stagiaires 501
10.5.1 Acquisition de nouvelles compétences transversales et hors programme 501
10.5.2 Acquisition des compétences sur l'objet de service (tâches de traduction ou autres) 505

10.5.3 Le développement des stagiaires en milieu du travail 507
Conclusion du chapitre 10 513
CONCLUSION 521
1. Les résultats de la recherche 522
2. Vers une ingénierie de la formation de traducteurs et d'interprètes au Vietnam dans la visée professionnalisante et par la voie d'alternance 527
3. Les perspectives professionnelle et de recherche 533
BIBLIOGRAPHIE 536
LISTE DES SIGLES 545
LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS 546
INDEX DES AUTEURS 548

AVANT-PROPOS

J'ai débuté le travail de thèse début septembre 2017. J'étais à ce moment-là enseignante-formatrice et responsable de la filière Traduction-Interprétation du Département de Français, l'Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville, fonction que j'ai assurée à partir de 2012 jusqu'à la fin 2019. C'est dans ce cadre d'activité professionnelle, où j'étais responsable du programme de formation en traduction-interprétation et responsable de l'organisation du stage professionnel pour les étudiants, que j'ai constaté les incohérences du dispositif en place et l'urgence d'améliorer l'offre de formation pour mieux répondre aux exigences de la réalité du marché de travail.

En effet, la formation d'interprètes et de traducteurs francophones au Département de Français, Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville (UPHCMV), a été conçue dans une visée professionnalisante avec comme objectif, la formation, dans la combinaison des langues vietnamienne et française, d'interprètes-traducteurs compétents, opérationnels et capables de s'intégrer rapidement en milieu professionnel pour se construire une identité professionnelle solide. Toutefois, entre les membres de l'équipe de formateurs de la filière, nous constatons que les étudiants diplômés de notre filière ne sont pas suffisamment opérationnels et sont loin d'être au niveau professionnel exigé par le marché de travail. Ce constat nous place, et me place, depuis ma prise de fonction et pendant tout ce temps, devant une exigence permanente de réflexion, de recherche, d'abord, des raisons de ces dysfonctionnements, et par la suite, des orientations permettant de réviser, repenser, améliorer la formation, dans le but de mettre en avant sa professionnalité.

Dans le cadre de différents projets académiques de la filière, notre équipe de formateurs a proposé de réviser plusieurs fois le curriculum de la formation et d'améliorer le dispositif de stage. En ce qui concerne le stage professionnel, malgré nos efforts, nous constatons que l'organisation et le travail d'accompagnement des étudiants laissent beaucoup à désirer. Les modifications que nous avons proposées jusqu'à présent pour améliorer le dispositif de stage (organisation des séances d'observation, gestion des projets pratiques, accompagnement des étudiants, évaluation, etc.) étaient essentiellement empiriques et de bon sens. Par ailleurs, nous nous sommes concentrés surtout sur le côté *école* en oubliant de mettre l'accent sur le rôle de l'*entreprise* dans la démarche de professionnalisation de nos étudiants. En fait, oublier n'est pas le mot juste, il faut dire que nous n'avions pas de moyen, tant au niveau

conceptuel (faute de travail de recherche sérieux) qu'au niveau pratique (faute d'encadrement institutionnel), pour impliquer davantage les entreprises dans notre dispositif de formation. Or nous étions conscients que le rôle du tuteur en entreprise et de l'entreprise elle-même est extrêmement important dans le processus de formation des étudiants au métier.

Quand je me suis engagée dans mon projet de thèse, les réflexions qui avaient été entamées durant des années dans ce cadre professionnel se sont naturellement répercutées dans le cadre académique de la recherche doctorale. L'objet de la thèse a pris forme à partir de mes propres préoccupations professionnelles quotidiennes. Le terrain professionnel m'est du coup devenu le terrain de recherche. J'ai endossé ainsi, dans cette thèse, une double posture, de chercheur et de formateur, ce qui me met dans une grande proximité avec l'objet de recherche, ce qui constitue un grand atout mais procure en même temps les risques d'une sur-implication. Alors, pour qu'une telle proximité ne constitue pas un obstacle épistémologique, un décentrement méthodique et une vigilance épistémologique redoublée sont exigés. C'est donc avec cette double posture, et dans un état de vigilance intellectuelle renforcée que je me suis engagée dans l'aventure de la thèse.

INTRODUCTION

1. Le contexte et l'objectif de la recherche

Notre travail de recherche s'inscrit dans le contexte de la réforme au Vietnam du système éducatif en général et de l'enseignement supérieur en particulier. Dans ce mouvement de réforme à l'échelle nationale, l'université vietnamienne se voit confier la mission importante et cruciale de préparer, intellectuellement et professionnellement, la jeune génération vietnamienne en vue de son intégration dans un monde nouveau, de plus en plus connecté et en permanentes mutations.

Dans ce contexte, la tendance à professionnaliser la formation universitaire ou à universitariser la formation professionnelle est de mise. En effet, la professionnalisation de la formation est maintenant entendue dans tous les discours, chez les hauts fonctionnaires de l'éducation tout comme chez les simples enseignants. Le même enthousiasme et le même dynamisme sont observés dans de domaine de la formation en traduction-interprétation de langue française.

La professionnalisation de la formation en traduction-interprétation se trouve aussi au cœur de nos préoccupations professionnelles et nous nous y intéressons par conséquent, en tant que chercheur dans le cadre de la thèse. Alors, chercher à comprendre les éléments constitutifs de la logique de professionnalisation et de son processus afin de trouver une voie pertinente pour professionnaliser la formation en traduction-interprétation dans le contexte socio-éducatif du Vietnam, constitue ce que nous visons comme objectif de la thèse.

En tant qu'acteur de ce processus, nous avons effectué les premiers constats suivants qui serviront de base à nos réflexions en tant que chercheur.

1er constat : Nécessité d'identifier les compétences cœur du métier d'interprète-traducteur et de caractériser les activités qui y sont liées dans le contexte socio-professionnel au Vietnam

L'objectif de l'activité de professionnalisation est de construire une professionnalité, la professionnalisation étant le processus et la professionnalité le produit. Ainsi, il est important et indispensable d'identifier en amont de tout projet de professionnalisation-formation le produit attendu. Dans le cas de notre formation, ce sont les compétences cœur du métier d'interprète-traducteur, autrement appelées compétences de rôle propre. Ce premier constat

nous amènera dans le cadre de notre travail à faire le point sur l'état de l'art à travers les travaux de recherche qui ont été réalisés en vue d'identifier ces compétences (à savoir les travaux des écoles de traduction-interprétation de renom française, belge ou canadienne ou les travaux des chercheurs vietnamiens sur la question).

Nous savons, selon le point de vue ergonomique et la démarche d'ingénierie de la formation, que pour pouvoir identifier les compétences cœur de métier, il est indispensable de partir de l'analyse des situations de travail réelles et des activités des professionnels du métier. Il est donc important également de connaître ici dans quelle mesure ou quelles sont les situations de travail qui ont été choisies dans ces travaux pour inférer ces compétences afin de voir jusqu'à quel point ces résultats sont généralisables, transférables dans notre contexte socio-professionnel et de formation spécifique.

Nous pensons également important de faire la distinction entre la dimension interprétation et la dimension traduction du métier. En fait, c'est en fonction des contextes socio-économiques et professionnels différents que nous pouvons avoir affaire soit à deux dimensions d'une même occupation professionnelle soit à deux métiers bien distincts. Même s'il est bien évident qu'il existe une importante partie commune entre les deux au niveau des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice des activités respectives, les situations de travail sont généralement différentes. En traduction, ce sont plus les compétences écrites qui sont mobilisées, et en interprétation, les compétences orales. Il s'agit d'ailleurs d'une gestion de la temporalité très différente. Cette distinction peut être importante pour les analyses approfondies des questions posées par la thèse.

2e constat : Nécessité de penser une ingénierie de l'alternance qui soit apte à prendre en compte la réalité de l'emploi et de la formation du pays, en vue d'organiser des apprentissages en situation de travail

Penser une formation à partir des situations de travail réelles est indispensable parce qu'on n'apprend qu'à l'épreuve du réel. L'école fournit des ressources importantes, certes, mais académiques, tandis que la compétence, elle, se fabrique dans l'action, à l'épreuve des situations de travail. On peut apprendre par des simulations en s'entraînant mais les vrais apprentissages se font à l'épreuve des situations de travail réelles. Il y a toujours de grands écarts entre les situations de simulation qui sont didactisées, simplifiées et adaptées et les situations réelles qui sont les situations de la vraie vie avec toute sa complexité. La

complexité que l'école ne peut jamais simuler. C'est ce que Pierre Pastré appelle « apprendre des situations ».

> « Apprendre des situations, c'est d'abord apprendre à les maîtriser et à les analyser. Par ailleurs, apprendre des situations, c'est aussi accepter de se laisser enseigner par elles, c'est prendre le risque d'être surpris, bousculé par la dimension événementielle de ce qui se présente au sujet et qui le met en posture d'apprentissage et de développement » (Pastré, 1999)[1].

D'un point de vue ergonomique, un professionnel est quelqu'un qui résout une situation. À la différence d'un technicien qui n'aborde les situations qu'au cas par cas, ce qui est susceptible de le rendre inopérant s'il est confronté à une situation inédite, un ingénieur, lui, est capable d'analyser une situation nouvelle, peut trouver les compétences et les ressources et les combiner pour y apporter une solution. Former des professionnels, cela veut dire qu'on forme des gens qui savent résoudre des classes de situations déjà rencontrées mais qui savent aussi résoudre des cas qui émergent et qui n'ont jamais été rencontrés, des gens qui sont capables d'inventer la solution adaptée à la situation.

Vu sa complexité, le travail de traduction-interprétation est un vrai travail d'ingénierie. Chaque situation d'interprétation ou de traduction est une situation d'ingénierie particulière qui implique la mobilisation des ressources complexes. Pour cette raison, la formation de traducteurs et d'interprètes devrait se réaliser dans et par les situations de travail réelles.

3e constat : Nécessité d'instituer une fonction tutorale, réfléchie dans le cadre d'un accompagnement-tutorat-médiation par le professionnel adressé aux étudiants confrontés à l'épreuve des situations de travail réelles

Une formation qui se veut professionnalisante se voit ainsi obligée de mettre ses formés à l'épreuve des situations de travail réelles pour qu'ils puissent construire leurs compétences.

Néanmoins, permettre aux étudiants de se confronter à la réalité professionnelle est une condition nécessaire mais pas suffisante car cela ne garantit pas forcément que l'acquisition de compétences s'opère automatiquement. Selon Geay, (2007)[2], des médiations seraient indispensables pour que l'expérience soit formatrice. C'est aussi ce qu'affirme Pastré :

[1] Pastré, P. (1999). « Éditorial ». *Éducation permanente*, nº 139, pp. 7-12.
[2] Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques ». *Éducation permanente*, nº 172, pp. 27-38.

> « Pour apprendre une situation et d'une situation, les connaissances du domaine sont nécessaires, mais elles ne sont pas suffisantes. Elles demandent à être réélaborées, traduites en quelque sorte pour devenir des outils de diagnostic de la situation, donc des éléments pour l'action, afin de permettre au sujet de relever les multiples défis qui lui sont posés : l'affrontement à la complexité, à l'incertitude, à l'interactivité. À la fin de cette confrontation, la situation aura sans doute évolué, mais le sujet aussi » (1999, p. 8).

Alors, il serait d'abord nécessaire que les étudiants soient eux-mêmes formés à savoir ce que c'est une situation professionnelle. Il serait ensuite important qu'un étudiant arrive à dire quelles sont les compétences qu'on lui demande, s'il les a, et comment il va les préparer. Enfin, il serait indispensable que les étudiants soient les acteurs réflexifs de leur formation pour que leur confrontation avec la réalité soit vraiment formatrice. Or les étudiants ne peuvent pas devenir d'un coup et tout seuls des acteurs réflexifs, ils ont besoin d'accompagnement pour y arriver.

L'école joue un rôle important dans cet accompagnement à travers des travaux pratiques ou des simulations. Mais les situations de travail simulées sont toujours des situations simplifiées. On apprend les fragments sans avoir la complexité des situations vivantes, évolutives. Certes, cette simplification est nécessaire car elle permet de s'entraîner et on peut s'entraîner en complexifiant petit à petit les situations. C'est toujours plus sécurisé avec la simulation parce que c'est gratuit. Mais à un moment donné de la formation, l'étudiant devrait aller en stage pour se confronter à une situation de travail pour de vrai, sinon il n'acquiert jamais les compétences nécessaires.

Quand un étudiant va en stage en entreprise, les professionnels ont un rôle de tutorat, de guide. Donc, il est important de comprendre ce qu'est le rôle de tuteur. On met le stagiaire dans la situation et comme il n'a pas encore toutes les compétences, il a besoin d'un tuteur qui est là pour l'aider dans une logique d'étayage (dans le sens de Bruner). S'interroger sur le rôle du professionnel revient à s'interroger sur le type de tutorat et d'encadrement particulier que les professionnels peuvent procurer lors du temps des stages pour fabriquer des compétences.

L'activité de traduction-interprétation est une activité particulière et complexe. Alors, comment le tuteur procédera-t-il pour aider le stagiaire ? Le tuteur pourrait être en aide pendant l'action mais il pourrait aider à préparer l'épreuve de la situation ou aider en

revisitant l'expérience avec l'étudiant après la situation. Cela concerne toute une ingénierie de formation liée au tuteur, son rôle avant, son rôle éventuellement pendant et son rôle après.

Quand l'étudiant est en stage, même s'il est mis à l'épreuve des situations réelles, il est toujours en formation. C'est pourquoi qu'il a besoin d'un tuteur qui l'aide, qui étaye et surtout qui le protège d'erreurs et d'échecs qui pourraient briser sa trajectoire de formation. L'étayage comporte comme caractéristique « la gestion de l'échec » (Bruner). Les erreurs sont instructives si on les analyse : mieux, elles peuvent être le signe d'une progression de l'étudiant qui quitte sa zone de confort (Astolfi), prend des risques pour s'essayer à quelque chose qu'il ne maîtrise pas bien. Alors, pour assurer ce rôle, le professionnel devrait être en mesure d'aménager les situations et les rendre formatives pour les étudiants. Sinon, au lieu d'aider les étudiants dans leur acquisition de compétences, un stage mal fait peut compromettre tout un engagement professionnel futur.

Tout le processus appelé tutorat, sur le plan scientifique, reste un domaine de recherche encore peu travaillé au Vietnam, voire une *terra incognita*, alors qu'il est important de savoir comment l'activité de tutorat en milieu de travail est assurée, quelle est l'activité réelle des tuteurs, quelles sont les situations qui engagent leurs interventions, quelles sont les logiques à l'œuvre dans ces situations, quelles sont les modalités de leurs interventions et enfin, dans quelle mesure leurs interventions permettent les apprentissages professionnels chez les étudiants.

Autant de questions nous viennent, liées à ce troisième constat, permettant d'orienter nos réflexions sur le sujet de la thèse.

2. Les questions de départ

Les constats que nous venons de faire sur la triple nécessité du processus de professionnalisation impliquent un cadre de recherche complexe, qui devrait permettre de traiter différentes questions à différentes échelles, les unes imbriquées dans les autres de manières complexes et à différents niveaux.

Dans la logique de l'alternance, la formation devrait être pensée et conçue de manière à permettre une conjugaison des apports de l'école et des apports du terrain professionnel dans le processus de fabrication des compétences cœur de métier chez les étudiants.

L'école peut intervenir à plusieurs temps et sur plusieurs plans. Elle intervient en amont dans la phase de conception du dispositif de formation à savoir le curriculum, dans l'apport des savoirs académiques (les connaissances linguistiques, les connaissances générales et les connaissances méthodologiques), dans l'organisation des situations qui simulent la réalité permettant l'entraînement. Elle peut intervenir pendant le stage dans le rôle d'organisateur pour mettre en avant le rôle du professionnel ou pour former le professionnel à sa fonction de tuteur. Et enfin elle intervient lors du retour du stage des étudiants pour les médiations pédagogiques nécessaires à la formalisation des expériences.

Le professionnel du terrain peut aussi intervenir à plusieurs temps et sur plusieurs volets, en amont lors de la conception du programme en partageant leurs expériences en vue d'une formalisation nécessaire, pendant la formation à l'école en venant donner des cours (ces deux cas concernent plutôt les professionnels experts qui sont capables de formaliser leurs expériences) et lors du stage de terrain dans le rôle de tuteur-accompagnateur (ce cas concerne tous les professionnels qui accueillent les étudiants lors des stages en entreprise).

Comme il est impossible dans le cadre d'une thèse de traiter toutes ces questions, après avoir esquissé ce tableau d'ensemble, il nous revient de délimiter le champ spécifique de notre recherche. Donc, nous avons choisi de nous centrer sur ce qui se passe en situations de travail, c'est-à-dire pendant les stages sur le terrain.

L'idée est d'aller voir dans les situations de travail qu'on présente à un stagiaire dans le cadre d'un stage en traduction-interprétation, quelles sont les situations les plus apprenantes, quelle sont les compétences qu'on lui demande, comment on l'aide à les construire et dans quelle mesure il va mobiliser les connaissances qu'il a apprises à l'école pour résoudre ces situations. Nous nous intéressons aussi aux fonctions que remplissent les professionnels lorsqu'ils accueillent les étudiants dans les entreprises, sachant que l'activité du tuteur peut changer en fonction des situations et de l'engagement des étudiants.

Nous sommes donc amenée à poser comme suivantes nos questions de départ :

- *Quelle alternance faut-il penser pour professionnaliser les traducteurs-interprètes au Vietnam ?*

- *Quelle est la nature et la place de la fonction tutorale dans un tel dispositif de formation par alternance ?*

Avec comme point de départ ce premier questionnement, le travail de la thèse nous conduira à effectuer des explorations permettant d'affiner notre problématique, de formuler les hypothèses et de les vérifier grâce aux études de terrain.

3. La structure de la thèse

Notre thèse sera ainsi structurée en trois grandes parties.

La première partie présente les analyses du contexte socio-professionnel de l'activité de traduction-interprétation et du contexte de la formation à cette activité au Vietnam. Dans cette partie, nous essayerons grâce à nos lectures de dresser un tableau synthétique sur les métiers de la traduction et de l'interprétation, les activités et les compétences exigées chez les professionnels du domaine et les constatations sur l'évolution du marché de travail. Nous aborderons par la suite la question de la formation de traducteurs et d'interprètes de langue française au Vietnam, en essayant d'avoir un aperçu général sur le profil du secteur et d'y identifier les principaux obstacles ou problématiques liés à la professionnalisation des formations en traduction-interprétation. Nous avons pour ce faire procédé à la lecture des maquettes et à des entretiens avec 9 formatrices ou formateurs assurant des responsabilités dans la formation et l'organisation des stages.

La deuxième partie consiste en une étude théorique dans le champ de la professionnalisation et de l'accompagnement tutoral afin de construire un cadre conceptuel permettant de penser les apprentissages en situation de travail. Nous commençons avec la question du rapport entre professionnalisation et alternance et la question des apprentissages en situation de travail. Nous effectuons par la suite l'étude sur la notion de tutorat et le concept d'accompagnement, afin d'arriver à une conceptualisation globale et systématique des situations tutorales et de la fonction tutorale grâce à la mobilisation du concept de configuration du sociologue allemand Norbert Elias.

Enfin, dans la troisième et principale partie de la thèse, sont présentés la problématique, les études de terrain et les résultats de la thèse. Nous avons procédé à deux enquêtes. La pré-

enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire, auprès des tuteurs et stagiaires du stage professionnel, organisé par la filière Traduction-Interprétation du Département de Français de l'Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville. Cette enquête exploratoire nous aide à sonder notre terrain de recherche afin d'en repérer les caractéristiques permettant de formuler la problématique définitive de la thèse et de préparer l'enquête principale. L'enquête principale, quant à elle, a été réalisée dans une démarche ethnographique, mobilisant plusieurs outils de recueil de données, sur sept terrains de stage qui accueillent les étudiants en traduction-interprétation de l'UPHCMV. Comme résultats de la recherche, cinq configurations de la fonction tutorale ont été identifiées, qui sont traversées par trois tensions constitutives des situations tutorales.

Le schéma suivant présente la logique générale qui structure la démarche de la thèse :

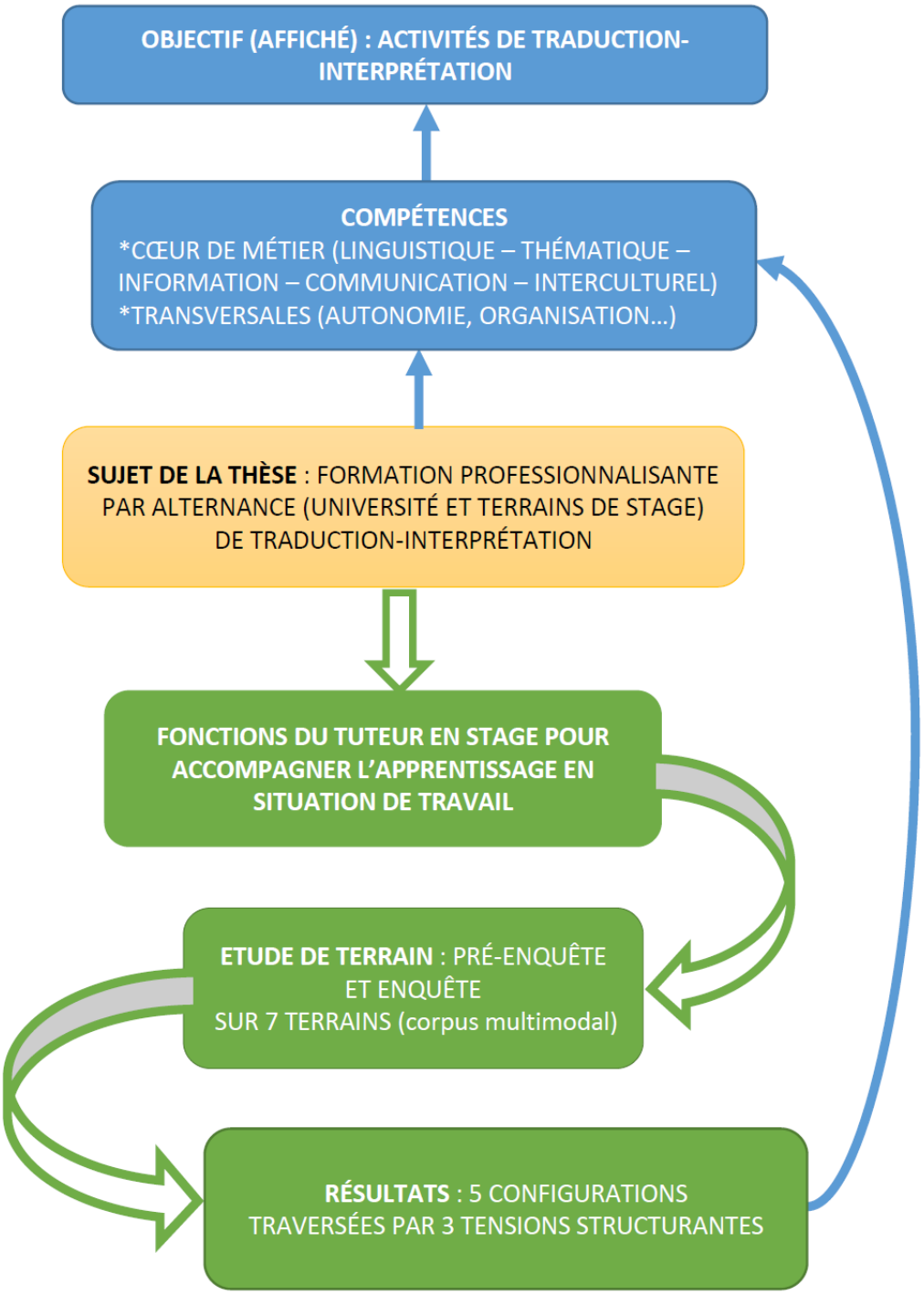

Schéma 1 : La logique générale de la thèse

SECTION 1 :

LA TRADUCTION ET L'INTERPRÉTATION – QUELS MÉTIERS ET ACTIVITÉS ? QUELLES COMPÉTENCES ? ET QUELLE FORMATION ?

L'objectif de cette première section consiste à offrir un aperçu général sur le contexte professionnel et le contexte de la formation dans le domaine de la traduction et de l'interprétation. Étant donné que notre travail de recherche vise à interroger la formation dans le domaine de la traduction et de l'interprétation de la langue française au Vietnam, la toute première étape de l'investigation doit consister en une première exploration à la fois du domaine professionnel en question et de la filière de formation qui fabrique de nouveaux professionnels du domaine, dans le but d'en saisir les caractéristiques générales et les évolutions.

Cette exploration sera effectuée grâce à deux principales opérations. La première opération repose sur des lectures d'ouvrages sur la traduction, les métiers et les activités qui y sont liés et des lectures de travaux de recherches qui investiguent dans ce domaine professionnel et qui travaillent sur la question de la formation à ces métiers. La deuxième opération consiste à procéder à des entretiens exploratoires auprès des acteurs du domaine pour mieux cerner les problématiques qui y sont liées.

Cette démarche nous a permis de recueillir les informations indispensables pour cerner notre objet d'étude et pour avancer les premiers pas vers la problématisation de notre thèse. Nous allons alors présenter ces informations dans deux chapitres. Le premier portera sur les métiers de la traduction et de l'interprétation, les activités et les compétences exigées chez les professionnels du domaine et les constatations sur l'évolution du marché de travail. Dans le deuxième chapitre, nous aborderons la question de la formation de traducteurs et d'interprètes de langue française au Vietnam, en essayant d'avoir un aperçu général sur le profil du secteur et d'y identifier les principaux obstacles ou problématiques liés à la professionnalisation des formations en traduction-interprétation.

CHAPITRE 1 :

LES MÉTIERS DE LA TRADUCTION ET DE L'INTERPRÉTATION, LES ACTIVITÉS ET LES COMPÉTENCES

Introduction

Dans ce premier chapitre, nous présenterons la synthèse de nos lectures d'ouvrages et de travaux de recherche portant sur le domaine traduction-interprétation afin d'en saisir les caractéristiques générales. Nous aborderons en premier lieu les métiers de la traduction et de l'interprétation et les caractéristiques de ces métiers. Vient ensuite la présentation du travail de recherche récent effectué par une universitaire vietnamienne qui interroge, entre différentes questions, le portrait des professionnels de la traduction et de l'interprétation de langue française au Vietnam, travail qui nous permet de prendre connaissance des activités du rôle propre et des compétences exigées chez ceux-ci. La dernière partie du chapitre offrira un état des lieux sur la place de l'activité de traduction et d'interprétation et un rapide aperçu sur l'évolution du marché de l'emploi dans le domaine.

1.1 Les métiers de la traduction et de l'interprétation

Avant d'entrer dans cette présentation des métiers, nous pensons important d'ouvrir les parenthèses pour effectuer une distinction terminologique entre le terme d'*interprétation*, que nous utilisons systématiquement dans cette thèse pour désigner le domaine et l'activité de la traduction à l'orale, et le terme d'*interprétariat*, usuellement utilisé dans le monde francophone pour désigner le même domaine d'activité.

Distinction terminologique entre interprétation et interprétariat

Si ces deux appellations peuvent être considérées comme synonymes sémantiquement, l'usage de l'une ou de l'autre reflète par contre une approche différente de l'activité. En effet, Seleskovitch, fondatrice de l'école de Paris (la théorie du sens), dans la présentation d'un article intitulé *Interprétation ou interprétariat ?*[3], a proposé la distinction suivante :

[3] Seleskovitch, D. (1952). "Interprétation ou interprétariat ? », Revue *Société française des traducteurs*, Paris.

« L'interprétation est pratiquée comme une opération sur ce qui est dit à travers la langue, c'est-à-dire comprendre et expliquer, alors que la conception qui sous-tend l'interprétariat est que pour traduire il suffit d'effectuer une substitution d'une langue à l'autre. »

Cette distinction constitue le postulat de sa nouvelle théorie sur la traduction, la théorie du sens, celle qui a donné à la traduction et à l'interprétation leur dimension communicative et professionnelle. Comme notre travail de recherche porte sur l'activité de traduction et d'interprétation qui s'inscrit justement dans cette perspective, nous sommes entièrement convaincue de l'utilisation du terme *interprétation* pour désigner le domaine en général tout comme l'activité en particulier.

Nous revenons maintenant à la typologie des métiers relevant de ce domaine d'activité.

Les métiers de la traduction et de l'interprétation sont exhaustivement répertoriés dans deux ouvrages de Gouadec, publiés tous les deux en 2009, *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia* et *Profession Traducteur*. Un autre ouvrage d'un auteur vietnamien, Ho Dac-Tuc publié en 2012, *Traduction et liberté*, nous sert aussi de référence pour explorer les spécificités des métiers relevant du domaine de la traduction et de l'interprétation. Les métiers sont répertoriés dans deux sous-domaines : la traduction et l'interprétation.

1.1.1 Les métiers de la traduction

Commençons avec les métiers de la traduction.

En effet, la dénomination « traducteur » recouvre actuellement une grande diversité de fonctions et de modes d'exercice de ces fonctions. À côté des catégories de spécialités traditionnellement recensées comme « traducteur généraliste », « traducteur technique », « traducteur juridique », « traducteur littéraire », etc., les nouvelles appellations désignant les nouveaux métiers de la traduction se multiplient, telles que « traducteur de veille », « localisateur » ou « sous-titreur », dans le souci de cerner au mieux les réalités de terrain et les contenus effectifs des prestations[4]. Comme tout autre prestataire de services, les traducteurs doivent se spécialiser, plus ou moins, tôt ou tard, d'une part parce que les supports et les environnements de travail se spécialisent, et d'autre part, parce que la spécialisation permettra de rentabiliser son activité tout en réduisant la concurrence. Trois

[4] Gouadec (2009a, p. 53)

types de spécialisation suivants sont repérés par Gouadec (2007) : spécialisation de domaine, spécialisation de type de matériau et spécialisation d'outils. Ces types de spécialisation donnent lieu à des spécialités diverses de la traduction.

Spécialisation de domaine

Il existe un vaste champ de traduction généraliste qui exige des compétences et des savoirs relativement accessibles au commun des praticiens. Les matériaux concernés dans ce cas sont les textes aux contenus généraux ou à orientations spécialisées, mais pas nécessairement pointus.

Ce champ de traduction généraliste à orientations spécialisées offre une large part du marché aux praticiens, appelés « omnitraducteurs »[5].

Lorsqu'on s'engage plus à fond dans les spécialités, une ligne de démarcation sépare de manière générale deux grandes catégories : les traducteurs littéraires (et d'édition) et les traducteurs techniques (ou spécialisés). Et chacune de ces deux catégories se ramifie encore plus finement.

Les traducteurs littéraires peuvent se subdiviser en :

- traducteur de romans,
- traducteur de nouvelles,
- traducteur de théâtres,
- traducteur de littérature enfantine, etc.

Quant aux traducteurs techniques ou spécialisés, ils peuvent intervenir dans des champs de spécialité plus étroits et de plus en plus pointus, qui exigent la bonne maîtrise en même temps des langues de traduction, de la connaissance du domaine et des sujets, des techniques de traduction et de l'informatique et des outils standard d'aide à la traduction. Ainsi, des sous-catégories se créent :

- traducteur commercial,
- traducteur financier,
- traducteur d'informatique,
- traducteur médical,
- traducteur marketing,
- traducteur juridique,
- traducteur scientifique,

[5] *Ibid*, p. 67

- et ainsi de suite.

Bref, la spécialisation de l'activité du traducteur selon le domaine est indispensable. Lorsque les matériaux de travail présentent un niveau élevé de complexité ou de technicité et que toute approximation ou imperfection de la traduction aurait des conséquences désastreuses, il vaut mieux que le traducteur soit un spécialiste du sujet ou du domaine.

Spécialisation de type de matériau

Le type de matériau peut constituer aussi un facteur de spécialisation. En réalité, il existe des spécialisations qui sont liées aux types de documents ou matériaux traités, avec ou sans convergence de domaines de spécialité. Selon ce mode de spécialisation, on peut trouver sur le marché :

- traducteur de brevets,
- traducteur de contrats,
- traducteur de notices techniques,
- traducteur de catalogues et de nomenclatures,
- traducteur audiovisuel (auteur de sous-titrage et auteur de doublage),
- localisateur (les sous-spécialités sont définies par le produit traité : sites Web, logiciels, jeux vidéo, etc.)

Spécialisation d'outils

Au-delà des catégories fondées sur les domaines de spécialités et sur le type de matériaux à traiter, la spécialisation se fait également liée à la nature des outils et technologies mis en œuvre dans l'exercice de l'activité de traduction. Par exemple, des spécifications dans l'utilisation de logiciels spécifiques d'aide à la traduction ou de logiciels de traitement graphique complexe. Mais on rentre dans ces cas-là dans des marchés de niches.

Nous venons de passer en revue les critères qui permettent de classifier les spécialités, ou en d'autres termes les métiers dans le domaine de la traduction. Comme le secteur de la traduction évolue continuellement, les spécialités se multiplient. Quelques spécialités sont repérées par les auteurs comme les plus connues, en raison du caractère particulier du domaine et de l'effectif de professionnels qui s'y engagent et parce qu'elles correspondent à des formations spécifiques.

Quelques spécialités les plus connues[6]

- Traducteur expert : Le traducteur expert est un auxiliaire de justice et peut être requis pour assister la police et la justice. Il traduit les demandes d'extradition, les auditions de témoins, les commissions rogatoires, les rapports d'experts divers, les notes et les demandes de toutes natures concernant les procès. Tout traducteur expert est un traducteur qui a demandé et obtenu son inscription sur la liste des experts près les cours d'appel, ce qui lui donne l'exclusivité de la certification conforme des traductions, en tant que traducteur assermenté.

- Traducteur littéraire : Le traducteur littéraire traduit les œuvres littéraires dont des romans et nouvelles en priorité, ou bien de la poésie ou du théâtre, de la littérature enfantine ou de la littérature féminine, etc. Son travail, au contraire de certaines illusions sur une entière liberté, est encadré par la politique éditoriale et les prescriptions du directeur de collection. En termes d'accès au métier, on peut compter parmi les traducteurs littéraires un nombre important d'enseignants de littérature et de professionnels de la littérature qui ont l'avantage d'avoir étudié et parfois fréquenté les auteurs qu'ils traduisent.

- Traducteur audiovisuel : La traduction audiovisuelle recouvre les sous-catégories suivantes
  - *Le sous-titrage* pour le cinéma ou pour la télévision, incluant le sous-titrage dans la même langue (pour les sourds et malentendants) et le sous-titrage bilingue ou multilingue.
  - *Le sur-titrage*, qui est un sous-titrage projeté en hauteur sur un afficheur au-dessus de la scène, accompagnant la représentation d'un opéra ou d'une pièce de théâtre.
  - *Le doublage synchro-labial*, qui consiste à remplacer la version originale par une version locale en s'assurant que le son et les mouvements visibles des lèvres sont synchrones.

[6] Les informations que nous présentons ici sont reprises essentiellement de l'ouvrage intitulé *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia* de Gouadec (2009a, pp. 92-148).

- *La voix-off* ou *le demi-doublage*, qui consiste à superposer une voix (celle d'un interprète non visible ou celle d'un acteur lisant le texte) à une autre (celle du locuteur visible ou initial).

Pour les traducteurs de sous-titrage, c'est en fonction du genre des films ou vidéos sur lesquels ils interviennent (vidéos de création ou vidéos techniques, ou bien vidéos publicitaires) que leurs compétences doivent se rapprocher de celles des traducteurs littéraires, avec qui ils se confondent souvent, ou de celles des traducteurs techniques, ou bien celles des traducteurs publicitaires ou spécialistes du marketing. À côté des compétences d'un traducteur, ils doivent avoir la connaissance des règles élémentaires du sous-titrage et la maîtrise des outils (des logiciels de sous-titrage imposés par le client).

Concernant les auteurs adaptateurs de doublage, ce sont des experts de la langue et de la culture qui créent les dialogues. La difficulté de l'activité réside dans l'obligation de synchronisme entre le texte et les mouvements des lèvres et donc la prise en compte des indications de détection.

- Localisateur : Le localisateur est un traducteur spécialisé qui intervient dans le processus et le cycle de « localisation » qui s'inscrit dans l'objectif de diffusion internationale des produits. Il s'agit d'adapter les produits, instruments, ou concepts à des conditions locales. La localisation oblige le traducteur à prendre en compte tout écart technique et culturel, en changeant, dans la version localisée, s'il le faut, les formats, les systèmes de référence, voire en modifiant le support lui-même. Les pratiques les plus courantes de localisation sont :
  - *Localisation de logiciels*, qui se définit techniquement comme l'ensemble des opérations permettant de créer une version du logiciel, et de tous ses accompagnements, exploitable, sans la moindre gêne ou contrainte, par les utilisateurs ciblés, dans un contexte culturel et linguistique spécifique différent de celui pour lequel il avait été initialement conçu ou développé. Le localisateur, à part les compétences d'un excellent traducteur, doit, dans l'idéal, avoir la connaissance de la programmation et être capable d'identifier les composantes du produit logiciel et de comprendre le fonctionnement du logiciel à traiter.
  - *Localisation de sites Web*, qui consiste à créer une version du site qui fonctionne effectivement pour les utilisateurs ciblés. Le traducteur peut simplement traduire, ce

qui ne lui demande pas de compétences particulières à part celles d'un traducteur standard. Si le traducteur a des compétences informatiques, il peut cloner le site, c'est-à-dire prendre en charge l'intégrité des opérations de la localisation. Il devient dans ce cas localisateur de plein exercice.

- *Localisation de jeux vidéo*, qui consiste, comme pour les activités de localisation précédentes, à créer une version du jeu qui fonctionne pour un public ciblé, différent du public à qui le jeu est initialement destiné. Le traducteur dans ce cas assure la traduction des textes, messages, symboles, codes, tous les éléments de l'interface et du script. Il doit travailler en concertation avec les développeurs du jeu, les concepteurs-scénaristes et autres personnels techniciens.

Nous venons de présenter les critères de spécialisation des activités relevant de la traduction et des spécialités les plus courantes repérées dans le monde francophone (en France, au Canada en l'occurrence). Nous aborderons maintenant les métiers de l'interprétation.

1.1.2 Les métiers de l'interprétation

En interprétation, on compte deux principaux métiers, interprète de conférence et interprète de liaison.

Si en traduction, les facteurs qui permettent de spécialiser les traducteurs sont le domaine de spécialité, le type de matériau et le type d'outils, en interprétation, ce qui distingue les interprètes de conférence des interprètes de liaison est le contexte et les exigences de travail. Les premiers interviennent dans des contextes formels (des conférences, séminaires, réunions, etc.) tandis que les seconds interviennent dans des contextes informels. Les descriptions[7] suivantes permettent de mieux cerner les particularités de chaque métier.

Interprète de conférence

L'interprète de conférence intervient dans les contextes variés, d'une conférence des Nations Unies à la présentation du programme d'action d'une ONG et à la présence d'une centaine de personnes. Le point commun entre ces contextes de travail est le caractère formel de l'événement. C'est en fonction de chaque situation de travail que les interprètes peuvent être

[7] Présentation des métiers de Gouadec (2007a, pp. 15-21).

amenés à travailler en simultanée, en consécutive, ou en chuchotage. Ce sont trois modes d'interprétation qui se distinguent au niveau de l'organisation temporelle de l'opération.

- *Interprétation simultanée* : en simultanée, les interprètes se trouvent dans des cabines équipées spécialement pour assurer la communication avec la salle. Les interprètes traduisent les paroles des intervenants à mesure que ceux-ci les prononcent, avec un très léger décalage et en prenant de très succinctes notes. Les auditeurs, dans la salle de réunion, choisissent sur les écouteurs à leur disposition, le canal correspondant à leur langue. L'interprétation simultanée est la forme d'interprétation la plus stressante et les interprètes doivent se relayer à intervalles de l'ordre de 20 minutes.

- *Interprétation consécutive* : en consécutive, l'interprète est placé à côté de l'intervenant ou dans la même salle avec lui. L'intervenant parle, l'interprète prend des notes. Lorsque l'intervenant s'arrête, l'interprète traduit ce qui a été dit.

- *Interprétation chuchotée* : en chuchotée, l'interprète traduit à voix basse pour un petit nombre de personnes, ou même, pour une seule personne dans la plupart des cas. Il traduit presqu'en même temps que parle l'intervenant. C'est en quelque sorte une interprétation simultanée, mais l'interprète n'est pas en cabine.

- *Traduction à vue* : l'interprète peut être amené à interpréter à vue lorsqu'il traduit oralement un document écrit qui vient de lui être remis et dont l'auditoire doit avoir connaissance.

Le recours de l'interprète à tel ou tel mode d'interprétation dépend des conditions matérielles dans lesquelles l'événement est organisé. On utilise la simultanée si les budgets et l'équipement le permettent. Dans le cas d'absence de conditions nécessaires pour organiser une interprétation simultanée, on peut recourir à la consécutive, à condition que les langues de travail soient limitées à deux. Par ailleurs, l'interprétation consécutive double le temps total de communication parce que le temps de parole de l'interprète vient s'ajouter à celui de l'intervenant.

En bref, l'interprète de conférence est un interprète de très haut niveau ayant une maîtrise irréprochable des langues et une réelle virtuosité dans la communication orale. Il doit

également avoir des connaissances approfondies dans ses domaines d'intervention. Avec ces exigences en termes de qualités pour ce métier, une formation très sérieuse est absolument nécessaire à toute personne souhaitant devenir interprète de conférence.

Interprète de liaison

À la différence des interprètes de conférence, un interprète de liaison intervient dans des contextes informels. Il traduit généralement les échanges entre les personnes d'un groupe réduit, sans dispositif de communication particulier. Les cadres de son intervention peuvent être très divers : salons professionnels, visites d'entreprises, séances de consultation médicale dans les hôpitaux, rencontres dans des cabinets de notaires, etc. Il emprunte ainsi en général le mode d'interprétation consécutive, ou le chuchotage dans certains cas.

Dans les situations courantes et non réglementées, l'interprète de liaison est très souvent un traducteur maîtrisant la paire de langues concernée et ayant généralement suivi, pendant son cursus, une formation à l'interprétation de liaison et à l'interprétation consécutive.

Quand les enjeux sont importants et le sujet complexe ou de haute technicité, seul un interprète de conférence peut apporter des garanties nécessaires en termes de qualité des prestations.

Avec cette première partie du chapitre, nous avons fait un tour d'horizon sur les métiers les plus courants, pratiqués dans les pays occidentaux, dans le domaine de la traduction et de l'interprétation. Nous nous intéressons maintenant aux caractéristiques de ces activités et les compétences qui sont exigées chez les professionnels dans le contexte socio-professionnel du Vietnam.

1.2 Les activités du rôle propre et les compétences et savoir-faire des métiers de la traduction et de l'interprétation

Pour comprendre les activités des traducteurs et interprètes et prendre connaissance des compétences clés de ces métiers, étudiées dans la réalité du contexte socio-professionnel du Vietnam, nous nous référons essentiellement au travail de recherche réalisé par Tran Le-

Bao-Chan dans le cadre de sa thèse soutenue en 2019[8]. En effet, le travail de Tran Le-Bao-Chan est le premier et le plus récent au Vietnam à interroger la professionnalisation de la formation des traducteurs et interprètes à l'université tout en investiguant sur la communauté professionnelle des traducteurs et interprètes de langue française au Vietnam dans l'objectif de rendre intelligibles les spécificités des activités des professionnels de ces métiers dans la réalité du travail. Cette investigation a révélé un milieu professionnel de haut niveau intellectuel et d'excellence en termes de professionnalité et d'expertise. Nous avons retenu de cette étude les principaux apports suivants, qui permettront de nous éclairer sur les spécificités du domaine.

1.2.1 Traduction et interprétation : trois dimensions de l'activité

De par ses analyses des données recueillies des terrains professionnels, éclairées par les études théoriques de différents courants de pensée en traductologie – de la théorie communicationnelle de Jacobson à l'herméneutique de la traduction de Ricœur, en passant par la théorie interprétative de Seleskovitch, Tran a démontré que « la traduction (à l'oral et à l'écrit) en soi se compose à la fois d'un acte langagier – transposer le message d'une langue dans une autre –, un acte de communication – transmettre le sens d'un message d'une langue dans une autre pour faire comprendre –, et enfin un acte professionnel recommandé par un donneur d'ouvrage – assurer la mission de traduction avec des recommandations précises du donneur d'ouvrage » (p. 304). Et bien que la traduction et l'interprétation soient deux activités professionnelles distinctes qui comportent des spécificités propres, elles se soumettent aux mêmes exigences en termes linguistiques et extralinguistiques. Il s'agit en effet, selon l'auteure, « des processus de transposition de langue et de communication très complexes qui induisent des traitements intellectuels et cognitifs de haut niveau » (p. 303). Ces trois dimensions sont explicitées concrètement ci-après, concernant chaque activité, traduction et interprétation.

Dimension linguistique

Cette première dimension constitue un acte linguistique qui repose sur un processus de plusieurs étapes.

[8] Tran Le-Bao-Chan (2019). *Penser le curriculum de formation des traducteurs et interprètes à l'université*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, réalisée à l'Université de Caen Normandie.

En traduction, ce sont les étapes qui vont de « lire-comprendre » à « transposer-réécrire » effectuées parallèlement à des processus de recherche/documentation et d'opérations cognitives par le traducteur :

> « Pendant que le traducteur traduit les passages, il a le schéma du texte source dans sa mémoire mais également il visualise un schéma du texte qu'il souhaite produire en langue cible dans son esprit, ce qui induit que la traduction n'est pas une pratique linéaire de langue en langue, ni de texte en texte mais un chemin bidirectionnel qui relie un auteur (du texte source) à un lecteur (du texte cible). » (p. 304)

En interprétation, l'acte d'interpréter implique des éléments spécifiques de l'interaction verbale en direct à savoir « discours oral, voix, prosodie, rhétorique, langage gestuel, l'intonation, mimiques et mouvements » (*ibid.*). Cette interaction verbale à l'oral vise à transmettre un message, un vouloir-dire, d'une langue dans une autre :

> « L'interprète écoute, saisit et note les idées du discours – déverbalisation –, puis essaie de rendre le sens, le vouloir-dire de l'orateur dans la langue de l'auditeur. » (ibid.)

Ces processus linguistiques s'accompagnent alors des processus de communication dans lesquels le traducteur ou l'interprète assure une médiation entre non seulement deux systèmes linguistiques mais aussi entre deux systèmes de représentations auxquels se rattachent les interlocuteurs de la communication.

Dimension communicationnelle

En traduction, le passage d'un auteur du texte source à un lecteur du texte cible passe « par l'intermédiaire d'un sujet traducteur qui tente de transposer le sens du texte original dans le texte destinataire » (*ibid.*). Le traducteur agit ainsi en tant qu'acteur qui agit dans une situation de communication particulière dans laquelle « il supplante le créateur originel du document pour interagir avec les destinataires » (*ibid.*) qui ne sont pas forcément les destinataires du texte original, à savoir le donneur d'ouvrage et le lecteur potentiel de la

traduction. La spécificité de cette situation de communication est clairement illustrée par le schéma suivant, proposé par Durieux (2003)[9] :

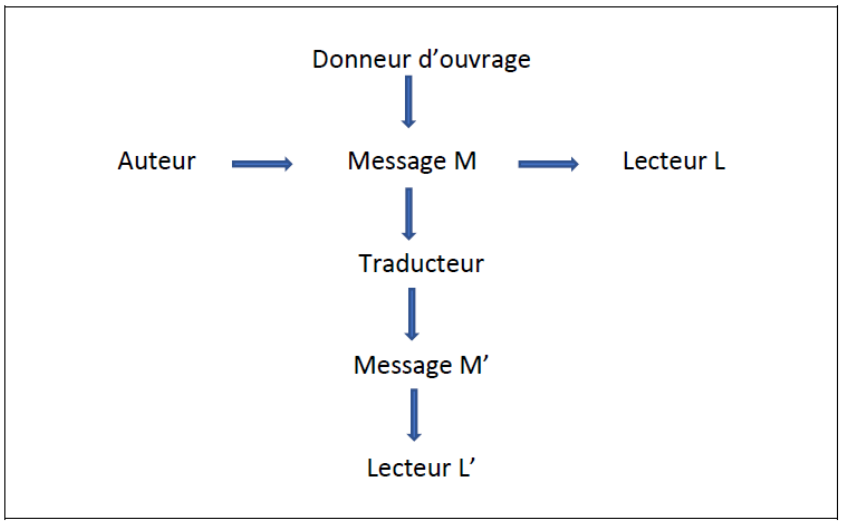

Schéma 2 : Situation de communication en traduction (Durieux, 2003, p. 94)

Dans ce schéma, Durieux décrit la situation de communication à laquelle participe le traducteur. Selon cette description, l'acte de traduire doit être déclenché par la demande d'un donneur d'ouvrage, qui a une « intention » et une « attention » à cet égard. On est « en présence de quelqu'un qui veut faire savoir quelque chose à autrui et qui, pour ce faire, recourt à un traducteur » (2003, p. 94). Toutefois, le message qu'il souhaite faire passer ne lui appartient pas mais appartient à un auteur original. Le traducteur est ainsi « investi d'un rôle d'« intermédiateur » entre le donneur d'ouvrage, d'une part, et les lecteurs potentiels de sa traduction, d'autre part » (*ibid.*, p. 94). Le schéma ci-dessus fait apparaître deux chaînes de communication : la chaîne horizontale où l'auteur destine son message à ses lecteurs et non au traducteur et la chaîne verticale où le traducteur, en étant étranger à cette première opération de communication, qui n'est pas conçue pour lui, doit intervenir après coup pour traiter le message M. Pour ce faire, il lui faut « reconstituer le cadre cognitif de son énonciation, y intégrer l'intentionnalité du donneur d'ouvrage et produire le message M' », qui n'est pas tout à fait identique au message M, et qui « s'adresse à une autre communauté de lecteurs » (*ibid.*, p. 95).

[9] Durieux, C. (2003). « Formation à la traduction spécialisée : approche documentaire », in *La formation à la traduction professionnelle*, Textes réunis par Mareschal, G. et *al.*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

En interprétation, il s'agit d'un autre type de situation de communication. L'interprète joue dans ce cas le rôle d'un « co-orateur, co-constructeur du discours » avec l'orateur du discours original, en faisant appel à ses propres « compétences en communication, (méta)cognition, (méta)linguistiques et ses capacités intellectuelles de haut niveau pour arriver à retransmettre le même discours dans une autre langue » (Tran, 2019, p. 304). Cette situation de communication particulière exige de l'interprète « l'agir et l'interagir vis-à-vis non seulement de l'orateur pour qui il interprète mais également d'autres acteurs – organisateur, auditeurs, personnels concernés » (*ibid*.).

Alors, dans les deux cas, en traduction tout comme en interprétation, la dimension communicationnelle donne lieu à la dimension professionnelle.

Dimension professionnelle

L'acte de traduction et d'interprétation pris en compte dans sa situation de communication consiste en des actes professionnels relevant des « métiers relationnels et de l'interaction humaine » (Maubant, 2012, p. 12) qui appartiennent à la catégorie des activités de service[10]. Les investigations sur le terrain professionnel au Vietnam que Tran Le-Bao-Chan a réalisées dans le cadre de sa thèse ont permis de constater les spécificités de l'activité du traducteur et de l'interprète professionnel. Voici les deux portraits que l'auteure a pu identifier.

Portrait du traducteur professionnel :

> « De notre enquête, il découle que le traducteur est un travailleur minutieux et rigoureux qui oscille entre deux, voire plusieurs langues-cultures, qui s'immerge dans deux, voire plusieurs réalités. Cette situation de passage entre les langues fait de lui un érudit, un lecteur modèle, un bi-multilingue réflexif, voire même un écrivain-dédoublé de l'auteur dans la majorité des cas. Or pour réussir l'activité professionnelle de la traduction, il lui faut, là encore, savoir juger ses aptitudes, mener à bien un projet, gérer les tâches et les échéanciers, prendre des décisions appropriées, réviser sa propre production, afin d'aboutir à une traduction de qualité. » (p. 299-300)

- Portrait de l'interprète professionnel :

[10] Selon la catégorisation des métiers de Berckers (2007) cité par Maubant (2012)

> « En réalité, l'interprétation demeure une situation de communication – de double communication –, car elle se déroule entre deux sujets qui ne parlent pas la même langue, et donc elle est biaisée par l'intermédiaire d'un interprète – celui qui est responsable de la transmission du vouloir-dire de l'orateur. Ainsi, durant sa mission, l'interprète stimule sa mémoire à court terme en pratiquant des prises de notes, écoute attentivement la personne qu'il traduit pour capter les messages énoncés, déploie ses compétences orales et oratoires pour pouvoir enfin transmettre tout ce qui est dit par elle. Ce qui fait de l'interprétation une activité professionnelle complexe et imprévisible. Quel que soit le mode – consécutif, simultané ou chuchotage –, le propre du métier d'interprète est d'opérer dans l'immédiateté, de réagir en temps réel et, très souvent, de travailler dans des domaines de spécialité très divers d'une mission à l'autre. Ces conditions de travail exigent de l'interprète des capacités cognitives spéciales, des traitements intellectuels complexes et des compétences professionnelles très spécifiques. Les analyses des témoignages ont révélé à la fois le portrait d'une personne d'un haut niveau intellectuel – un érudit des langues et des cultures, un être polyvalent, un interlocuteur éloquent, etc. – et celui d'un professionnel qui sait juger, anticiper, s'orienter, improviser, gérer, s'autoévaluer, etc. » (p. 299)

Les deux portraits ainsi identifiés, malgré les particularités liées à chaque métier laissent constater les exigences communes à tous les deux métiers.

- Au niveau linguistique et cognitif : les traducteurs et les interprètes doivent avoir une maîtrise parfaite des langues de travail et des langages spécialisés qui leur permet d'opérer dans les domaines de spécialité divers dont ils ne sont pas forcément experts.

- Au niveau métalinguistique et métacognitif : les traducteurs et les interprètes doivent être suffisamment équipés pour pouvoir s'immerger dans deux ou plusieurs réalités socio-culturelles et doivent être capables, non seulement de manipuler avec justesse des langues qu'ils traduisent mais également d'analyser et argumenter leurs emploi et usage des langues pour effectuer une prestation convaincante.

- Au niveau communicationnel et professionnel : les traducteurs et les interprètes doivent être des professionnels de communication et de la langue, endossés de la posture des praticiens réflexifs qui se soucient en permanence de se réguler, s'améliorer et se rendre efficaces dans chaque situation de travail.

Nous allons présenter plus en détails ces compétences et aptitudes exigées chez les professionnels des métiers de la traduction et de l'interprétation dans la partie qui suit.

1.2.2 Les compétences des métiers de la traduction et de l'interprétation

Les lectures de différents ouvrages et travaux sur la traduction, des auteurs, équipes de chercheurs ou équipes d'enseignants en traduction, en France, en Belgique ou au Vietnam[11] qui travaillent sur la question de compétences des interprètes et traducteurs, dans différents cadres de recherche, nous ont permis d'effectuer une synthèse sur les compétences et aptitudes requises chez les professionnels du domaine de la traduction et de l'interprétation.

De manière générale, sont identifiés six domaines de compétence et leurs composants, qui sont interdépendants et qui sont communs pour les traducteurs tout comme pour les interprètes, quelle que soit la combinaison de langues de travail, pour un large éventail de spécialités et de métiers.

En effet, un traducteur ou un interprète professionnel doit faire preuve de compétences et aptitudes suivantes :

Compétence en matière de prestation du service de traduction/interprétation

- Savoir organiser ses démarches auprès des clients/donneurs d'ouvrage (négocier pour définir délais, tarifs, conditions de travail, accès à l'information, contrat, responsabilités, cahier des charges, etc.) ;
- Planifier l'exécution des prestations et/ou des projets dans le respect des consignes, délais, engagements, qualités relationnelles, organisation en équipe ;
- Créer et offrir des prestations de traduction/interprétation appropriées à la demande du client et à la situation de traduction/interprétation ;
- Savoir définir les étapes et les stratégies de traduction/interprétation ;
- Savoir définir et évaluer ses problèmes de traduction/interprétation et trouver des solutions appropriées ;
- Savoir travailler sous pression ;

[11] Entre autres, Durieux, C. (2003); Gouadec, D. (2009a ; 2009b) ; Ho Dac-Tuc (2012) ; Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1989) ; *Référentiel de compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia*. Texte élaboré par le Groupe d'experts EMT (2009) ; *Référentiel de compétences d'un interprète de liaison*, projet de recherche réalisé par l'équipe de chercheurs qui regroupe des enseignants de traduction-interprétation dans tout le Vietnam (2012).

- Savoir travailler en équipe et travailler avec d'autres experts ;
- Prendre en compte la déontologie et les valeurs du métier ;
- Adopter la posture de praticien réflexif.

Compétence linguistique

- Comprendre les structures grammaticales, lexicales et idiomatiques ainsi que les conventions graphiques et typographiques de ses langues de travail ;
- Mobiliser et mettre en place la terminologie voulue ;
- Mobiliser et mettre en place la phraséologie voulue ;
- Développer sa sensibilité au changement langagier, à l'évolution des langues.

Compétence interculturelle

- Savoir reconnaître fonctions et sens des variations langagières (sociales, géographiques, historiques, stylistiques) ;
- Savoir identifier les règles d'interaction propres à une communauté spécifique, y compris les éléments non-verbaux ;
- Savoir produire un registre approprié à une situation donnée, pour un document écrit ou un discours oral particulier ;

Compétence en matière d'extraction de l'information

- Savoir identifier ses besoins en formation et documentation ;
- Développer des stratégies de recherche documentaire et terminologique ;
- Savoir extraire, traiter des informations pertinentes pour une tâche donnée ;
- Développer des critères d'évaluation de la fiabilité des sources documentaires ;
- Utiliser efficacement des outils et moteurs de recherche ;
- Maîtriser l'archivage de ses propres documents.

Compétence thématique

- Savoir rechercher l'information appropriée pour mieux appréhender les aspects thématiques d'une mission de traduction ou d'interprétation ;

- Savoir développer ses connaissances dans des domaines de spécialité (maîtrise des systèmes de concepts, modes de raisonnement, mode de présentation, langage contrôlé, terminologie, etc.) ;
- Se mettre en état de veille des connaissances encyclopédiques et disciplinaires ;
- Développer son esprit de curiosité, son esprit analytique et de synthèse.

Compétence technologique

- Savoir utiliser avec efficacité et rapidité et intégrer divers logiciels d'aide à la correction, à la traduction, à la terminographie, à la mise en page ou à la recherche documentaire ;
- Savoir créer, gérer une base de données et des fichiers ;
- Savoir s'adapter et se familiariser avec de nouveaux outils ;
- Connaître les possibilités et les limites de la traduction automatique.

Les six compétences et leurs composants respectifs présentés ci-avant constituent le socle commun pour tous les professionnels de la traduction et de l'interprétation. C'est en fonction des métiers différents, traducteur ou interprète (et de leurs différentes spécialisations) que nous pouvons avoir affaire à des composants spécifiques qui s'ajoutent à ce socle commun.

Dans le cas du traducteur ce sont les savoir-faire et aptitudes en lien avec la dimension textuelle :

Savoir-faire et aptitudes spécifiques à la pratique professionnelle d'un traducteur

- Comprendre et interpréter parfaitement tout matériau à traduire (appréhender les présupposés, l'implicite, les allusions, les stéréotypes, l'intertextualité d'un document) ;
- Rédiger, reformuler, restructurer, condenser, relire, réviser et post-éditer sa traduction selon les conventions de genre et les normes rhétoriques ;
- Savoir préparer et produire une traduction selon divers formats et pour divers supports techniques.

Et dans le cas de l'interprète ce sont les savoir-faire et aptitudes en lien avec la dimension d'interactivité :

Savoir-faire et aptitudes spécifiques à la pratique professionnelle d'un interprète

- S'informer sur la situation de travail (date et durée, lieu, ordre du jour, équipements techniques, interlocuteurs, mœurs et coutumes, valeurs et pratiques socioculturelles) ;
- Prendre en compte les conditions personnelles de travail (se maintenir en bonne forme, gérer son stress, adapter sa tenue, prévoir les matériels nécessaires à une séance de travail, etc.) ;
- Maîtriser le transfert de messages à l'oral (assimiler à fond le message, retenir et reformuler le message, avoir une aisance à l'oral, une grande capacité d'adaptation et la capacité à prendre la parole devant le public) ;
- Maîtriser les techniques d'interprétation (mémoriser, prendre des notes, faire un compte-rendu ou une synthèse, traduire à vue, utiliser le langage gestuel) ;
- Gérer les décalages culturels survenus en situation de travail ;
- Gérer les perturbations éventuelles ;
- Accompagner les interlocuteurs dans certaines tâches hors contrat.

La liste des compétences et aptitudes exigées chez les professionnels de la traduction et de l'interprétation que nous venons de présenter en dit long sur le haut degré de professionnalité exigé chez ceux-ci. Les métiers d'interprète et de traducteur exigent en effet des capacités cognitives et métacognitives très complexes et des qualités intellectuelles de très haut niveau, ce qui nécessite un long cursus de formation spécialisée ou en d'autres termes, un processus de professionnalisation qui ne peut pas s'arrêter à la fin du cursus de formation à l'université mais qui doit être continué et en continu tout au long de la vie professionnelle du praticien. C'est en ce point que la réflexivité constitue un composant important de la compétence professionnelle des interprètes et traducteurs, qui permet la continuité et l'efficacité de ce processus de professionnalisation. Par ailleurs, nous pouvons constater dans cette nécessité de professionnaliser la formation d'interprète et de traducteur, des implications didactiques, pédagogiques et organisationnelles pour assurer une interface et une synergie entre le milieu universitaire et le milieu de travail. C'est sur cette problématique que repose notre présent travail de recherche. Nous allons donc revenir sur cette question dans le chapitre qui suit portant sur le paysage de la formation des interprètes et traducteurs au Vietnam.

Nous venons de présenter les activités du rôle propre d'un traducteur et d'un interprète professionnel, identifiées grâce à un travail d'investigation minutieux réalisé sur le terrain

professionnel au Vietnam, travail qui a confirmé les propos des auteurs et chercheurs occidentaux sur différentes dimensions. Il reste à savoir dans quel contexte socio-professionnel, ces interprètes et traducteurs opèrent et quelle évolution du secteur a été enregistrée. C'est l'objet de la troisième partie de ce chapitre.

1.3 Le profil du secteur traduction-interprétation au Vietnam

Le secteur traduction-interprétation au Vietnam est caractérisé par trois constats que nous allons développer en détails ci-après : la diversité des activités, l'ambiguïté du statut de l'activité et le caractère d'une activité hybride.

1.3.1 La diversité des activités relevant de la traduction et de l'interprétation

Les enquêtes sur les traducteurs et interprètes professionnels vietnamiens, réalisées par Tran Le-Bao-Chan (2019) révèlent que ceux-ci sont, dans la plupart des cas, engagés dans des missions de traduction ou d'interprétation en tant que professionnels indépendants qui travaillent pour leur propre compte, dans le cadre de contrats de missions ponctuelles ou à court terme. Les donneurs d'ouvrage ou clients ont des statuts très variés, des institutions publiques aux organisations privées, nationales et internationales. Les domaines de spécialité sont aussi très diversifiés, et les thématiques évoluent. Les domaines de spécialité où la demande est très forte sont : économie du développement, infrastructure urbaine, énergie, environnement, ville intelligente, changement climatique, formation professionnelle, finance et banque, promotion commerciale, industrie pharmaceutique, santé, etc. et particulièrement, technologie de l'information[12].

Nous présentons ci-après la typologie, la clientèle et des demandes en termes de services de traduction et d'interprétation en langue française au Vietnam dont la diversité permettra de constater la diversité des activités dans le domaine.

[12] Informations obtenues lors de la 4e réunion du club SGCI (Saigon Community of Interpreters) – 21/12/2019 sur la thématique : « Le Portrait du marché : l'offre, la demande et la concurrence ».

Typologie de clientèle

Trois catégories de clientèle ont été repérées :

- Secteur public : la clientèle se compose des institutions publiques
  - les organismes et les instances gouvernementaux (ministères) ou provinciaux (comité populaire d'une ville, départements ou services relevant de la ville ou des districts) : l'activité consiste à interpréter dans les conférences, séminaires ou accompagner les délégations, les missions et à traduire des documents dans le cadre de ces missions
    - le Ministère de l'Éducation et de la Formation (MEF) ;
    - le Ministère du Travail, des Invalides de guerre et de la Société (MOLISA) ;

  - les structures dans le domaine culturel relevant du gouvernement Vietnamien
    - le Musée d'Histoire ;
    - le Centre national des Archives II (Hô Chi Minh-Ville) ;
    - l'Institut d'Echanges culturels avec la France (IDECAF) ;
    - la Télévision d'Hô Chi Minh-Ville (HTV) ;
    - le Courrier du Vietnam ;

  - les établissements universitaires
    - la Maison d'édition de l'Université de Pédagogie de HCMV ;
    - le Centre Asiatique de Recherche sur l'Eau (CARE) de l'Institut Polytechnique de HCMV ;
    - l'Université Hoa Sen (Hô Chi Minh-Ville) ;

  - les organismes et organisations internationaux qui travaillent au Vietnam :
    - les organisations multilatérales
      - la Banque Mondiale (BM) et Asian Developpement Bank (ADB) : ce sont deux plus grandes organisations ayant les activités de coopération et de financement de projets au Vietnam ;
      - l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et son antenne Centre Régional Francophone d'Asie-Pacifique (CREFAP) ; Agence Universitaire Francophone (AUF) ;

- les organismes relevant des gouvernements étrangers présents au Vietnam pour les projets de coopération, qui travaillent sur les projets sur le refus de la misère, l'équité homme-femme, l'emploi pour les PME, l'éducation et la formation, etc., ils constituent une clientèle très exigeante au niveau de la qualité ;
  - Wallonie-Bruxelles (WB) ; Ambassade de France au Vietnam ; Consulat de France à HCMV ; Consulat du Canada à HCMV ;
  - Association pour la Promotion de l'Education et de la Formation à l'Etranger (APEFE) ; Institut Français au Vietnam (IFV) ;

- Secteur privé : la clientèle se compose des entreprises privées vietnamiennes et étrangères
  - Les chambres de commerce et d'industrie (CCI) : c'est une grande clientèle qui organise des événements, formations, séminaires dans le domaine du commerce et de l'industrie :
    - Business France (BF) ; Chambre de Commerce et d'Industrie Française au Vietnam (CCIFV) ;
    - la Chambre de Commerce et d'Industrie du Vietnam (CCIV) ;

  - Les entreprises organisatrices d'événements, d'expositions ;

  - Les entreprises de consultance qui travaillent pour des projets avec l'étranger : besoin important du service d'interprétariat et de traduction ;

  - Les entreprises françaises ou vietnamiennes (Hiventy Asia, VUCICO, Vietoptical, Hôpital Franco-Vietnamien, etc.) ;

  - Les maisons d'édition privées (Tao Dan ; Nha Nam) ;

  - Les clients individuels.

- Autres : la clientèle se compose des organisations non gouvernementales (ONG), des organisations de but non lucratif, des instituts, des établissements éducatifs, des associations :

- Lang Tre (Bamboo village) ;
- l'organisation *Les Enfants du Dragon* ;
- Le centre social Nguyen Thong.

Les professionnels peuvent travailler directement avec les clients (organisations et individus) dans les trois catégories que nous venons de présenter. Ou bien ils peuvent passer par les organismes intermédiaires, qui sont des sociétés de services de traduction et d'interprétation ou des services de traduction (essentiellement pour la traduction judiciaire et légalisée) auprès des organismes publics (des comités populaires des districts, ou des services de notariat).

Typologie de prestation

En traduction, nous pouvons observer sur le marché du travail les demandes pour les types de traduction suivants :

- Traduction audiovisuelle ;
- Traduction d'édition et révision de traduction ;
- Traduction technique ;
- Traduction légalisée.

Pour les services d'interprétation, les principaux types d'activités repérés sont :

- Interprétation d'affaires (B2B, B2C ou C2C) ;
- Interprétation de conférence (interprétation simultanée ou interprétation consécutive) ;
- Interprétation de liaison (interprétation consécutive ou chuchotage) ;

Les types de prestations en traduction et en interprétation, présentés ci-dessus témoignent d'un grand dynamisme du marché. Toutefois, malgré cette diversité des activités et le développement rapide du secteur au cours de ces dernières années, le statut de ces activités professionnelles reste dans l'ambiguïté faute d'une reconnaissance institutionnalisée. Cette observation est valable non seulement pour le segment langue française, mais aussi pour l'ensemble du secteur, y compris dans toutes les langues étrangères présentes au Vietnam.

1.3.2 L'ambiguïté du statut d'une activité professionnelle

Une même activité professionnelle n'est pas forcément reconnue de la même manière dans tous les pays ou sociétés. Dans les pays occidentaux, en occurrence, en France, ou en Europe, les métiers de traducteur et d'interprète sont reconnus comme des professions libérales, encadrées par différentes associations et/ou syndicats professionnels dédiées qui défendent les intérêts des professionnels, qui œuvrent pour la reconnaissance des compétences spécifiques de ces métiers et qui promeuvent les activités. Ces associations et syndicats ont aussi pour mission d'élaborer et de faire respecter les codes déontologiques et les normes professionnelles des métiers dans l'objectif de promouvoir le professionnalisme et la qualité des services. Nous pouvons citer à titre d'exemple, en France, la Société française des traducteurs (SFT), l'Association des traducteurs littéraires de France (ATLF), l'Association des traducteurs adaptateurs de l'audiovisuel (ATAA), ou en Belgique, la Chambre belge des traducteurs et interprètes (CBTI), ou au niveau de l'Europe, l'Association internationale des interprètes de conférence (AIIC).

Au Vietnam, il y a eu des efforts pour constituer des associations de ce type qui représentent la communauté des professionnels dans le domaine mais aucun effort n'a abouti jusqu'à présent. Récemment, nous avons eu l'occasion de participer aux premières réunions d'un groupe de professionnels, qui comprend initialement les interprètes et qui est ouvert par la suite aux traducteurs de plusieurs langues (dont l'anglais, le français, le chinois, le japonais, entre autres). Cette communauté a été nommée d'abord *Saigon Community of Interpreters* (SGCI) au début de sa fondation en avril 2019 et a changé ensuite son nom en *Saigon Community of Interpreters and Translators* (SGCI&T) depuis juin 2020. Jusqu'à maintenant, le groupe a organisé différentes réunions pour discuter sur les offres et les demandes du marché du travail, sur le professionnalisme, sur les codes déontologiques à élaborer et sur la formation des interprètes et des traducteurs, etc. Ces activités traduisent l'aspiration d'une communauté professionnelle qui est dans sa genèse et qui cherche à se faire une place plus visible dans le paysage professionnel. C'est une évolution qui rentre justement dans la logique de la professionnalisation comme l'entendent les auteurs tels que Bourdoncle et Wittorski.

Nous aimerions ici apporter une précision terminologique concernant le vocable *profession* en nous référant à la distinction proposée par Bourdoncle (1993)[13]. En effet, le mot *profession*, souvent associé dans les pays anglo-saxons à l'image des professions libérales, est supposé apparaître dans un « contexte de marché libre où les acteurs économiques ressentent le besoin de développer une rhétorique concernant leur contribution au marché pour conquérir et accroître leur place »[14]. Selon Bourdoncle, il existe deux voies de constitution des professions : par la reconnaissance institutionnelle en tant qu'un « corp hiérarchisé et légitimé par l'État » (modèle des corps d'État en France) ; ou par la « constitution d'une communauté de pairs construisant leurs propres règles » (modèle des confréries, aussi en France).

Par ailleurs, si l'on suit les références proposées par Aebli (1951), Bourdoncle (1991), Aballéa (1992) et Wittorski (2003)[15], nous pourrions considérer qu'une profession s'appuie sur :

- « un ensemble de savoirs, de connaissances générales, de savoirs complexes, mais aussi spécifiques de cette profession,
- des professionnels au service de l'intérêt général ou au service des publics,
- un encadrement de l'activité du travail par un code éthique, moral ou par un système de références pouvant être spécifiées dans le cadre de jurisprudences, et dont la visée est d'organiser les pratiques vis-à-vis des sujets de l'intervention,
- un système de contrôle de l'activité par l'institution et/ou par les pairs,
- une reconnaissance sociale de l'expertise du professionnel par l'institution et/ou par les pairs,
- une rétribution dans le cadre d'un contrat de travail ou d'un contrat d'honoraire. » (Maubant, 2012, p. 22)

Maubant postule que « tout métier est une profession ou est en situation de le devenir » et « le terme de profession peut aussi révéler une intention sociale délibérée de moderniser la notion de métier. » (Maubant, 2012, p. 22)

[13] Bourdoncle R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, n° 105, p. 83-114, cité par Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* 2008/2 (n° 17), pp. 9-36.
[14] Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs* 2008/2 (n° 17), p. 12.
[15] Ces auteurs sont cités par Maubant (2012, p. 22).

En nous référant à ces distinctions proposées par les auteurs, nous pouvons constater qu'au Vietnam, la traduction et l'interprétation restent un domaine d'activité dont le statut est tout à fait ambigu. D'une part, au niveau de la gestion de l'État des corps professionnels, l'activité de traduction et d'interprétation, sans distinguer la langue dans laquelle elle s'opère, n'est répertoriée par aucun texte officiel de référence en la matière[16]. D'autre part, à côté de quelques initiatives et efforts séparés et non systématiques de certains groupes de professionnels, il n'existe aucune association professionnelle, reconnue officiellement dans le pays, qui encadre l'activité. Aucun encadrement de l'activité du travail par un code éthique, moral ou par un système de références n'a été mis en place dans le but d'organiser les pratiques vis-à-vis des sujets de l'intervention. Bref, l'activité de traduction et d'interprétation est culturellement et socialement associée à la communication en langue étrangère, qui est supposée naturelle chez tout individu ayant des connaissances d'une langue autre que sa langue maternelle. On assiste ainsi à une absence de reconnaissance institutionnelle et sociale de cette activité. D'où son statut ambigu et par conséquent les difficultés des professionnels dans l'exercice de leur métier.

En effet, les codes déontologiques et les normes de professionnalité n'étant pas institutionnalisés, chaque organisme ou chaque donneur d'ouvrage formule ses propres exigences en termes de professionnalités et de qualité auprès des professionnels. Ce qui fait que les interprètes et les traducteurs au Vietnam exercent les activités dans un environnement professionnel complexe et flou, où les repères manquent. Ils deviennent des travailleurs intellectuels de haut niveau qui pourtant sont les moins protégés professionnellement par rapport aux professionnels d'autres professions libérales qui sont reconnues par l'État.

Ce manque de reconnaissance et les caractéristiques de l'activité de traduction et d'interprétation font de celle-ci une activité hybride.

[16] Parmi ces textes officiels de référence : *Le système des secteurs économiques du Vietnam*, décision du Premier Ministre, promulguée le 06/07/2018. Dans ce texte, l'activité de traduction et d'interprétation n'existe nulle part dans toutes les catégories d'activités économiques, éducatives et culturelles répertoriées.

1.3.3 Le caractère d'une activité hybride

Activité mal définie et souvent fusionnée dans d'autres

Au Vietnam, l'activité de traduction et d'interprétation se pratique en réalité souvent par des praticiens indépendants, pour qui la traduction et/ou l'interprétation n'est qu'une activité professionnelle en complément d'une autre activité professionnelle principale, par exemple enseignement (c'est ce que nous pouvons observer dans beaucoup de cas).

Dans une autre situation, l'activité de traduction et/ou d'interprétation peut être assurée par le personnel bilinguiste ou multilinguiste, qui est généralement recruté pour d'autres tâches au sein d'une organisation économique ou socio-éducative, par exemple secrétariat ou assistance.

Ainsi, l'activité de traduction et d'interprétation dans ces deux cas peut être caractérisée d'hybride car elle est mal définie et souvent fusionnée dans d'autres activités.

Amalgame entre compétence en langue(s) étrangère(s) et professionnalité en traduction-interprétation

Notre présentation des compétences et aptitudes exigées chez les professionnels qui pratiquent la traduction et l'interprétation a mis en évidence la distinction très nette entre le profil d'une personne qui maîtrise une ou plusieurs langues étrangères et celui d'un traducteur ou d'un interprète professionnel. Tous traducteurs et interprètes professionnels doivent maîtriser parfaitement leurs langues de travail, au moins deux, langue A qui est généralement leur langue maternelle et langue B leur première langue étrangère ou la langue étrangère qu'ils maîtrisent le mieux. En revanche, tous ceux qui maîtrisent une ou plusieurs langues étrangères n'ont pas forcément les compétences d'un traducteur ou interprète avisé, même s'ils sont capables de traduire et d'interpréter occasionnellement.

Toutefois, dans la représentation générale de la société vietnamienne, surtout chez les personnes non professionnelles du domaine, tous ceux qui parlent une langue étrangère sont capables de traduire et interpréter, ou en d'autres termes, de travailler comme traducteur ou interprète. Cet amalgame, avec en plus l'absence des normes institutionnalisées sur la professionnalité, conduisent à une confrontation sur les types d'activité et sur les exigences en termes de qualité, allant des prestations les plus prestigieuses des professionnels de haut

niveau jusqu'aux petites tâches de traduction ou d'interprétation assurées occasionnellement par un étudiant en langue étrangère.

En bref, les constats que nous avons pu obtenir de ce premier chapitre, à la fois sur les exigences de l'activité de traduction et d'interprétation en termes de compétences professionnelles et de professionnalité et sur le profil du secteur traduction-interprétation au Vietnam, un secteur en évolution, caractérisé par l'absence de reconnaissance institutionnelle et sociale et par le caractère hybride de l'activité, ont laissé entrevoir une forte aspiration du monde professionnel tout comme du monde de la formation pour une professionnalisation de l'activité dans différentes acceptions du terme, à savoir « *professionnalisation-profession* », « *professionnalisation-efficacité du travail* » et « *professionnalisation-formation* »[17]. Et la professionnalisation qui nous intéresse le plus dans le cadre du présent travail de recherche est justement la troisième, celle qui est pensée et organisée dans différentes offres de formation existantes dans les établissements universitaires au Vietnam.

[17] Il s'agit de trois objets de la professionnalisation selon Wittorski (2008).

CHAPITRE 2 :

LA FORMATION DE TRADUCTEUR ET D'INTERPRÈTE AU VIETNAM – LE CHEMINEMENT VERS LA PROFESSIONNALISATION

Le deuxième chapitre de cette première partie d'exploration du contexte nous offrira un aperçu global sur l'évolution des formations aux métiers de traducteur et d'interprète au Vietnam, puis sur l'état des lieux des formations existantes actuellement, enfin sur le cheminement vers une certaine forme de professionnalisation pour répondre aux exigences du terrain professionnel.

Il s'agit en premier lieu de faire un détour rapide sur les grandes périodes de l'histoire de la formation en traduction-interprétation au Vietnam, qui débute avec la colonisation française. Nous présenterons par la suite les offres de formations dispensées actuellement au Vietnam par différents établissements universitaires du nord au sud, qui visent la préparation des jeunes étudiants aux compétences de traduction et interprétation en langue française, voire aux métiers de traducteur et/ou d'interprète professionnel. Nous aborderons à la fin du chapitre certaines réflexions formulées par des formateurs ou concepteurs de ces programmes, qui sont aussi acteurs du terrain professionnel en TI, que nous avons pu recueillir lors de nos entretiens exploratoires avec les acteurs du terrain. Ces réflexions témoignent en quelque sorte des efforts pour penser la formation et d'un cheminement du système vers une certaine professionnalisation de la formation en traduction-interprétation.

2.1. Un peu d'histoire depuis l'époque indochinoise jusqu'aux CFITs des années 2000

Nous commençons avec une rapide récapitulation sur les grandes périodes de l'évolution de la formation en traduction-interprétation au Vietnam.

Depuis les premières formations d'interprète et de traducteur instituées dans les collèges franco-indigènes à l'époque coloniale jusqu'aux offres de formation en traduction et interprétation dispensées actuellement au Vietnam par différents établissements universitaires, on constate une évolution du secteur marquée par cinq grandes périodes, avec pour chacune, des objectifs et des modalités de formation différents.

Période coloniale (début de l'époque coloniale – vers les années 1860 – jusqu'à la fin de la guerre d'Indochine)

Les premières offres de formation au métier de traducteur/interprète ont été dispensées au sein des deux établissements franco-indigènes : le « Collège des interprètes » destiné à former les interprètes annamites et le « Collège d'Adran » visant à former les français au Quoc Ngu (l'écriture vietnamienne latinisée), vers les années 1860, à Saïgon. La troisième école des traducteurs et interprètes a été créée en 1885, dans le but de former des traducteurs des langues ethniques vietnamiennes, qui serviraient à la pacification et la diffusion de la politique coloniale dans de nombreux village ethniques minoritaires de la Cochinchine[18].

> « Dès le début de l'occupation de la Cochinchine, les Français mettent en œuvre diverses stratégies pour supprimer l'enseignement traditionnel et installer pas-à-pas un système d'enseignement français. Sont visées la formation des interprètes et auxiliaires nécessaires à l'administration des régions occupées, ainsi que la diffusion de la civilisation française. »[19]

Comme en témoigne l'extrait ci-dessus, l'objectif de ces formations est de former des interprètes et traducteurs au service de la nouvelle administration française en Indochine. Elles proposaient des enseignements des langues française et vietnamienne (le Quoc ngu), dispensés sur deux années, et confiés principalement aux missionnaires européens et autochtones présents sur les lieux. Le public visé de ces formations compte les militaires européens, asiatiques et les « auxiliaires locaux efficaces » [20]. Il est à préciser aussi que cet enseignement avait un caractère tout à fait pratique qui concentrait son attention sur les capacités pratiques des élèves. On peut dire que ces écoles fonctionnaient comme des écoles professionnelles. Cette orientation était aussi choisie pour l'enseignement supérieur en Indochine en général à l'époque coloniale dans tous les domaines. Elle était formulée explicitement par les hautes autorités françaises :

> « Il suffit pour l'heure présente de donner aux jeunes gens les connaissances spéciales et l'habileté qui feront d'eux d'excellents instruments de travail » (Maurice Cognacq, directeur de l'Instruction publique de l'Indochine) [21].

[18] Manh Tung, « Le système des écoles supérieures et professionnelles de l'époque coloniale », cité dans Tran Le Bao Chan (2019, p. 13).
[19] Hoang Van-Tuan (2015). « L'Université indochinoise et l'œuvre culturelle de la France au Vietnam ». In : *Le Vietnam : Une histoire de transferts culturels* [en ligne]. Paris : Demopolis.
[20] Bezançon, P., *Une éducation colonisatrice : l'expérience indochinoise 1860-1945*, Paris, L'Harmatan, 2002, cité dans Tran Le-Bao-Chan (2019, p. 13).
[21] Dans Patrice Morlat cité par Hoang Van-Tuan (2015).

Ainsi, la formation des traducteurs et interprètes dans ces écoles franco-indigènes était la première de ce genre organisée au Vietnam et elle a marqué une rupture radicale avec la tradition confucéenne de l'enseignement mandarinal, jusqu'alors le principal et l'unique enseignement que connaissaient les Vietnamiens avant l'arrivée des Français.

Période entre 1945-1975 et 1975-1990

Cette période mouvementée était marquée par les événements historiques suivants : l'indépendance du pays proclamée en 1945, les deux guerres d'Indochine (1945-1954 ; 1954-1975) et la partition du Vietnam (1954-1975).

Au cours de cette partition, en ce qui concerne l'enseignement en général et l'enseignement supérieur en particulier, il y eut des politiques éducatives différentes instaurées par l'Administration du Nord et celle du Sud du Vietnam.

Dans le Nord, après 1954, le français perdit son statut privilégié dans l'enseignement. La langue française « *ne sera enseignée qu'au même titre que l'anglais, le russe et le chinois* »[22]. Il n'existait plus de formation de traducteurs et d'interprètes francophones. À la place de cette formation, c'étaient les enseignements purement linguistiques de langues étrangères dispensées dans les facultés universitaires de langues.

Dans le Sud, le français continuait à être enseigné, comme langue étrangère dans l'enseignement secondaire général et comme langue d'enseignement à l'Université. Ce n'est qu'à partir de 1966 qu'on assista à un mouvement encourageant l'enseignement en langue nationale (le vietnamien) dans les établissements universitaires, mais le choix de la langue d'enseignement fut laissé à l'initiative des professeurs jusqu'en 1975 (le motif avancé par certains était des difficultés de terminologie)[23]. Dans le domaine de la traduction, il était davantage question de traduction vietnamien-anglais, anglais-vietnamien, dû à la présence américaine dans le Sud-Vietnam (sans qu'il y ait de formation officielle), les francophones étant restés encore suffisamment nombreux pour comprendre les anciens textes

[22] Alexis Rygaloff, *Rapport sur la présence culturelle de la France au Nord-Vietnam*, cité dans Nguyen Thuy Phuong (2013). *L'école française au Vietnam de 1945 à 1975. De la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, p. 225.

[23] Selon Hoang Thi-Hong-Nga (2014). « Một số phong trào đấu tranh của sinh viên miền Nam Việt Nam (1954-1975) (Quelques mouvements de lutte des étudiants du Sud du Vietnam (1954-1975)) ». *Revue Lịch sử quân sự*, nº 271 (juillet 2014), pp. 22-27. https://khoalichsu.ussh.vnu.edu.vn/mt-s-phong-trao-u-tranh-ca-sinh-vien-min-nam-vit-nam-1954-1975/

administratifs rédigés en français, bien que le vietnamien ait remplacé progressivement le français dans tous les domaines de la vie quotidienne.

Avec l'unification du pays en 1976, les langues étrangères étaient enseignées dans les facultés des établissements supérieurs, une formation essentiellement académique (linguistique) avec la croyance selon laquelle une fois qu'on connaissait la langue on serait capable d'en assurer la traduction. Le besoin en formation d'interprètes et de traducteurs ne se faisait pas sentir car le Viet Nam entretenait relativement peu de relations avec les pays étrangers. Ce n'est qu'à la période du « *Doi Moi » (Renouveau)* à la fin des année 80, caractérisée par une volonté d'ouverture du pays à la région et au monde, entraînant des réformes socio-politiques et socio-économiques profondes que l'importance de la présence de bons traducteurs-interprètes est prise en compte.

Période après le Renouveau (« Doi Moi »), à partir de la fin des années 1980

Avec l'ouverture du pays dans cette période vers les marchés internationaux, pour répondre aux besoins en main-d'œuvre francophone engendrés par une redynamisation des activités socio-économiques en relation avec les pays étrangers, certains établissements universitaires ont intégré les programmes d'enseignement de la traduction dans les formations aux langues étrangères. Ces établissements proposaient un cursus de 4 années pour l'obtention du diplôme de licence en langue étrangère. Toutefois, la traduction y était enseignée plutôt comme un module d'enseignement linguistique et non un module d'enseignement professionnel. Par ailleurs, l'interprétation était quasi absente dans cet enseignement.

Période des CFITs (1998-2014)

En 1998, une convention tripartite a été signée entre l'Ambassade de France au Vietnam, l'École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs (ESIT) et l'Institut des Relations Internationales de Hanoï, pour fonder à Hanoï et à Hô Chi Minh-Ville les deux Centres de Formation d'Interprètes et de Traducteurs (CFIT de Hanoï et CFIT d'Hô Chi Minh-Ville).

Ces institutions proposaient un cursus de formation d'excellence de deux années au niveau master dans l'objectif de former des interprètes de conférence et des traducteurs techniques

de haut niveau suivant un curriculum co-construit avec l'ESIT[24] et mis en place sous l'expertise de celle-ci. L'enseignement à ces deux centres est assuré par un corps professoral composé de formateurs qui étaient des universitaires, tous diplômés de l'ESIT et qui étaient aussi des professionnels de haut niveau dans le domaine de traduction-interprétation au Vietnam.

La formation aux CFIT a été alors construite suivant le modèle du DESS[25] en France à l'époque, qui n'avait pas son équivalent officiel dans le système de diplômes vietnamiens. Le fait que le diplôme délivré par la formation, malgré son grand prestige sur le marché du travail, n'a pas été reconnu officiellement parmi les diplômes nationaux, expliquait en partie la chute progressive des recrutements et la fermeture de ces deux centres, le CFIT de HCMV en 2003 et plus tard, le CFIT de Hanoï en 2014.

Pendant plus de 15 ans d'existence, le CFIT de Hanoï et le CFIT d'Hô Chi Minh-Ville ont contribué activement dans la formation d'un nombre considérable d'interprètes et de traducteurs francophones de haut niveau. La plupart des professionnels les plus actifs sur le marché actuel des services de traduction et d'interprétation sont de cette génération. Beaucoup d'entre eux participent également en tant que formateurs à des formations existantes en traduction-interprétation du niveau licence dispensées dans différents établissements universitaires. Nous pouvons dire que la formation offerte par les CFITs a marqué le retour de la formation professionnelle des traducteurs-interprètes au Vietnam et que leur existence a laissé un impact non négligeable sur le changement de conception de la formation aux métiers de TI par des acteurs du domaine. Ce qui constitue en quelque sorte la genèse des réflexions sur la professionnalisation de cette formation.

Période après les CFITs (2003-à présent)

Pendant la période qui suit, c'est-à-dire la période actuelle, on assiste à un effort de professionnalisation de certaines offres de formation en Traduction-Interprétation de langue française au sein des établissements universitaires. Le cursus de formation proposé est de quatre années, suivant le système à crédits, visant l'obtention d'un diplôme de licence en langue française, spécialisée dans le domaine Traduction-Interprétation ou d'orientation

[24] L'École Supérieur d'Interprètes et de Traducteurs, actuellement rattachée à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, délivre les masters professionnels en interprétation et en traduction, accessibles aux titulaires d'une licence.
[25] Le diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) est un ancien diplôme d'études supérieures délivré par les universités. Il a été supprimé depuis 2005 par la réforme LMD.

Traduction-Interprétation ou intégrant tout simplement les modules d'enseignement de traduction-interprétation dans le programme. Nous présenterons plus en détail ces formations dans la partie qui suit portant sur les filières de formation en français intégrant l'enseignement de la traduction et de l'interprétation dans différents départements de français du Vietnam.

En observant ce fil d'évolution des formations en TI, sur le plan purement chronologique, nous constatons que les trois dernières périodes se chevauchent. Toutefois, nous avons proposé ces repères en raison des particularités au niveau des priorités et des modalités de formations qui les caractérisent. Les formations qui sont dispensées dans la période après le Renouveau intégrant l'enseignement de la traduction dans les formations aux langues n'ont pas eu pour priorité la professionnalisation des individus aux métiers d'interprète et de traducteur. Certaines des formations de cette période existent jusqu'à présent et continuent toujours leur offre de formation dans cette voie. Tandis que cet objectif de professionnalisation était précisément ce que visaient les formations dispensées par les CFITs, qui, en plus, se voulaient identifiés comme un programme d'élite. Pour plusieurs raisons dont l'évolution de la relation entre la formation et l'emploi, ces centres ont dû être fermés mais leur existence a laissé des impacts sur le paysage général des formations dans ce domaine au Vietnam. C'est pour cette raison que nous avons appelé la période qui suit, c'est-à-dire la période actuelle, période après les CFITs. Les programmes de formation de cette période ont connu des changements dans le sens d'une visée plus professionnalisante. Toutefois ces formations restent au niveau d'un cursus bac+4 avec des publics d'étudiants non francophones au début du cursus. Il s'agit là d'une incohérence qui perturbe les concepteurs de programmes de formation et qui nécessite des réflexions à un niveau plus global, plus systémique pour trouver une voie de développement plus pertinente pour ces formations, voie qui permettrait de prendre en compte l'évolution entre l'emploi et la formation et de professionnaliser efficacement la main-d'œuvre dans le domaine de TI.

Pour mieux cerner les problématiques de la formation en traduction-interprétation dans le contexte actuel au Vietnam, nous essayons d'explorer les offres de formations existantes, d'une part en nous basant sur les maquettes de la formation publiées sur le site Web officiel des établissements, et d'autre part en effectuant des entretiens exploratoires avec les concepteurs-formateurs de ces programmes au sein de différents établissements universitaires du nord au sud du pays.

Nous présenterons d'abord ces offres de formation en nous référant à leur maquette. Ensuite, nous présenterons les échanges avec formateurs/concepteurs/responsables de ces programmes.

2.2 Les formations en traduction-interprétation dispensées au sein des départements de français au Vietnam

Nous comptons aujourd'hui au total sept départements de français répartis géographiquement dans tout le Vietnam qui proposent une offre de formation liée à la traduction-interprétation de la combinaison de langues français-vietnamien pour un cursus universitaire de 4 ans. Cette offre vise l'obtention du diplôme de licence en langue française mais avec ou sans mention de la spécialité en traduction-interprétation. Ce sont :

1. Université de Hanoï (HANU), Département de Français ;
2. Université des langues et des études internationales de Hanoï (ULIS), Département Langue et Culture française ;
3. Université de Hue (HUEUNI), Département de Français ;
4. Université de Danang (UFL.UDN), Département de Français ;
5. Université des Sciences sociales et humaines de HCMV (USSH), Département de Français ;
6. Université de Pédagogie de HCMV (UPHCMV), Département de Français ;
7. Université de Can Tho (CTU), Département de Français.

En étudiant les maquettes présentant les curricula de ces formations, nous pouvons les classer en deux catégories :

1. Les formations en langue et culture française intégrant les modules d'enseignement de la traduction et de l'interprétation ;
2. Les formations en langue française à orientation traduction-interprétation ou à visée professionnalisante aux métiers de traducteurs-interprètes.

Nous allons présenter les principales caractéristiques de ces programmes de formations en nous référant aux maquettes.

2.2.1 Les formations en langue et culture française intégrant dans le programme les modules d'enseignement de la traduction et de l'interprétation

Nous plaçons dans cette première catégorie les curricula de formation de l'Université de Danang (UFL.UDN), l'Université des Sciences sociales et humaines de HCMV (USSH) et l'Université de Can Tho (CTU). Le point commun entre ces trois programmes de formation est qu'elles visent essentiellement l'enseignement de la langue et de la culture française ou de la littérature française (programme de l'USSH). La traduction et l'interprétation y sont enseignées comme des modules de pratique de la langue française ou du français appliqué, et non comme des modules d'enseignement professionnel visant la formation à un métier précis.

Par ailleurs, le stage professionnel, élément primordial du processus de professionnalisation, occupe une place encore modeste ou même optionnelle dans ces programmes.

Université	**Intitulé du programme** **Cursus, système et diplôme**	**Objectifs généraux**	**Volume horaire des modules TI**	**Modalité du stage professionnel**
UFL.UDN (Danang)	« Programme de licence de langue française » Cursus de 4 ans, 138 crédits	Former des licenciés ayant une bonne maîtrise de la langue française, capables de travailler dans les organismes, organisations et entreprises des secteurs commerce et administration où le français est utilisé	20 crédits[26]	Stage obligatoire (2 crédits)

[26] Un crédit est l'équivalent de 15 heures de cours magistral.

		comme outil de communication.		
USSH (HCMV)	« Programme de licence de langue française » Cursus de 4 ans, 121 crédits	Former des licenciés ayant des capacités pratiques répondant aux exigences du marché du travail, qui savent agir dans toutes les situations en français et mobiliser leurs connaissances pour travailler	12 crédits	Stage optionnel qui peut être remplacé par un mémoire de fin d'études (2 crédits)
CTU (Can Tho)	« Programme de formation universitaire Langue française » Cursus de 4 ans, 141 crédits	Former des licenciés spécialisés en langue française, capables de travailler dans différents domaines utilisant le français (guide touristique, hôtellerie-restauration, traduction-interprétation, secrétariat, relations internationales, rédaction journalistique, enseignement du français, etc.)	8 crédits	Stage d'observation de la réalité hors d'école (3 crédits)

Tableau 1 : Présentation des formations de la première catégorie

Nous nous intéressons par la suite à la deuxième catégorie qui regroupe les formations où il y a une orientation plus nette à la traduction-interprétation comme activités professionnelles ou comme métiers.

2.2.2 Les formations en langue française à orientation traduction-interprétation ou à visée professionnalisante aux métiers de traducteurs-interprètes

Dans cette deuxième catégorie sont classés les curricula de formation de l'Université de Hanoï (HANU), l'Université des langues et des études internationales de Hanoï (ULIS), l'Université de Hue (HUEUNI) et l'Université de Pédagogie de HCMV (UPHCMV).

Le point commun de ces formations est qu'elles orientent l'enseignement de la langue et de la culture française dans une visée de formation à un domaine d'activité professionnelle à savoir la traduction-interprétation ou le tourisme, entre autres. Comme structure du programme de formation, dans le cas de trois premiers établissements (HANU, ULIS et HUEUNI), il s'agit d'un seul programme avec une partie de tronc commun pour toutes les orientations et une partie comprenant des modules spécifiques à chaque orientation, tandis qu'à l'UPHCMV, il s'agit de deux programmes de formations distincts pour deux spécialités, traduction-interprétation et tourisme.

Concernant l'orientation (ou spécialité selon l'appellation de chaque établissement) traduction-interprétation, les programmes organisent un cursus de formation du niveau licence réparti sur 4 années, d'un volume de crédits qui varie entre 134 et 155 crédits. Dans ces programmes, le volume horaire des modules d'enseignement de la traduction et de l'interprétation (modules TI) varie de 24 à 30 crédits en fonction des établissements. Si on le compare avec le volume horaire réservé aux modules TI dans les établissements de la première catégorie, on peut constater une différence conséquente entre les deux catégories. Par ailleurs, la place accordée au module stage est aussi plus importante dans ces programmes, il y est devenu obligatoire. Ces deux éléments révèlent la dimension professionnelle de ces formations ou au moins une volonté de professionnaliser la formation.

Université	**Intitulé du programme, cursus de formation**	**Objectifs**	**Volume horaire des modules TI**	**Modalité du stage professionnel**
ULIS	« Programme de formation de	Former des professionnels de haute qualité ayant une	30 crédits	Stage obligatoire dans les organisations

(Hanoï)	haute qualité Langue française » Cursus de 4 ans, 155 crédits	grande capacité d'adaptation, de bonnes connaissances et une bonne maîtrise de la langue française, capables de travailler comme traducteur, interprète de liaison, rédacteur-éditeur, assistant, secrétaire et guide touristique.		socio-économique et culturelle, dispositif de stage flexible[27] (3 crédits)
ULIS[28] (Hanoï)	« Programme de formation Langue française, orientation traduction-interprétation » Cursus de 4 ans, 134 crédits	Former des licenciés ayant une grande capacité d'adaptation, de bonnes connaissances et une bonne maîtrise de la langue française, capables de travailler comme traducteur, interprète de liaison, rédacteur-éditeur pour les organismes publics ou les entreprises.	24 crédits	Stage obligatoire dans les organisations socio-économique et culturelle, dispositif de stage flexible (3 crédits)
HUEUNI (Hue)	« Programme de licence de langue française, spécialité traduction-interprétation » Cursus de 4 ans, 138 crédits	Former des licenciés de langue française capables d'assurer les tâches de traduction et d'interprétation dans les domaines socio-économique et culturel	24 crédits	Stage obligatoire (5 crédits)

[27] L'ULIS met en place à partir de l'année scolaire 2017-2018 un dispositif de stage flexible : les étudiants ont droit à capitaliser leurs heures de travail en entreprises ou dans différentes organisations socio-économiques à partir de la première année universitaire pour faire valider le module stage professionnel à la fin du cursus.
[28] L'ULIS propose deux offres de formation en TI : un programme de formation dite de « haute qualité » de 155 crédits et un programme de formation « standard » de 134 crédits.

HANU (Hanoï)	« Programme de licence de langue française, orientation traduction-interprétation » Cursus de 4 ans, 140 crédits	Former des licenciés de langue française capables de travailler comme traducteur, interprète, ou assistant de projet	30 crédits	Stage professionnel 1 obligatoire (3 crédits) Stage professionnel 2 optionnel qui peut être remplacé par un mémoire de fin d'études (6 crédits)[29]
UPHCMV (HCMV)	« Programme de formation universitaire Langue française, spécialité traduction-interprétation » Cursus de 4 ans, 135 crédits	Former des licenciés de langue française capables de travailler dans les organismes, entreprises ou organisations nationaux ou internationaux où il y a un besoin de traduction et d'interprétation en langue française ou de travailler comme traducteur, interprète freelancer	24 crédits	Stage professionnel 1 obligatoire (2 crédits) qui consiste à un module d'entraînement professionnel en permanence sur 3 semestres Stage professionnel 2 en entreprise obligatoire (6 crédits) qui dure au minimum 8 semaines

Tableau 2 : Présentation des formations de la deuxième catégorie

Nous venons de présenter très sommairement les caractéristiques des programmes de formation universitaire dans le domaine de la traduction et l'interprétation. Nous n'avons pas l'ambition, dans le cadre de cette partie analyse du contexte, d'effectuer une étude approfondie sur ces formations, car cela n'est pas l'objectif de notre présent travail de recherche. Ce que nous souhaitons obtenir comme renseignements est en effet le tableau d'ensemble des formations, observé dans le rapport étroit avec la question de

[29] Selon le nouveau programme de formation en vigueur à HANU à partir de l'année scolaire 2017-2018.

professionnalisation. Nous avons pu alors, grâce à ce tableau, constater deux principales orientations des formations :

- la première consiste à enseigner la langue française dans l'objectif de former une main-d'œuvre ayant d'abord une bonne maîtrise du français et qui est capable de réaliser certaines tâches de traduction et d'interprétation de niveau élémentaire grâce aux modules TI qui sont intégrés dans le programme ;
- la deuxième orientation consiste à organiser une formation à visée professionnalisante qui prépare les futurs professionnels dans le domaine de la traduction et de l'interprétation (de liaison) d'un niveau standard, qui constitue une main-d'œuvre polyvalente, capables d'assurer des tâches variées en lien avec les compétences en langue française et les compétences en traduction-interprétation.

Notre travail de recherche s'intéresse particulièrement aux formations adoptant cette deuxième orientation.

2.3 Les échanges avec les acteurs du terrain de la formation : méthodologie et outils conceptuels

Nous commençons en présentant brièvement la méthodologie des entretiens exploratoires que nous avons conduits avec les formateurs. Ensuite, nous proposons une rapide clarification conceptuelle sur la formation professionnelle et la formation professionnalisante.

2.3.1 Méthodologie des entretiens exploratoires

L'objectif des entretiens exploratoires est de chercher à accéder aux perceptions, représentations et réflexions des acteurs de la formation à savoir les formateurs et/ou concepteurs et/ou responsables de programme de formation sur, d'une part, l'évolution du marché de travail dans le domaine TI et l'orientation des formations, et d'autre part, la question de la professionnalisation des formations à travers différents points : objectifs et

modalités de la formation, corps enseignant, recrutement des étudiants et débouchés, stage, etc.

Vers la fin de 2019, nous avons effectué 9 entretiens semi-directifs en présentiel, à l'aide d'un guide d'entretien[30], auprès de 10 formateurs, travaillant actuellement dans six établissements, répartis sur tout le Vietnam (sur sept établissements que nous avons présentés dans la partie précédente), deux dans le nord (Hanoï), deux dans le centre (Hue et Da Nang) et deux dans le sud du pays (Hô Chi Minh-ville). Ce sont :

- HANU : un formateur et une formatrice dans deux entretiens ;
- ULIS : deux formatrices dans un même entretien ;
- HUEUNI : un formateur dans un entretien ;
- UFL.UDN : deux formatrices dans deux entretiens ;
- USSH : un formateur dans un entretien ;
- UPHCMV : une formatrice et un formateur dans deux entretiens.

Concernant le traitement des matériaux obtenus à partir des entretiens, nous avons fait la transcription de l'ensemble de neuf entretiens. Toutefois, nous avons centré nos analyses essentiellement sur les entretiens avec les formateurs qui représentent quatre établissements qui se trouvent dans la deuxième catégorie, où il y a une orientation de professionnalisation plus ou moins explicite (en l'occurrence HANU, ULIS, HUEUNI et UPHCMV). Nous avons ainsi effectué la traduction de quatre entretiens dont les extraits sont cités dans la partie d'analyse ci-après. Les cinq entretiens[31] que nous avons choisi de traduire sont ceux qui contiennent des informations sur lesquelles nous allons centrer nos analyses.

Les entretiens exploratoires que nous avons effectués auprès des formateurs / concepteurs / responsables de ces formations ont révélé des tâtonnements, des difficultés et des obstacles rencontrés dans la réalité de la mise en œuvre de ces formations, qui trace, dans le paysage général de la formation, un cheminement, qui n'a pas encore abouti, vers la construction d'effectives formations professionnalisantes. Ce qui nous intéresse, dans le cadre de la thèse, ce sont justement les problématiques de la professionnalisation de la formation en TI dans

[30] Voir Annexes II.1
[31] Voir Annexes II.2

le contexte socio-éducatif du Vietnam en espérant que la prise de connaissance de ces problématiques permettra de mieux penser cette formation.

Avant d'aborder les réflexions formulées par les formateurs-acteurs du terrain de la formation, nous pensons nécessaire d'apporter quelques précisions rapides d'ordre théorique sur ce qu'est une formation professionnalisante et les conditions d'une telle formation.

2.3.2 Distinction entre formation professionnelle et formation professionnalisante

Distinction terminologique et conceptuelle

Selon Wittorski (2007)[32], ce qui distingue la logique de la formation professionnelle de la logique de la formation professionnalisante est dans le « statut » d'un certain nombre de savoirs en jeu qui n'est pas de même nature dans l'un et l'autre cas.

> « Une « formation professionnelle » forme son public aux outils, méthodes, techniques utiles pour agir. L'offre de formation s'emploie alors à proposer des situations apprenantes susceptibles de faciliter le développement d'apprentissages méthodologiques et techniques permettant aux stagiaires de détenir progressivement les savoirs mais également les méthodes de travail permettant de « traiter » efficacement les situations professionnelles qui leur seront proposées dans l'exercice ordinaire de leur activité à venir. Nous pourrions dire que les apprentissages visés sont bien entendu de l'ordre de savoirs théoriques et scientifiques mais également de *savoirs d'action ou pratiques* au sens où il s'agit d'énoncés concernant des façons de faire jugées *efficaces* (le critère de validation est bien ici celui de l'efficacité de l'action). » (Wittorski, 2007).

Par différence, une « formation professionnalisante », certes, forme également aux outils et aux techniques nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier, mais cette transmission se réalise en référence aux conduites professionnelles jugées légitimes par le groupe professionnel.

[32] Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.

> « Une formation professionnalisante a donc pour enjeu la construction identitaire, le rapport au métier en lien avec l'identité collective. Elle nécessite la constitution préalable ou simultanée d'un groupe professionnel capable de tenir un discours sur les « bonnes pratiques ». » (*ibid*.)

C'est-à-dire que :

> « Les apprentissages visés dans une formation professionnalisante sont bien entendu de l'ordre de savoirs théoriques et scientifiques, mais également de *savoirs professionnels* plutôt que de savoirs d'action, au sens où il s'agit là d'énoncés concernant des façons de faire jugées non plus seulement *efficaces* mais également *légitimes* (le critère de validation est bien ici celui de la légitimité de l'action au regard des « us et coutumes » du groupe professionnel et de l'optimisation de sa reconnaissance sociale). » (*ibid*.)

Wittorski (2007) précise alors que dans les secteurs d'activités professionnelles où les institutions employeurs jouent souvent un rôle plus important dans la définition des repères professionnels que les groupes professionnels eux-mêmes et que ces derniers ont souvent du mal à exister et à faire entendre une voix homogène et jugée légitime aux yeux des membres de la profession et des institutions employeurs (cas de nombreux métiers relevant du champ des services), la formation qui y est proposée relève souvent davantage d'une formation professionnelle qui ne fait pas l'objet d'une reconnaissance évidente et univoque par les milieux professionnels.

Formation professionnelle	**Formation professionnalisante**
Savoirs d'action	Savoirs professionnels
Critère d'efficacité	Critère de légitimité

Tableau 3 : Distinction entre formation professionnelle et formation professionnalisante

Le problème soulevé par Wittorski est justement une des problématiques des formations en traduction-interprétation actuelles abordée par certains des formateurs avec qui nous nous sommes entretenue.

En effet, dans le contexte socio-professionnel du Vietnam (que nous avons présenté dans le chapitre 1), où l'activité de traduction et d'interprétation est considérée comme une activité

professionnelle de nature hybride, qui n'est pas reconnue institutionnellement, dont la communauté professionnelle a du mal à se former, les obstacles sont bien nombreux pour envisager une formation professionnalisante dans le sens de Wittorski.

Conditions d'une formation professionnalisante

Il s'agit en effet de donner une légitimité forte aux contenus de formation « délivrés » en intégrant les représentants du milieu professionnel concerné dans la formation à différents moments du cursus et selon différentes modalités. Il faudra donc penser au rôle des professionnels, leurs différents niveaux d'implication, leurs différents modes de travail et d'intervention dans la formation et toutes les relations qui se tissent ou peuvent être tissées avec eux : suivi de l'étudiant dans le stage et au-delà du stage, ce qui tendrait vers un véritable accompagnement de la part des professionnels pendant certaines périodes ; élaboration en commun avec les enseignants d'outils de suivi et d'évaluation, voire de dispositifs ; possibilité de co-intervention dans les cours donnés au centre. C'est justement ce que préconise Wittorski (2015), comme quoi il faut que les professionnels soient « impliqués dans l'accompagnement (tutorat) et l'évaluation des apprentissages » afin de donner à la formation sa légitimité.

C'est par ailleurs ce qui a été recommandé par Gouadec[33] :

> « Il reste ensuite à introduire dans le cursus tous les éléments de professionnalisation nécessaires, par le biais d'interventions de traducteurs professionnels, de simulations et émulations d'activités de traducteurs et par le biais de stages en milieu professionnel (rappelons à cet égard qu'un ratio d'immersion professionnelle de 1 à 3 est généralement considéré comme optimal[34]) ». ((2009b, p. 313)

Les recommandations formulées par les deux auteurs, Wittorski et Gouadec, convergent dans l'importance à accorder au rôle des professionnels dans la formation et dans l'importance des modules permettant une immersion professionnelle, c'est-à-dire le stage en milieu professionnel.

[33] Dans son ouvrage *Profession Traducteur* (2009).
[34] C'est-à-dire un an au total d'immersion professionnelle pour une formation sur trois ans.

La précision conceptuelle sur la formation professionnalisante une fois effectuée nous permet de mieux cerner les problèmes et les obstacles à la professionnalisation de la formation en traduction-interprétation dans le contexte actuel.

Nous présentons alors les perceptions et réflexions des acteurs du terrain sur ces problèmes et ces obstacles. Les perceptions peuvent être plutôt optimistes ou plutôt pessimistes quant à la situation générale, selon le point de vue de chaque personne interrogée. Mais au-delà de leurs propos, nous avons pu repérer trois problématiques suivantes :

- L'évolution du marché de l'emploi francophone et l'exigence de professionnaliser la formation ;
- Les incohérences des offres de formation existantes ;
- Les impensés du stage professionnel.

2.4 Résultats : les problématiques de la formation en traduction-interprétation perçues par les formateurs

2.4.1 L'évolution du marché de l'emploi francophone et l'exigence de professionnaliser la formation

Les propos des formateurs avec qui nous nous sommes entretenu ont mis en avant une évolution du marché de travail dans le domaine de traduction-interprétation en langue française dans le rapport entre la demande et l'offre. À partir de ces constats, les acteurs du terrain comprennent qu'il est crucial d'adapter la formation universitaire aux besoins du marché.

Caractéristiques du marché

En effet, concernant la demande, le marché de la traduction et de l'interprétation en français a une taille assez modeste en comparaison avec le marché anglophone ou d'autres langues plus courantes. Toutefois, il existe toujours des besoins pour certains domaines particuliers. Ce marché est aussi caractérisé par la diversité des services demandés, qui vont des plus prestigieux comme la traduction des ouvrages littéraires ou techniques, l'interprétation pour

les conférences, jusqu'aux petites tâches de traduction de documents administratifs souvent intégrées dans les tâches de secrétariat ou tâches d'interprétation de courts échanges informels. Ci-dessous, c'est la situation analysée par les personnes interrogées.

- *La taille modeste du marché et ses raisons*

  Le volume assez faible du travail s'explique par la présence peu nombreuse des entreprises françaises et par la domination de l'anglais :

  « Sur le marché de la traduction en français, en fait il n'y a pas beaucoup de travail. Il n'y a pas beaucoup de travail en traduction, parce que, il y en a deux raisons, tout d'abord la coopération entre le Viet Nam et la France, particulièrement dans le domaine économique, n'est pas très active. Nous c'est davantage dans le domaine culturel. Et dans ce domaine, les bureaux culturels du Viet Nam ont leurs propres employés. Bien sûr ce ne sont pas des traducteurs professionnels. Mais pour la communication ordinaire, appelée coopération, échanges dans le domaine de la coopération, ou dans la mise en place des projets ordinaires, d'un niveau moyen, les assistants des consulats, des Consulats généraux ou des centres culturels français, ils sont capables d'assurer le travail, qui n'est pas très complexe. Mais en économie, les activités de coopération entre le Viet Nam et la France ne sont pas nombreuses. C'est pourquoi les besoins en traduction francaises des entreprises ou des organismes sont plutôt réduits. La troisième raison, c'est que les entreprises françaises qui travaillent au Viet Nam utilisent l'anglais. Quand ils recrutent, ils embauchent les anglophones. La connaissance de la langue française ne constitue qu'un plus. C'est pour cela que le marché n'est pas développé. Et les partenaires de ces entreprises se servent également de l'anglais. Le marché est donc réduit. » (formateur-responsable de formation, HANU)

  « Ces dernières années, je trouve que la part du marché de l'interprétation de liaison est en baisse, tandis que celle de l'interprétation de conférence augmente. Cela s'explique, à mon sens, par le fait que maintenant les Français parlent plus l'anglais, les jeunes générations des Français parlent aussi l'anglais. Alors, utiliser directement l'anglais dans les communications permettra de réduire le temps d'échanges. Par ailleurs, les entrepreneurs vietnamiens parlent aussi l'anglais de plus en plus. » (formateur, UPHCMV)

- *Une demande variable*

  Elle est plus soutenue dans certains domaines particuliers :

  « Cependant, dans certains domaines, on a besoin du français. Premièrement, les domaines qui demandent une certaine confidentialité. Par exemple les échanges en matière de défense ou de

sécurité. Par exemple au Ministère de la Sécurité publique et au Ministère de la Défense, ils ont souvent des formations, formation sur la lutte contre les drogues, formation pour la lutte et la prévention contre les crimes, formation des chiens spécialisés. Ça ce sont quelques exemples. En voilà un. Deuxièmement, les programmes de coopération humanitaire. Par exemple des programmes de coopération pour lutter contre la traite des hommes, contre l'enlèvement des enfants, la traite des enfants. Ou des programmes concernant le bien-être des animaux. […]. Là, il s'agit de projets à long terme. Pour ces projets, on a besoin de traducteurs professionnels pour les accompagner pendant toute la durée du projet. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Les inégalités de la taille du marché entre les régions*

  Le marché ne se développe de la même manière dans différentes provinces, il varie en fonction des activités économiques et culturelles de chaque lieu :

« Le marché de Hanoï... certainement c'est plus développé qu'à Ho Chi Minh-Ville. A Ho Chi Minh-Ville il y a beaucoup d'entreprises. Cependant ils utilisent plus l'anglais que le français. De plus les entreprises françaises se servent aussi de l'anglais. A Hanoï, le marché est plus étendu. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *L'interprétation, un travail à temps partiel*

  L'activité de traduction et/ou d'interprétation constitue un travail à temps partiel pour les traducteurs-interprètes professionnels :

« Cependant à l'heure actuelle, si on compte les jours d'interprétation de conférence, pour les formations, d'interprétation de liaison d'un traducteur français à Hanoï, alors... par exemple un bon traducteur, connu, pendant un an, il ne travaille que... c'est-à-dire que ses jours de travail ça varie de 20 à 30 jours. Pas plus. » (formateur-responsable de formation, HANU)

Mais qui fournit une assez bonne rémunération :

« Mais en fait, il gagne autant qu'une autre personne qui travaille toute l'année. On peut donc vivre du métier si on ne fait que de l'interprétation. Le reste du temps, c'est pour l'auto-formation, pour d'autres travaux. […]. Les traducteurs moyens peut-être qu'ils ne travaillent que 10, 15 jours environ. C'est sans compter les petites traductions, comme par exemple de temps à autre on a un divorce, c'est-à-dire qu'on se rend à l'Ambassade pour traduire, à la chancellerie de l'ambassade, lorsque les parties font leur exposé. Ou aux tribunaux. Au tribunal on peut nous demander de

venir traduire aux audiences. Ces petites activités ça ne compte pas. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *La diversité des demandes et des exigences*

Il y a beaucoup de travail grand public relevant de la traduction et de l'interprétation que les étudiants peuvent trouver sur le marché de l'emploi :

« Une fois leurs études achevées, les étudiants trouvent eux-mêmes du travail. En général, ils demandent un emploi dans un organisme, des organismes internationaux, ou ambassades francophones. Ou bien ils travaillent pour un journal. Comme je l'ai dit au début, le métier de journaliste exige qu'on lise et qu'on fasse la synthèse des lectures. Travailler pour les ONG. Parce que ... en fait à Hanoï, on a beaucoup d'ambassades, de ministères, d'ONG. Beaucoup d'étudiants y trouvent du travail. En outre, certains... par exemple ils peuvent travailler pour les journaux ou les maisons d'édition, qui ont un grand besoin de traducteurs. En particulier, nos étudiants en master, ils n'ont pas achevé leurs études qu'on les recrute déjà. Les besoins sont très nombreux. Les maisons d'édition veulent traduire beaucoup de livres français en vietnamien et ne trouvent pas de traducteurs. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« À Hanoï… Récemment, il y a des demandes, de grandes demandes en traduction et en interprétation. Cela se voit clairement dans des stages des étudiants. Maintenant, pour faire le stage, il y a des journaux, comme le Courrier du Vietnam, qui veulent beaucoup de stagiaires. On peut en voir que… traduire des documents ou des textes joue un rôle très important. En plus, plusieurs sociétés de traduction, de tourisme ont besoin d'étudiants bien en traduction. Ce sont les deux secteurs qui ont le plus de demandes. Je pense que les demandes en traducteurs dans le domaine touristique sont les plus grandes. » (formatrice, ULIS)

Toutefois, il y a des tâches qui sollicitent seulement de grands professionnels :

« Appelée traduction légalisée. […]. Si on les donne à traduire par les bureaux de traduction c'est sûr que la qualité n'est pas garantie. Car... maintenant si on observe les gens qui travaillent dans ces bureaux, qui sont-ils ? Ce sont nos anciens étudiants, qui n'ont pas suffisamment d'expérience pour traduire des textes difficiles. Le plus simple c'est... par exemple la décision homologuant le divorce du Vietnam, il n'est pas certain que même les meilleurs étudiants une fois émoulus de l'Université soient capables d'en faire la traduction. Ne parlons pas de ces contrats de mariage, à traduire du français en vietnamien, qui sont très très difficiles. Les termes utilisés sont difficiles à comprendre, c'est pourquoi un étudiant tout frais émoulu de l'Université ne pourra pas les traduire. Même les enseignants, avec un bon niveau de français, ne seraient pas aptes pour la

traduction, car ces textes font partie des domaines difficiles, spécialement au domaine juridique. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Le travail grand public à faible revenu*

  Les petites tâches de traduction existent toujours mais toutes n'offrent pas de bons revenus :

  « Le travail existe toujours. Par exemple on ne manque jamais de traduction pour les travaux payés par les maisons d'édition, là où les revenus sont moyens, pour toute l'année. […]. Pour avoir des revenus plus élevés, ça... en fait, on a besoin de temps pour se confirmer, afin que les gens sachent que s'ils nous donnent un document à traduire, il n'y aura pas de problème de traduction. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Méconnaissance des clients*

  Malgré les exigences au niveau intellectuel, le travail des traducteurs-interprètes est souvent méconnu par les clients :

  « Les clients des fois ils ne font pas de distinction entre un texte juridique et un texte ordinaire, pour eux, ils paient tant pour tant de mots, car ils ne savent pas que ce texte est plus difficile que l'autre. Et puis ils pensent que si tu es francophone, tu peux tout traduire. […]. Le marché... c'est-à-dire que s'ils ne font pas ce métier, ils ne peuvent pas savoir. Même les francophones qui ne font pas de la traduction, ils ne savent pas que la traduction de ce texte est plus difficile que la traduction de l'autre texte. » (formateur-responsable de formation, HANU)

Concernant l'offre sur le marché, les « vrais » traducteurs/interprètes sont des oiseaux rares, qui effectuent une autre activité parallèlement. Dans la plupart des cas, c'est l'activité d'enseignement.

- *L'offre de haute qualité se fait rare :*

  « L'offre en traduction à Hanoï n'est pas nombreuse. Les vrais traducteurs pour la langue française à Hanoï ne sont qu'au nombre de 5 ou 6. Je ne parle pas de ceux qui traduisent des choses simples, par exemple traduire pour un petit entretien. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Un métier qui s'exerce en même temps avec d'autres :*

« Tous les traducteurs professionnels pour la langue française à Hanoï sont des enseignants. » (formateur-responsable de formation, HANU)

Alors, ces caractéristiques du marché impliquent chez les acteurs du terrain des réflexions pour moderniser leurs offres de formation en la matière.

Exigence de professionnaliser la formation

Il s'agit de la prise de conscience chez les formateurs, d'une part, de l'obsolescence des méthodes anciennes d'enseignement de la traduction et d'autre part, de l'exigence de moderniser, c'est-à-dire de professionnaliser leurs offres de formation dans le domaine.

- *Prise de conscience de l'obsolescence des méthodes anciennes d'enseignement de la traduction :*

« En fait, la formation des traducteurs-interprètes d'alors, c'est-à-dire depuis le début de la création du département jusqu'à la fin des années 90, quelque chose comme ça, c'était de la formation traditionnelle. C'est-à-dire de la traduction pédagogique. Par exemple, dans la formation d'interprète, l'enseignant lisait une phrase et puis l'étudiant traduisait. Il suffisait que la phrase vietnamienne traduite en français soit correcte au point de vue grammatical, le contenu pouvait ne pas être très précis, ni le style très bon, juste acceptable. Et dans le sens inverse, du français en vietnamien, c'était pareil. Quant à la formation à la traduction, les professeurs donnaient un texte à traduire, les étudiants se servaient des dictionnaires et à la fin, les professeurs corrigeaient. Cette traduction c'était essentiellement un exercice de consolidation en grammaire et en vocabulaire. C'est-à-dire que la traduction permettait aux étudiants de réinvestir les connaissances acquises en français, en grammaire, en vocabulaire. Cela n'avait rien à voir avec la profession. Même ceux qui avaient reçu une formation à la traduction-interprétation, ils devaient avoir une nouvelle formation sur le lieu du travail. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« Dans le programme de français de l'ex-Université des Langues étrangères devenue actuellement Université de Hanoï, il y avait des cours de traduction pratique. Pratique de l'interprétation, pratique de la traduction. Mais dans le programme de formation de l'époque, en 96-98... il ne s'agissait pas de traduction professionnelle. Ces exercices de traduction que nous donnaient nos professeurs étaient essentiellement de la traduction pédagogique, […], les pratiques de classe consistaient surtout en un transfert de langue et ne prenaient pas en compte les autres éléments de la traduction professionnelle. » (formatrice-conceptrice de formation, HANU)

- *L'exigence de moderniser la formation :*

> « Cette philosophie de la formation, c'est répondre aux besoins du marché. Réponse aux besoins du marché au point de vue de la... des ressources humaines de haut niveau, et pas des ressources humaines ordinaires. En fait, le niveau moyen on pouvait dejà l'obtenir jadis par une formation générale, pour la traduction des textes simples. Mais pour des traducteurs professionnels, on doit viser un niveau plus haut, le niveau ordinaire ne suffit pas. » (formateur-responsable de formation, HANU)

> « L'enseignement de la traduction à l'heure actuelle n'est pas comme celui d'autrefois. Avant c'était de la traduction pédagogique, ça ressemblait presque à un calque, quelle est l'équivalence en français de cette phrase en vietnamien. Maintenant, on n'enseigne plus comme cela. Il s'agit de la traduction professionnelle. » (formateur-responsable de formation, HANU)

> « Cette orientation professionnalisante a eu lieu vers... 2004, on s'est mis à élaborer un nouveau programme car l'établissement en avait besoin. […]. Alors voilà vers quoi tendait l'enseignement, on intégrait dans l'enseignement des éléments de la traduction professionnelle. […]. A ce moment-là, au département, les enseignants qui avaient fait des études au CFIT trouvaient qu'on devrait rénover l'enseignement de la traduction. Et puis on devrait réorganiser l'équipe chargée de la traduction. » (formatrice-conceptrice de formation, HANU)

Les acteurs de la formation n'ont pas seulement pris conscience de la nécessité de moderniser leurs offres de formation par la voie de professionnalisation, ils sont également passés à l'acte à travers les efforts de repenser et de concevoir des formations plus professionnalisantes. Toutefois, nous sommes encore au tout début de ce mouvement de professionnalisation du métier et de la formation. Le chemin à parcourir est encore long pour tous les acteurs du domaine. Nos échanges avec les formateurs ont révélé de nombreuses incohérences des offres de formation existantes, malgré leur succès sur différents points.

2.4.2 Les incohérences des offres de formation existantes

Les incohérences sont observées entre les objectifs visés par les formations, les modèles de formation occidentaux appliqués, le corps enseignant disponible, le public recruté, le temps de formation et les débouchés. Nous allons rendre compte successivement de ces différents points.

Objectifs visés – formation de professionnels polyvalents

- *Les objectifs visés par ces formations sont tous ambitieux :*

« Tous les étudiants acquièrent à la fois des compétences en traduction et en interprétation. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« Au Viet Nam on ne distingue pas la traduction de l'interprétation. Quelle est la spécificité du Viet Nam ? On se forme à la fois à la traduction et à l'interprétation. Seconde spécificité du Viet Nam, quand on se forme à la traduction par exemple, c'est dans les deux sens. C'est unique pour le Viet Nam. Dans les autres pays, spécialement en Occident, on ne se forme que pour la traduction vers une langue. Ou bien seulement à la traduction ou à l'interprétation. C'est pas comme au Viet Nam. Ici le formé peut faire plusieurs choses. […]. Polyvalent. En fait les gens suffisamment compétents pour se former à la traduction, ils ne sont pas nombreux. Si on leur enseignait une seule compétence, il n'y aurait plus personne pour d'autres formations. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« Le profil de sortie de notre université vise le niveau C1, le niveau C1 en langue. » (formatrice, ULIS)

« Je ne sais pas s'il s'agit de la formation professionnalisante ou non, mais cette orientation de formation, c'est clairement la formation à un métier. C'est-à-dire former les individus pour qu'ils soient capables d'exercer un métier. Il ne s'agit pas d'un enseignement théorique. » (formateur, UPHCMV)

Modèles de formation appliqués

- *Modèle de formation inspiré du modèle des CFITs*

« C'est au début de l'an 2000 qu'il y a eu un changement. À ce moment-là il y avait un programme appelé la formation CFIT, programme de formation de traducteurs-interprètes de l'Ambassade de France, en coopération avec l'établissement de formation... devenu actuellement l'Institut diplomatique. Ils avaient créé un programme de formation à la traduction et à l'interprétation. Le concours d'entrée était très difficile et le programme très lourd. […]. Il y avait donc cette formation, et les meilleurs étudiants du pays passaient un concours pour y faire des études. […]. Là ils recevaient une formation réelle à la profession de traducteur et d'interprète. Au début des années 2000, le département de français recrutait ses anciens étudiants qui avaient reçu une

formation au CFIT pour qu'ils deviennent enseignants. À ce moment-là, ces enseignants étaient dotés de bases solides : premièrement ils étaient formés réellement au métier, deuxièmement cette traduction professionnelle s'ajoutait à la traduction pédagogique qu'ils avaient reçue. […]. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« Au retour à l'université ils ont conçu un tout autre programme. Ils ont laissé tomber... abandonné tout ce qui était de l'ancien programme, et ils ont construit un nouveau programme en fonction des besoins de la société. Quels étaient ces besoins ? Au cours de leurs activités d'interprétation, ils savaient ce dont la société avait besoin en traduction, quelles spécialités, quels domaines. Et il ne s'agissait pas uniquement de contenu mais également de compétences. Ces compétences à acquérir, comment préparer les étudiants au cours de leur formation. Et puis ce qu'ils devraient faire au cours de leurs pratiques professionnelles. Et quels étaient les comportements à adopter. C'est ce qu'on appelle maintenant le profil de sortie. À l'heure actuelle, les programmes de formation des établissements doivent comporter, suivant le référentiel du ministère, un profil de sortie, des connaissances, des savoir-faire, des savoir-être – c'est ce qu'a fait le département de français depuis bien longtemps. Le programme est conçu de sorte que les étudiants, pour la formation à la traduction à l'Université de Hà Nội, doivent maîtriser quels contenus, quelles connaissances, faire preuve de quelles compétences, adopter quels comportements au cours de l'exercice de leur profession, vis-à-vis des clients. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« *Ainsi votre programme a été élaboré, vous vous êtes inspirée du programme du CFIT, de l'ESIT ?* C'est parce que j'ai bénéficié de ce programme, de A à Z pendant 2 ans. J'ai étudié tout ce qui s'y trouvait. C'est pourquoi au moment de l'élaboration du programme, c'est-à-dire de la restructuration du programme, je me suis basée presque essentiellement sur celui de l'ESIT. Cependant, il y a des régulations, car les étudiants du Département de Français, programme de licence, avaient 2 ans de formation en français et seulement au 2e semestre de la 3e année ils commencent à apprendre la traduction. » (formatrice-conceptrice de formation, HANU)

« À partir de 2007, quand j'ai commencé à participer à la formation, j'ai constaté dans le programme de l'époque les modules qui ressemblaient à ceux que j'ai appris au CFIT. Il y avait certainement *la traduction*, *l'interprétation*, il y avait aussi le module *d'élaboration du dossier terminologique*, le module *notions d'économie, notion de droit*, etc. Ce sont des modules que j'ai appris au CFIT. Et puis c'était le stage en entreprise, c'était pareil au CFIT. » (formateur, UPHCMV)

- *Et d'autres écoles occidentales de la traduction*

« En fait les bases théoriques de la traduction, à l'heure actuelle il existe plusieurs écoles très différentes dans le monde. La Belgique a son école, la France la sienne, le Canada son école. Par exemple pour la francophonie. Les écoles sont très différentes. Chaque pays a sa propre conception de la traduction. L'Université de Hanoï en fait une synthèse, c'est-à-dire que nous sélectionnons les meilleurs éléments de chaque école. » (formateur-responsable de formation, HANU)

Question de la professionnalité en traduction-interprétation du corps enseignant

- *Les enseignants formés aux CFITs :*

« Pour la filière Traduction, le premier critère du recrutement des enseignants, c'est... tout d'abord être réellement compétent. Il y a un entretien, un test de niveau. Puis le diplôme du CFIT est un plus. Et puis ceux qui ont de l'expérience dans l'interprétation, c'est un autre plus. Par exemple, ce mois le département s'apprête à recruter une ancienne étudiante, issue de la filière d'excellence, formée au CFIT, interprète de certaines organisations internationales depuis quelques années. Maintenant qu'elle désire devenir enseignante... alors elle est recrutée. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« Puis après les études universitaires, j'ai suivi la formation professionnelle des interprètes-traducteurs de l'ESIT[35], cette ESIT de Paris. La formation a duré 2 ans. Il s'agissait d'une véritable formation professionnelle, c'est-à-dire qu'on était formé au métier et qu'à l'issue de la formation on pouvait faire ce métier de traduction. » (formatrice-conceptrice de formation, HANU)

« En 2009, quand monsieur V. était devenu le doyen, il a encouragé les professeurs du Département à suivre les cours d'interprétation et de traduction afin de les enseigner au Département dans l'avenir. C'est pourquoi j'ai décidé de passer à nouveau le concours d'entrée au CFIT et y ai continué les études. J'y ai étudié très dur pendant 2 ans, de 2009 à 2011. On devait faire tous les efforts, c'était très pénible. Il y avait de nombreuses matières difficiles, spécialement en traduction. » (formatrice, ULIS)

[35] La formatrice a suivi une formation du centre CFIT de Hanoï, qui a été conçu selon le modèle de l'ESIT et mise en place sous l'expertise de l'ESIT.

« Vers 2005, j'ai participé à la formation du CFIT, cycle court. » (formateur, UPHCMV)

- *Les enseignants doivent être aussi professionnels de la traduction et/ou de l'interprétation :*

« En fait le métier d'enseignant m'oblige à exercer aussi le métier de traducteur, car sans ça je ne pourrai pas enseigner aux étudiants. Car je n'enseigne pas seulement la façon de traduire, mais également les compétences, ces *soft skills*. » (formateur-responsable de formation, HANU)

Ces soft skills sont en quelque sorte les compétences transversales, à savoir le sens d'organisation, le sens de la communication, et d'autres habiletés sociales et humaines :

« Par exemple, quand on est interprète de conférence, comment on doit s'habiller, parler, qu'est-ce qu'on doit préparer, comment on doit prendre contact avec les gens, quel dossier on doit préparer. Ou bien lorsqu'on traduit un document, que doit-on faire comme préparatifs, avoir comme connaissances ? Ces choses-là, on ne peut les transmettre aux étudiants que lorsqu'on exerce le métier de traducteur-interprète. […]. En général, plus on a d'expérience, plus on se frotte à de nombreuses activités, mieux on enseigne.» (formateur-responsable de formation, HANU)

« Après ces deux années d'études, j'ai fait le métier d'interprète-traducteur et j'ai enseigné en même temps. » (formatrice-conceptrice de formation, HANU)

« Je participe actuellement à des activités de traduction et d'interprétation, mais la plupart du temps c'est l'interprétation. » (formateur, UPHCMV)

Les formateurs-concepteur et responsables des programmes de formation sont unanimes à dire qu'il faut impliquer, dans une formation professionnelle ou professionnalisante, des professionnels. Ou en d'autres termes, il faut que l'enseignement soit assuré par les enseignants-professionnels.

Toutefois, il ne suffit pas de suivre une formation au CFIT ou de participer de manière occasionnelle à des tâches de traduction et d'interprétation pour pouvoir enseigner efficacement le métier. Une vraie formation professionnalisante exige chez ses enseignants bien plus. C'est le propos d'un formateur-professionnel chevronné à Hue :

« les enseignants de l'ESIT possèdent 3 aspects qui sont difficiles à atteindre pour les vietnamiens. Premièrement, ils sont professeurs de l'université, des professeurs, ils sont bons en langue.

Deuxièmement, ils sont chercheurs. Et troisièmement, ils sont praticiens, ils sont traducteurs ou interprètes professionnels. Comment on trouve un enseignant avec ces 3 qualités au Vietnam ? […]. Pourquoi l'ESIT a réussi ? Parce que les enseignants de l'ESIT, ils possèdent toutes… toutes ces qualités. Ce sont des professeurs très expérimentés. […]. Ils sont les chercheurs et ils pratiquent le métier. Quant à nous, comment on trouve ce profil ? » (formateur, HUEUNI)

C'est donc le profil idéal d'un enseignant d'une formation professionnalisante en traduction-interprétation.

Jusqu'à cette étape, si les formations semblent pertinentes dans leur conception (objectifs de formation à visée professionnalisante et modèle de la formation d'excellence des CFITs, corps enseignant bien disposé), elles le sont beaucoup moins dans leur mise en place dans la réalité, contrainte par des éléments relevant du contexte socio-éducatif du pays. Ces incohérences ont été révélées dans la présentation des caractéristiques du public étudiant.

Caractéristiques du public étudiant

- *Profil d'entrée*

  Le nombre de candidats francophones baisse au profit du public anglophone au cours des dernières années :

  « Chaque année, par exemple, l'Université de Hanoï annonce la sélection de 100 étudiants pour le français. Les lycéens s'inscrivent, et après avoir obtenu les résultats de l'examen de fin d'études secondaires. […]. On prend tous les D1 et D3, les anglophones et les francophones. Euh... il y a une évolution concernant la sélection des étudiants. Avant on ne prenait que les francophones. Puis avec la réduction des classes de français dans l'enseignement général, on a pris à la fois les francophones et les anglophones. Les francophones étaient plus nombreux que les anglophones. Par exemple, pour une promotion de 5 classes, il y avait 4 classes de francophones et une classe d'anglophones. Mais les années suivantes, les choses ont changé. Par exemple, pour l'année 2019, on n'a pu recruter qu'une centaine d'étudiants pour le département de français, pour former 4 classes, dont une pour les francophones et le reste pour les anglophones. » (formateur-responsable de formation, HANU)

  « Maintenant, peu d'élèves apprennent le français dès l'école primaire. C'est pourquoi... » (formatrice, ULIS)

- *Faible motivation*

  Beaucoup d'étudiants ont une motivation faible pour l'étude du français en général et pour l'étude de la traduction en particulier :

  « Ils disent qu'ils n'abandonnent pas. Personne n'abandonne. Pourtant c'est ce qui peut arriver. Au début ils peuvent être très enthousiastes, puis au cours de leurs études en traduction-interprétation, ils voient que c'est difficile, plus difficile que ce qu'ils imaginaient. Puis ils se disent « oui, à la sortie de l'université, pour arriver à traduire, il faudra qu'on ressemble aux profs, et pour arriver à faire comme eux, on va perdre un temps fou ». Ils se découragent, ils ne... peut-être ne se sentent-ils plus motivés. » (formateur-responsable de formation, HANU)

  « Beaucoup d'étudiants qui se disent « Oh, apprendre la traduction ? Après les études... à la sortie... il sera difficile de trouver un emploi ». C'est pourquoi, bien qu'ils aient choisi la filière Traduction-Interprétation, ils se sentent découragés pendant leurs études, car ils ne savent pas ce qu'ils pourront trouver comme travail à l'issue de leur formation. Le découragement peut venir pendant les études. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Le niveau réel du français chez les étudiants laisse à désirer*

  Les étudiants ont beaucoup de difficulté pour obtenir le niveau fixé dans les objectifs de la formation :

  « C'est-à-dire le profil de sortie vise toujours le niveau C1. Les étudiants participeront à un examen pour confirmer s'ils ont le niveau C1. […]. En réalité, quand j'enseigne... Selon moi, certains étudiants n'atteignent pas ce niveau. Certains ont du mal à apprendre. » (formatrice, ULIS)

  Cette difficulté s'explique en grande partie par l'écart entre le niveau des étudiants à l'entrée de la formation (trop bas) et le niveau de sortie (trop élevé). Le fait que les étudiants n'atteignent pas le niveau de français attendu par le programme de formation les empêchent de suivre les modules d'enseignement de la traduction et de l'interprétation :

  « En principe, le profil d'entrée peut être vrai débutant en français, et le profil de sortie souhaité est le niveau C1. Mais à mon avis, la compétence en langue des étudiants laisse encore à désirer. Or, pour apprendre la traduction, il faut d'abord une base solide en langue. Car sans cette base solide, les étudiants jonglent encore tout le temps avec le vocabulaire, la grammaire, etc., alors,

ils ne peuvent suivre le rythme des apprentissages exigés. Selon moi, il faut atteindre au moins le niveau B1+ ou B2 avant de commencer les apprentissages sur les techniques, les principes de la traduction. Bref, les étudiants manquent de base linguistique pour apprendre la traduction. » (formateur, UPHCMV)

- *Le taux d'étudiants diplômés peu élevé :*

« Concernant le taux de réussite, le taux d'étudiants diplômés, comme l'apprentissage de la traduction est difficile, le taux de réussite est généralement bas. À ma connaissance, c'est aux environs de 30%, ça dépend des promotions. Car, en soi, la traduction et l'interprétation sont des matières très dures. En plus, leur motivation pour l'apprentissage est… Si les étudiants ne travaillent pas sérieusement et font des efforts d'entraînement hors des heures en classe, c'est difficile de réussir ces modules. » (formateur, UPHCMV)

La présentation des caractéristiques du public étudiant nous permet de constater un grand écart entre les objectifs visés, le dispositif de formation idéel et le dispositif vécu par les étudiants. Comme l'écart entre le niveau attendu par la formation chez les formés et le niveau réel des étudiants est trop grand, ces derniers vivent difficilement ce dispositif de formation, avec beaucoup de frustration.

En effet, pour réaliser les objectifs visés par la formation en 4 ans, avec le profil d'entrée des étudiants vrai débutant en français, cela paraît, pour certains formateurs, simplement irréalisable.

C'est justement ce qui a été dit avec insistance par ce formateur de HUEUNI :

« Selon le CECRL, il faut atteindre le niveau C2 pour être formé à traduire et à interpréter. Parce qu'au niveau C2, on mentionne la « médiation ». C'est la compétence d'une personne d'effectuer des médiations avec la langue. Il faut que vous reteniez que le terme "médiation" apparaît seulement au niveau C2, même au niveau C1, il n'y en a pas. Ceux qui possèdent un haut niveau de langue peuvent accomplir la tâche de médiation dans la communication. Donc, qu'est-ce qu'un interprète, en réalité ? C'est un médiateur dans la communication. La traduction/ l'interprétation est un type de communication. Bon, il faut le retenir clairement pour pouvoir discuter sur la professionnalisation de ce métier. » (formateur, HUEUNI)

Outre les écarts entre les objectifs de la formation et le niveau réel des étudiants, les débouchés de la formation constituent aussi une autre question majeure.

Question de débouchés et besoin de formations complémentaires

- *Petites tâches variées*

  Peu d'étudiants diplômés deviennent traducteurs ou interprètes, ils s'engagent plutôt dans de tâches variées plus ou moins en lien avec la traduction :

  « En fait, chaque année, l'Université fait des statistiques. Tous les étudiants francophones trouvent des emplois. Évidemment dans des domaines très différents. La plupart font du tourisme : des vendeurs, des employés en marketing, on peut les appeler les concepteurs de programmes touristiques, de produits touristiques. De nombreux étudiants deviennent des guides touristiques, beaucoup ouvrent des agences de tourisme. […]. En fait ceux qui deviennent traducteurs, la proportion doit être seulement de 5 à 10%, voire moins. C'est-à-dire qu'il y a moins de 5% de ceux dont le métier est vraiment celui de traducteur. Par exemple, ceux qui travaillent dans les bureaux, ils sont en même temps assistants et traducteurs-interprètes. Ce ne sont pas des traducteurs-interprètes professionnels. Ils combinent les emplois. Il y en a aussi qui deviennent interprètes au Ministère des Affaires étrangères, ou pour la délégation belge, à l'Ambassade du Canada, de Tahiti, par exemple. Les emplois de ce genre, ça existe, mais très peu. » (formateur-responsable de formation, HANU)

  « Jusqu'à présent, il n'y a pas encore de travail de recherche qui effectue le suivi officiel du devenir des étudiants issus de la formation. Nous n'avons pas d'outil de suivi officiel. Mais les étudiants travaillent aussi dans les domaines en lien avec la traduction et l'interprétation. Comme traduction, ils font la traduction des scripts pour les films ou la traduction des documents. C'est-à-dire, ils effectuent ces activités plutôt comme assistants. Par exemple, traduire des documents pour la direction ou pour l'entreprise. Tandis que le travail d'un vrai interprète, selon ce que je sais, c'est très très rare. » (formateur, UPHCMV)

  « À l'issue de la formation, seule une élite pourra trouver un emploi en relation réelle avec la traduction-interprétation. Les autres devront changer d'orientation. Toutefois ce changement ne sera pas très difficile car ils auront acquis de bonnes bases et prendre une nouvelle formation sera chose aisée. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Besoin en formations d'appoint*

  L'engagement des étudiants diplômés à des tâches variées suscite un besoin en formations d'appoint. Sur cette question des formations complémentaires pour mieux préparer les étudiants à des tâches variées, les formateurs interrogés sont d'accord sur

l'utilité de ces formations mais prennent des positions différentes quant à l'intégration de ces enseignements dans leur programme de formation :

« En fait, à l'Université de Hanoï, il existe des formations en compétences générales, par exemple pour devenir assistant, secrétaire. Là il s'agit de formations à court terme. […]. D'ailleurs au département nous organisons souvent des stages de formation, en tourisme, en emplois. Nous recevons la visite fréquente des entreprises, des partenaires qui organisent des formations pour les enseignants et les étudiants. Tous les étudiants peuvent y participer, y compris ceux de la filière traduction. […]. Je trouve que c'est très bien, car faire de la pratique en tourisme c'est aussi une condition pour développer les compétences professionnelles en traduction. Non seulement ils améliorent leur niveau de français, ils ont une issue de secours, le métier du tourisme, s'ils ne trouvent pas d'emploi en traduction. » (formateur-responsable de formation, HANU)

« Personnellement, je veux concentrer sur les compétences en traduction et en interprétation, c'est le cœur, les étudiants doivent apprendre cela. Nous les formons à ce qui est l'essentiel. […]. En ce qui concerne le secrétariat, l'administration, etc. ils peuvent compléter leur compétence par des formations de courte durée qu'offrent les autres établissements de formation. » (formateur, UPHCMV)

Comme nous venons de voir, la question de débouchés et de formations complémentaires aux autres compétences est la question qui fait réfléchir le plus les formateurs, car elle peut remettre en cause la légitimité de la formation. Quand la plupart de diplômés de la formation n'exercent pas le métier auquel ils ont été formés, sur quoi la formation pourra-t-elle fonder sa raison d'être et sa légitimité ?

Alors, comme nous venons de l'analyser, à travers les propos des formateurs-acteurs du terrain, les incohérences des offres de formation résident essentiellement dans les incohérences entre différents éléments qui composent la formation. Par ailleurs, un élément clé de toute formation professionnalisante et professionnelle est les immersions des étudiants dans le monde professionnel. Sans un dispositif qui permette ces immersions, il n'y aura pas de professionnalisation. Ce constat nous pousse à interroger les dispositifs de stage mis en place effectivement dans les formations existantes, ce qui nous a laissé entrevoir certains impensés les concernant.

2.4.3 Les dispositifs de stage professionnel et ses impensés

Parmi les sept formations existantes en traduction-interprétation, seules celles de HANU, de l'ULIS et de l'UPHCMV mettent en place un dispositif de stage professionnel dans le milieu du travail conçu dans la logique de la professionnalisation, dans l'objectif de renforcer les compétences professionnelles en traduction-interprétation des étudiants en les confrontant aux situations de travail réelles.

C'est le principe unanimement explicité par les formateurs de ces trois établissements.

Les dispositifs conçus ou mis en place

À HANU :

- *Un changement de dispositif, d'un stage optionnel à un stage obligatoire :*

  « À l'Université de Hanoï, avant, le stage était libre, c'est-à-dire qu'il n'était pas obligatoire dans le programme de formation. Facultatif, l'étudiant se trouve lui-même un lieu de stage et ce n'était pas noté. Mais depuis que l'établissement a adopté le système de crédits, les stages sont devenus obligatoires. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Le stage est organisé en coopération entre le lieu de formation et le milieu professionnel :*

  « Il existe deux stages, et pour chaque stage, il y a des enseignants responsables pour chaque filière. Tout d'abord l'enseignant devra trouver des endroits de stage pour les étudiants. Il se servira de toutes ses capacités, de toutes ses relations. S'il n'y arrive pas alors c'est l'étudiant qui devra trouver lui-même son lieu de stage. Puis ensuite l'étudiant travaillera avec l'endroit d'accueil pour bâtir ensemble le programme du stage. […]. En principe, il y a une convention de stage entre 3 parties, l'établissement de formation, l'établissement d'accueil et l'étudiant. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Le stage est organisé en deux volets pour mieux intégrer les stagiaires au milieu professionnel :*

  […]. En général le stage 1 a lieu à la fin de la 3e année, ou au début de la 4e année. Le stage 2, il se situe au début du 2e semestre de la 4e année. […]. Le stage 1 est essentiellement de

l'observation. C'est-à-dire que l'étudiant observe, se familiarise avec le milieu. Par exemple quand il se rend à la maison d'édition, il observe le travail, ses différentes étapes et l'organisation de la maison d'édition. […]. Le stage 2 c'est travailler vraiment. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Échanges entre le centre de formation et le lieu de stage en vue des régulations pour améliorer le dispositif*

« Et des fois on échange avec le tuteur ... tel étudiant, qui a effectué tel stage, serait-il apte à travailler après les études, ou y aurait-il des rectifications à faire afin qu'il puisse travailler. Ou bien... par exemple l'entreprise qui a pris 5,6 étudiants en stage, venant tous du département de français, alors qu'est-ce qu'il leur manque, on nous donnera un feedback et nous pourrons modifier le programme de formation. » (formateur-responsable de formation, HANU)

- *Un dispositif de stage bien conçu mais qui n'est pas encore effectif :*

Toutefois, la pertinence et l'efficacité du dispositif dans la réalité de sa mise en œuvre ne peuvent pas être évaluées parce que ces stages, au moment de notre investigation, n'ont pas encore été effectués[36] :

« Ça c'est le nouveau programme en vigueur à partir de 2017, c'est-à-dire que les étudiants dont il s'agit sont actuellement en 3e année. […]. C'est pourquoi ils seront en stage au 2e semestre de cette année. » (formateur-responsable de formation, HANU)

Il se passe la même situation pour le dispositif de stage de l'ULIS.

À l'ULIS :

C'est un nouveau dispositif de stage qui rentre dans les principes de l'alternance. C'est-à-dire répartir le temps du stage sur toutes les 4 années du cursus de la formation, permettant aux étudiants de capitaliser le temps de travail dans différents établissements d'accueil à différents moments du cursus, pour pouvoir valider le module stage vers la fin de la formation.

« Avec l'application du règlement 1995, les étudiants sont autorisés à faire leur stage dès la première année jusqu'à la quatrième année. […]. C'est un changement dans le règlement de stage.

[36] Nous faisons nos entretiens avec les formateurs vers fin 2019, à ce moment-là, aucun stage du nouveau dispositif n'a été réellement organisé.

> […]. Actuellement, le Département de français réalise notre propre projet… Par exemple, les étudiants en première année, […], un stage qui leur aide à découvrir l'environnement de travail, pour qu'ils fassent connaissance des lieux de travail qui utilisent le français. […]. Il y a plusieurs manières d'organiser un stage, comme visiter une société ou inviter les chefs de l'entreprise à venir chez nous pour parler d'eux. Aussi pour les étudiants en deuxième, troisième et quatrième année. Le stage part de l'étape de découverte à l'étape de pratique, pour que les étudiants en quatrième année acquièrent des compétences pour travailler dans le lieu professionnel souhaité. […]. Ainsi, les étudiants les découvrent depuis la première année. Après, on les aide à acquérir pas à pas des connaissances pour s'orienter vers le métier qu'ils aiment. Par exemple, en troisième année, ou depuis la deuxième année pour les bons étudiants, […], ils peuvent faire leur stage au Musée d'Ethnologie, au Musée d'Histoire et d'autres musées. Ils peuvent perfectionner leurs compétences en français, comme parler en public […]. Ou bien, en troisième année, les étudiants qui sont capables d'écrire ou de traduire peuvent faire le stage à des maisons d'édition. […]. En outre, selon le besoin des entreprises et selon des coopérations avec ces entreprises, durant une année scolaire, il y a des interventions des professionnels dans la formation. […]. En général, en troisième et en quatrième année, quand les étudiants atteignent le niveau B2 et possèdent une bonne capacité de langue, ils commencent à faire des stages rémunérés. […]. Selon le nouveau règlement du stage, les étudiants […] peuvent chercher eux-mêmes un lieu de stage selon leur vouloir et leur capacité. » (formatrice-responsable de formation, ULIS)

Tout comme à HANU, ce dispositif vient de débuter et ne permet pas d'avoir de retour sur son efficacité et sur les problèmes rencontrés au cours de la mise en place.

> « Ce projet a été approuvé l'année dernière, en 2018, et il est mis en pratique cette année. Donc, cette année, c'est la première fois que la promotion QH 2016 est évaluée selon ce modèle de stage. […]. Concernant le bilan, on va évaluer le projet de stage ce mars. » (formatrice-responsable de formation, ULIS)

C'est seulement à l'UPHCMV, que le dispositif de stage obligatoire à deux volets a été mis en place dès le début de la création de la filière de traduction-interprétation en 2003. Le dispositif a été plusieurs fois revu et amélioré au fil des années de sa mise en œuvre.

À l'UPHCMV

Comme organisation, c'est un stage en deux volets qui a été mis en place :

> « Le stage 1 est une sorte de stage de sensibilisation au métier de traducteur et d'interprète. Ils prennent la connaissance du travail d'un interprète, par exemple, ou bien, ils participent à des

projets de traduction sous l'encadrement des enseignants. Et le stage 2, ils font leur stage en entreprise, ce qu'ils produisent va être utilisé par l'établissement d'accueil. » (formateur, UPHCMV)

Toutefois, comme dans les deux autres établissements, aucun travail d'évaluation sérieux n'a été réalisé pour obtenir des renseignements sur ce qui va et ce qui ne va pas concernant le dispositif mis en place. Les formateurs à l'UPHCMV agissent grâce à l'intuition et par le bon sens.

Les impensés du stage professionnel

Comme en témoignent les propos des formateurs et responsables de trois formations où le stage professionnel a été conçu (HANU et ULIS) et a été mis en place depuis plusieurs années (UPHCMV), différents éléments liés à l'organisation du stage ont été sérieusement pensés, à savoir :

- La place importante du stage professionnel dans le processus de professionnalisation par la formation ;
- La nécessité d'organiser le stage en plusieurs volets et de les répartir sur tout le cursus de formation (dispositif que l'ULIS a mis en place, et il s'agit en quelque sorte du principe de l'alternance) ;
- La nécessité d'entretenir les relations entre le centre de formation et le milieu professionnel pour mieux encadrer les étudiants et pour effectuer des régulations en vue d'améliorer le dispositif.

Ce sont les points importants et essentiels qui ont été travaillés et pensés, mais ce sont seulement les éléments qui se trouvent en amont ou en périphérie du processus de la formation en milieu du travail (c'est ce que vise le stage professionnel). La question qui se trouve au cœur de ce processus n'a pas été abordée. C'est en effet la question sur le mécanisme des apprentissages dans les situations de travail, d'où une autre question sur la fonction tutorale instituée en milieu professionnel. Or, sans les compréhensions des caractéristiques des apprentissages situés et sans la compréhension de la fonction tutorale, il est impossible de construire un dispositif de stage réellement efficace. Avec ce constat émis à partir de notre exploration du terrain de formation, nous pouvons maintenant mieux cibler notre travail de recherche.

Récapitulation de la première section

- L'activité de traduction et l'activité d'interprétation comportent trois dimensions : linguistique, communicationnelle et professionnelle.
- Le domaine de la traduction et l'interprétation recouvrent des spécialisations multiples, toutes sont très exigeantes en termes de compétences professionnelles et de professionnalité à l'égard de ceux qui les exercent.
- Le secteur traduction-interprétation au Vietnam est un secteur en évolution, caractérisé par l'absence de reconnaissance institutionnelle et sociale et par le caractère hybride de l'activité, ce qui a laissé entrevoir une forte aspiration du monde professionnel tout comme du monde de la formation pour une professionnalisation de l'activité.
- La formation en traduction-interprétation a une longue tradition au Vietnam, qui a débuté avec les premières formations organisées dans les écoles franco-indigènes à l'époque coloniale.
- La fondation des CFITs dans les années 2000 a constitué un tournant pour le paysage commun de la formation à visée professionnalisante.
- Actuellement, sept établissements universitaires proposent des offres de formation à la traduction et à l'interprétation dont quatre explicitent clairement leur démarche de professionnalisation à travers leurs programmes de formation.
- Malgré certains acquis en la matière, ces formations connaissent des tâtonnements et sont toujours sur le cheminement vers une formation réellement professionnalisante.
- Les propos des acteurs du terrain de la formation ont révélé certaines incohérences des dispositifs qui résident dans les écarts entre les objectifs fixées, les modalités de formation mises en place et le niveau réel des étudiants ainsi que la réalité des débouchés.
- Le stage professionnel en étant un élément crucial du processus de professionnalisation a connu des changements positifs mais il reste encore des impensés faisant obstacle à la conception d'un dispositif, scientifiquement mieux fondé et réellement efficace.

SECTION 2 :

LE CADRE THÉORIQUE POUR PENSER LES APPRENTISSAGES SITUÉS

L'analyse du contexte réalisée dans la section 1 nous a permis de constater une forte évolution du rapport entre l'emploi et la formation dans le domaine de la traduction-interprétation au Vietnam. Cette évolution va dans le sens où les offres d'emploi dans le domaine sont maintenant très diversifiées, ce qui nécessite de nouvelles compétences ou aptitudes de la main-d'œuvre pour répondre à ce besoin du marché du travail.

Comme nous l'avons étudié dans le chapitre sur l'état des lieux des formations dans le domaine, un besoin de (re)penser la formation se fait sentir. Notre travail de recherche s'inscrit dans ce contexte de l'emploi et de la formation et a pour objectif de penser une ingénierie de formation par la voie de l'alternance qui soit apte à répondre à cette évolution du rapport entre l'emploi et la formation dans le domaine de la traduction-interprétation en français au Vietnam, tout en prenant en compte les spécificités de la réalité socio-éducative du pays.

Compte tenu de cet objectif, il nous est indispensable de nous référer à des cadres théoriques qui nous fourniront des outils conceptuels et méthodologiques pour mettre en place nos investigations.

Nous commençons dans le premier temps à nous centrer sur la question du rapport entre professionnalisation et alternance et la question des apprentissages en situation de travail. Les éclairages théoriques sur les dimensions et caractéristiques de cette voie de professionnalisation et sur les caractéristiques et conditions pour mettre en place l'apprentissage situé en milieu de travail nous permettront de traiter notre objet d'étude.

Le deuxième chapitre de cette section sera consacré au tutorat et à l'accompagnement tutoral étudiés dans différents aspects, à la fois conceptuel et méthodologique, comme dispositif et démarche pour favoriser les apprentissages en situation de travail dans ou hors du cadre de l'alternance.

En dernier lieu, dans le troisième chapitre de la section, nous proposons une conceptualisation plus globale et plus systématique des situations tutorales et de la fonction tutorale dans l'espace, dans le temps et dans les interactions entre les acteurs multiples grâce à la mobilisation du concept de configuration du sociologue allemand Norbert Elias.

CHAPITRE 3 :

LA PROFESSIONNALISATION, L'ALTERNANCE ET LES APPRENTISSAGES SITUÉS

Dans ce chapitre, nous proposons d'étudier l'alternance avec ses enjeux de professionnalisation permettant de penser et d'organiser les apprentissages en situation de travail. Des éclaircissements conceptuels sur les composantes, les enjeux et les caractéristiques de l'alternance à l'issue de cette exploration théorique nous fourniront des éléments pour penser les apprentissages en situation de travail dans le domaine de la traduction-interprétation. L'étude sur les notions et concepts théoriques qui y sont liés tels que les notions d'activité, situation et apprentissage nous fournira ainsi des outils conceptuels pour investiguer notre terrain de recherche.

Avant d'entrer dans le cœur du chapitre portant sur l'alternance et l'apprentissage en situation de travail, nous jugeons qu'un détour sur l'évolution de la question de la formation et sur le concept de professionnalisation dans la culture éducative et sociale occidentale en général et en France en particulier s'avère indispensable pour bien situer la pratique de l'alternance dans le paysage socio-éducatif global.

3.1 La professionnalisation

Nous commencerons cette partie avec un détour sur l'évolution de la question de la formation et ensuite nous passerons en revue d'abord les objets de la professionnalisation, ses enjeux sociaux, les voies de la professionnalisation et la question de la professionnalisation dans les métiers de l'humain.

3.1.1 L'évolution de la formation, des espaces protégés vers les dispositifs ensembliers

Selon les analyses de Barbier dans son article intitulé « Tendances d'évolution de la formation des adultes » (2012)[37], la France connaissait un modèle où « la société croit progresser en spécialisant les fonctions et en différenciant les champs de pratique » (p. 21).

[37] Barbier, J.-M. (2012). « Tendances d'évolution de la formation des adultes ». Dans Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Collection « La professionnalisation, entre travail et formation », dirigée par Richard Wittorski. Presse universitaire de Rouen et du Havre, pp. 17-34.

Elle passe maintenant à un modèle où « elle croit progresser en réarticulant, en recomposant ce qui avait été auparavant distingué » (*ibid.*).

Sur le plan des espaces sociaux, « traditionnellement, les activités de formation étaient fondées sur une distinction nette entre travail et formation » (p. 17). Ainsi, on a fait la distinction entre l'enseignement, la formation et la professionnalisation, les trois domaines qui constituaient depuis longtemps des espaces spécifiques et bien protégés.

En effet, l'enseignement est défini comme « un espace organisé autour d'une intention de mise à disposition de savoirs sous une forme appropriable » (*ibid*., p. 25). La formation quant à elle est définie comme un espace organisé autour d'une « intention de production » et de « transformation de nouvelles capacités susceptibles d'être transférées » dans « d'autres situations », « dans d'autres espaces que lui-même » (*ibid.* p. 23 et p. 25). Elle constitue un espace spécifique et relativement autonome. Enfin la professionnalisation, considérée par Barbier comme la plus récente des « strates d'intervention éducative », est définie comme « un espace de production de biens et de services organisé autour d'une intention de développement de compétences » (*ibid.*, p. 25). Chaque espace et sa culture propre se sont constitués ainsi par différence avec les autres.

La culture qui organise ces espaces est « faite non seulement des représentations sur le fonctionnement interne de ces espaces, mais également de représentations sur les transformations des sujets susceptibles de survenir dans d'autres champs » (*ibid.*).

Ainsi, le monde de l'enseignement se fait « une représentation des apprentissages susceptibles de survenir dans l'espace du travail », il les conçoit souvent « en extrapolant ses propres schémas mentaux, notamment la logique de la transmission-appropriation-application de savoirs » (*ibid.*). De la même manière, « le monde de la formation se fait une représentation des apprentissages au travail » et « les conçoit sur le mode de l'itération entre théorie et pratique » (*ibid.*). Tout cela permet de dire que le rapport d'un espace avec les autres s'effectue essentiellement sur « le mode de l'hypothèse, de la supposition » (*ibid.*).

Vers les années 80 du siècle dernier, cette situation change. La formation des adultes et la formation initiale connaissent un certain nombre d'évolutions qui s'appuient sur et qui alimentent en même temps les mutations économiques et sociales (p. 19, 25), pour donner ce que Barbier appelle les « formes nouvelles de la formation » (p. 19) ou les « formes sociales nouvellement valorisées en formation » (p. 32).

Les mutations économiques et sociales amènent à l'espace de la formation de nouveaux publics et de nouvelles missions. La formation se voit confier maintenant non seulement la production des savoirs et des capacités, mais également et dans le même temps, des « compétences professionnelles et/ou sociales souvent décrites en termes d'employabilité » (p. 26). Par conséquent, de multiples « constructions » et « dispositifs ensembliers », « combinant de façon diverse plusieurs espaces et cultures d'action éducative », « intégrant de façon diverse travail, communication et développement des compétences », en vue de « produire à la fois des identités scolaires professionnelles et sociales », se développent et se sont valorisées (p. 17, 26).

L'auteur a pu observer dans ce contexte des mutations globales, tant dans le monde de la formation que dans le monde du travail, un ensemble de phénomènes d'intégration :

- « La pression à la gestion de l'articulation entre formation et environnement d'action » ;
- « L'organisation d'espaces de développement de compétences sur les lieux et dans les temps mêmes de la production des biens et des services » ;
- « La construction de dispositifs ensembliers intégrant plusieurs espaces d'action éducative ». (p. 30)

Le modèle de l'alternance s'inscrit dans ces phénomènes d'intégration et fait partie de ces nouvelles constructions sociales valorisées en formation.

Comme l'alternance est considérée comme relevant d'une des voies de la professionnalisation, pour comprendre et situer l'alternance dans le paysage global de l'espace de la formation et du travail, il est indispensable de comprendre ce qu'est la professionnalisation.

3.1.2 Les objets et enjeux sociaux de la professionnalisation

Le vocable de professionnalisation traite trois différents objets selon ce que Wittorski (2008 ; 2009) a pu repérer en étudiant l'apparition successive de ce mot dans des espaces et à des époques différentes, à savoir dans les groupes sociaux dès la fin du XIX^{e} siècle et dans les entreprises et le milieu de la formation depuis les dernières décennies, particulièrement en

France, et en synthétisant à partir des travaux réalisés dans les pays anglo-saxons ainsi que des travaux francophones[38].

La « professionnalisation-profession »

Le premier objet de la professionnalisation porte sur la « constitution des professions ». D'après la sociologie américaine fonctionnaliste, la professionnalisation désigne le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service (dans les pays anglo-saxons, le mot profession est associé à l'image de la profession libérale)[39]. En France, la profession ne repose pas tant sur le modèle de la profession libérale mais davantage sur celui des corps d'État. L'enjeu est la mise en reconnaissance de soi dans l'environnement à des fins de conquête d'une meilleure place dans une hiérarchie étatique.

Selon Bourdoncle (1993), il y a deux voies de constitution des professions. En France c'est par la lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste ou constitution de communauté de pairs construisant leurs propres règles. Dans les pays anglo-saxons, c'est la lutte pour le pouvoir économique dans les groupes professionnels pour contrôler le marché[40].

---

[38] « S'agissant du mot professionnalisation, Bourdoncle (2000) distingue au moins cinq objets et sens :
(1) la professionnalisation de l'activité. C'est lorsque l'activité n'est plus exercée de façon gratuite mais de façon rémunérée et à titre principal. C'est également faire en sorte qu'elle s'enseigne à l'université, cela suppose que les individus partageant la même activité explicitent et formalisent des savoirs qui seront enseignés dans des cursus universitaires. Dans ce sens, la professionnalisation d'une activité passe par « l'universitarisation de sa formation professionnelle » ;
(2) la professionnalisation du groupe exerçant l'activité. Celle-ci passe notamment par la création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie et par une intervention de nature politique de manière à obtenir un droit unique à exercer l'activité (Dubar, 1991) ;
(3) la professionnalisation des savoirs. Les savoirs professionnels ont tendance à être abstraits, organisés et validés selon un critère d'efficacité et de légitimité ;
(4) la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Il s'agit d'un processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle (Bourdoncle, 1991, parle à cet endroit de « développement professionnel » entendu comme le processus d'amélioration des savoirs et capacités) (Dubar, 1991) et de construction d'une identité. Cela correspond à une dynamique de socialisation professionnelle ;
(5) la professionnalisation de la formation. Il s'agit de construire la formation de manière à ce qu'elle rende les individus capables d'exercer une activité économique déterminée. » (Wittorski, 2008 : 19)

[39] « Le mot professionnalisation vient de la sociologie américaine fonctionnaliste (travaux de Parsons, notamment) et indique, dans sa première acception, le processus par lequel une activité devient une profession libérale mue par un idéal de service. » (Wittorski, 2008, p. 12)

[40] « Selon Bourdoncle (1993), il existe alors deux voies de constitution des professions assorties d'enjeux distincts : en France, une lutte politique pour contrôler les places dans une hiérarchie étatique élitiste (notamment le modèle des corps d'État : un corps hiérarchisé, légitimé par l'État) ou la constitution de communautés de pairs construisant leurs propres règles (modèle des confréries) ; dans les pays anglo-saxons, une lutte pour le pouvoir (économique) dans les groupes professionnels afin de réguler le marché (le modèle des professions libérales comme moyen d'acquérir un revenu). » (Wittorski, 2008, p. 12)

La « professionnalisation-efficacité du travail »

Ce deuxième objet, ou deuxième acception du mot professionnalisation repose sur la « mise en mouvement » des individus dans un contexte de travail flexible et une tendance à « l'institutionnalisation de l'activité » (Wittorski, 2008, p. 14).

Selon les explications de Wittorski, la professionnalisation des salariés est « l'intention organisationnelle d'accompagner la flexibilité du travail », c'est-à-dire la « modification continue des compétences en lien avec l'évolution des situations de travail » (Wittorski, 2008, p. 13). Il s'agit donc de « favoriser une évolution continue des compétences pour assurer une efficacité en permanence accrue du travail », l'enjeu est « l'accompagnement de la flexibilité du travail » (Wittorski, 2009, p. 65).

L'institutionnalisation de l'activité par ailleurs, signifie « un contrôle organisationnel plus fort de la nature du travail à réaliser accompagnant, dans le même temps, une diminution du pouvoir de contrôle des groupes professionnels sur leur activité », ce qui constitue « un enjeu de lutte sociale dans les milieux du travail aujourd'hui » (Wittorski, 2008, p. 14).

La « professionnalisation-formation »

Enfin, le troisième objet concerne la « « fabrication » d'un professionnel par la formation » et la recherche d'une efficacité et d'une légitimité plus grande des pratiques de formation (2008, p. 15).

Il s'agit d'une « tentative d'articulation plus étroite entre l'acte de travail et l'acte de formation », c'est-à-dire d'« intégrer dans un même mouvement, l'action au travail, l'analyse de la pratique professionnelle et l'expérimentation de nouvelles façons de travailler » (2008, p. 14). L'enjeu consiste à articuler trois moments habituellement séparés : l'acte de production (le travail dans l'entreprise), l'acte de réflexion/recherche à propos des conditions de transformation des pratiques professionnelles et l'acte de formation (*ibid.*).

Il s'agit par ailleurs de la recherche d'une plus grande efficacité et légitimité de l'offre de formation. « Les milieux de la formation mettent en évidence le caractère professionnalisant de l'offre de formation de manière à développer l'efficacité perçue (par les clients) des dispositifs, en vue d'améliorer la place et la légitimité des pratiques de formation » (2008, p. 14). La professionnalisation constitue ainsi un « enjeu identitaire fort pour les milieux de la formation » (Wittorski, 2008, p. 15).

À partir de ce repérage des objets/sens du terme professionnalisation, l'auteur constate que la professionnalisation relève d'une rhétorique et d'une dynamique de construction identitaire d'un groupe social : dynamique de construction identitaire individuelle et collective[41].

Dans le cadre du travail de recherche que nous menons sur la formation des interprètes-traducteurs, nous avons affaire essentiellement au troisième objet de la professionnalisation, c'est-à-dire la professionnalisation-formation. L'enjeu qui nous concerne est l'enjeu identitaire dans le milieu de la formation.

Parallèlement à cette question de formation, si nous revenons à l'histoire de l'activité de traduction-interprétation au Vietnam pour considérer son évolution, nous pouvons cerner des tensions qui relèvent d'un enjeu de reconnaissance d'une activité par la société. Cet enjeu est certes différent de celui que connaissait la France ou les pays occidentaux concernant la constitution des professions, mais il s'agit en quelque sorte de la professionnalisation-profession ou plus précisément de la professionnalisation du groupe exerçant l'activité (besoin de création d'une association professionnelle, d'un code de déontologie, d'obtention d'un droit unique à exercer l'activité) selon la catégorisation de Bourdoncle (2000). Cet enjeu se fait entendre de plus en plus fort maintenant dans le contexte socio-professionnel du métier, ce qui contribue à situer et caractériser l'activité dans son contexte social, et ainsi, à situer l'enjeu de la formation à cette activité.

Une fois avoir distingué les objets et enjeux de la professionnalisation, nous étudions maintenant les voies de la professionnalisation afin d'avoir un aperçu sur la diversité des dispositifs que proposent les organisations pour professionnaliser et la diversité des modalités de développement professionnel des individus au sein de ces dispositifs et organisations.

3.1.3 Les voies de la professionnalisation

Il est important de distinguer la professionnalisation et le développement professionnel et de comprendre l'articulation entre les deux.

[41] « Cette rhétorique a à voir avec une dynamique de construction identitaire individuelle et collective. Au quotidien, la professionnalisation se construit ainsi par et dans l'élaboration identitaire qui dépend d'une reconnaissance par les autres des compétences et des savoirs produits. » (Wittorski, 2008, p. 20)

Un cadre pour articuler professionnalisation-développement professionnel

Il s'agit d'abord de distinguer professionnalisation et développement professionnel comme deux dimensions qui relèvent de deux ordres différents mais qui s'articulent étroitement entre elles.

La professionnalisation

Selon Wittorski (2009), la professionnalisation relève d'une « intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets » qui passe par deux actions (p. 66) :

- La prescription, par organisation, de certaines compétences, qui traduit une conception particulière que cette organisation se fait du « bon professionnel » ;
- La proposition de dispositifs spécifiques de travail et/ou de formation qui permettent de développer ces compétences, le tout constituant une offre de professionnalisation valant offre/injonction identitaire.

L'auteur parle dans ce cas d'une *identité « prescrite »*.

Le développement professionnel

Toujours selon Wittorski (2009), le développement professionnel est un processus de transformation des sujets au fil de leur activité dans ou en dehors des dispositifs organisationnels proposés, souvent assorti d'une demande de reconnaissance par l'organisation (p. 66).

L'auteur parle dans ce cas d'une *identité « agie et vécue »*.

Ainsi décrits, la professionnalisation est en lien avec la compétence et relève de l'ordre du tiers, de l'organisation, tandis que le développement professionnel est en lien avec l'activité et relève de l'ordre du sujet, de l'individu. Entre cette intention organisationnelle et le processus de transformation des sujets dans et par l'activité c'est un processus de négociation de nature identitaire qui s'opère entre le sujet et l'organisation (ou le tiers). L'enjeu de ce processus de négociation est l'attribution de compétence à l'individu effectuée par l'organisation (ou par un tiers « qualifié ») à partir des résultats de l'activité que le sujet a déployée, ce qui signifie une attribution ou une reconnaissance de sa place dans

l'organisation (2009, p. 66). Wittorski appelle cette identité l'*identité « reconnue/attribué »* (*ibid.*).

À partir de cette mise en lien entre ces trois processus, Wittorski a proposé une définition de la professionnalisation qui met en avant « l'idée d'une transaction identitaire entre sujet et environnement » (2008, p. 32).

Professionnalisation-transaction identitaire entre sujet et environnement

La professionnalisation est définie comme suivante par Wittorski :

> « La professionnalisation est, selon nous, à la fois : *une intention* (du côté de l'organisation) de « mise en mouvement » des sujets dans les systèmes de travail par la proposition de dispositifs particuliers, traduisant une offre de professionnalisation ; *un processus* de développement de process d'action (côté individu ou groupe) dans ces dispositifs, assorti souvent d'une demande, émanant des sujets, de reconnaissance par l'organisation ; *une transaction* (individu et organisation) en vue de l'attribution d'une professionnalité à l'individu à partir des process d'action développés. » (2008, p. 32)

Pour prendre en compte l'articulation entre la professionnalisation et le développement professionnel en mettant en évidence cette transaction identitaire sujet-environnement, Wittorski a proposé le schéma suivant.

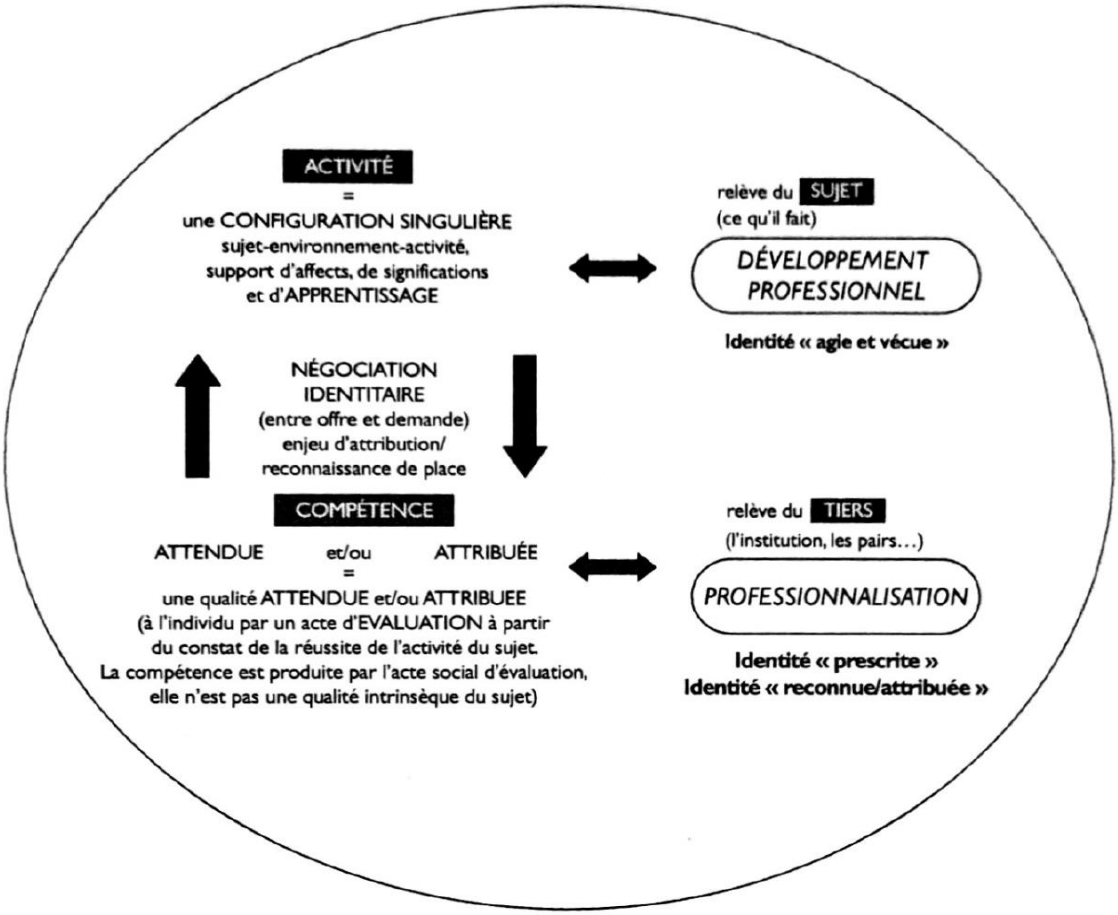

Schéma 3 : Schéma pour articuler professionnalisation et développement professionnel (Wittorski, 2009, p. 67)

En lien avec ce schéma, Wittorski a proposé une grille de lecture où il repère six voies de professionnalisation qui ont été empruntées par une diversité de dispositifs développés dans et par les organisations.

Six voies de professionnalisation

Wittorski a proposé une grille de lecture construite à partir des résultats de ses propres travaux de recherches réalisés durant les vingt dernières années. Cette formalisation permet de constater la « diversité des modalités de développement professionnel des individus en fonction des activités qu'ils déploient dans les situations qu'ils vivent » (2009, p. 67).

Selon l'auteur, ces voies de professionnalisation sont des « formats spécifiques de situations apprenantes » (Wittorski, 2015) constatées dans des situations de travail ou des situations de

formation proposées aux individus. Chaque voie de professionnalisation obéit à une logique différente, à savoir la *logique de l'action*, la *logique de la réflexion et de l'action*, la *logique de la réflexion sur l'action*, la *logique de la réflexion pour l'action*, la *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action* ou la *logique de l'intégration-assimilation*. À chaque logique correspond un processus de développement professionnel mis en œuvre par l'individu dans une classe de situations particulières avec des caractéristiques propres, qui conduit à développer un type d'apprentissage particulier.

Ces logiques/voies de professionnalisation sont résumées comme suit, en lien avec les dispositifs de formation diversifiés (Wittorski, 2007 ; 2008 ; 2009 ; 2015) :

- La « *logique de l'action* » (formation sur le tas) qui caractérise le fait que des sujets sont en prise avec une situation familière mais présentant un caractère de nouveauté (utilisation de nouveaux outils, par exemple). Cela les conduit alors à modifier leurs façons habituelles de faire, le plus souvent sans qu'ils ne s'en rendent compte, par un ajustement « au fil de l'action » (en lien avec la notion de « compétence incorporée » de Leplat (1995)) ;

- La « *logique de la réflexion et de l'action* » (formation alternée) caractérise les situations dans lesquelles les individus sont face à des problèmes inédits qui les conduisent à construire, pas à pas, un procès d'action « intellectualisé » ou « mentalisé » au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif ;

- La « *logique de la réflexion sur l'action* » (analyse de pratiques) correspond aux moments où les individus analysent de façon rétrospective leur action : ils mettent en mots un certain nombre de principes participant ainsi à l'enrichissement de leur « patrimoine » d'expérience. Ils développent, à cette occasion, une « compétence tournée vers l'analyse de leur action » et des « connaissances et/ou savoirs sur l'action » ;

- La « *logique de la réflexion pour l'action* » (analyse de pratiques également) caractérise des moments individuels ou collectifs de définition, par anticipation, de nouvelles façons de faire dans l'intention (fréquemment observée) d'être plus efficace au travail. Cette voie permet de développer des « savoirs pour l'action » (préparatoires d'actions nouvelles) ;

- La « *logique de la traduction culturelle par rapport à l'action* » (accompagnement) correspond, par exemple, aux situations de tutorat : le tuteur transmet des savoirs/connaissances mais aussi aide le tutoré à prendre du recul, à modifier ses façons habituelles de voir et de penser l'action et la situation (notion de « traduction[42] culturelle »). Il contribue ainsi, sur le plan identitaire, à la fois à transmettre des éléments de la culture professionnelle et à orienter le positionnement professionnel, tout du moins la façon dont l'individu conçoit les situations et ses propres pratiques ainsi que celles des autres ;

- La « *logique de l'intégration assimilation* » (formation magistrale) caractérise des situations dans lesquelles les individus utilisent des ressources documentaires ou visuelles pour acquérir des savoirs ou des connaissances plutôt de type théorique. (Wittorski, 2015, p. 35, 36)

Ces voies/logiques de professionnalisation permettent de lire, comprendre et ainsi de structurer différentes pratiques dans l'espace du travail, de la formation et de la recherche. En ce qui concerne notre cadre de recherche, nous voulons nous centrer sur l'espace de la formation à travers l'évolution des pratiques de formation mise en lien avec ces différentes voies.

Dans une perspective chronologique, la culture de la formation connaît d'abord l'apparition de la *formation sur le tas*, relevant de la « logique de l'action ». Ensuite, c'est l'installation de la *formation magistrale* qui relève de la « logique de l'intégration assimilation ». Viennent après le modèle de la *formation alternée* qui relève de la « logique de la réflexion et de l'action » et le modèle du *tutorat/accompagnement* relevant de la « logique de la traduction culturelle par rapport à l'action ». Enfin, c'est l'apparition récente du modèle de *l'analyse de pratiques* en rapport avec deux logiques « la réflexion sur l'action et la réflexion pour l'action ». Ce modèle repose sur une intention de développer chez les individus des compétences d'analyse de l'action, qui sont très fortement sollicités dans des contextes de flexibilité (Wittorski, 2009, p. 72).

[42] Notion de « traduction » en référence aux travaux de la Sociologie de la Traduction (Latour et Callon) (note de Wittorski (2015, p. 35))

Comme nous l'avons présenté précédemment, chaque logique de professionnalisation conduit à un type d'apprentissage ou à des apprentissages particuliers. Toutefois, « certains apprentissages « se suffisent » d'une seule voie de professionnalisation alors que d'autres nécessitent une combinaison de voies, souvent dans un certain ordre et une certaine temporalité » (2015, p. 36). C'est le cas des apprentissages particuliers portant sur « la relation humaine et institutionnelle (jeux de pouvoir, positionnement professionnel…) fortement sollicités dans les métiers dits de l'humain » (*ibid.*). Ainsi, l'enjeu d'une formation professionnelle ou professionnalisante serait d'organiser une combinaison de voies pertinente en fonction des apprentissages visés (*ibid.*).

Comme notre présent travail de recherche porte sur la formation des interprètes-traducteurs, un métier qui fait partie des métiers de relation humaine, il nous est indispensable d'avoir des éclairages sur les spécificités de la professionnalisation-formation dans ce domaine.

3.1.4 La professionnalisation-formation dans les métiers de l'humain

La professionnalisation-formation dans les métiers de l'humain aura des spécificités qui méritent d'être étudiées.

3.1.4.1 Caractéristiques des métiers de l'humain

Par la différence avec les métiers industriels et les métiers encadrés et réglés par les environnements naturels (comme les activités agricoles), les métiers de l'humain appartiennent à la troisième catégorie, les activités de service[43]. Ces activités « mettent les opérateurs en présence d'autres humains, consommateurs de service » (Berckers, 2007 cité par Maubant 2012).

En effet, les métiers de l'humain désignent « les métiers relationnels et de l'interaction humaine » (Maubant, 2012, p. 12), appelés aussi les « métiers adressés à autrui » par Piot (2009).

Ces activités de service ont en commun trois caractéristiques suivantes identifiées par Berckers :

[43] Selon la catégorisation des métiers de Berckers (2007) cité dans Maubant (2012).

- D'abord, l'objet en jeu dans l'activité peut être un autrui (un être humain) auquel l'intervention s'adresse, c'est-à-dire le sujet-objet de l'intervention. Mais l'objet en jeu peut être aussi l'interaction elle-même, c'est-à-dire la relation entre l'intervenant et son « client ». Enfin, l'objet de l'intervention peut-être aussi un objet transitionnel et détourné. (Maubant, 2012, p. 15, 17)
- La deuxième caractéristique est « la diversité et l'hétérogénéité des ressources mobilisées » par le professionnel et « la diversité des diagnostics de la situation du sujet-objet », c'est-à-dire la réalité du client-bénéficiaire. « Le bénéficiaire de l'intervention produit la mise à jour d'attentes, de désirs, d'intentions » qui sont explicites ou implicites. Suite à cela, « la production d'émotions, de valeurs, résultant d'un processus de subjectivation de l'objet de l'intervention conduit l'intervenant à régler, dans l'instant du travail, son activité ». « Le réglage et la production d'un nouvel acte produisent à son tour des réactions » (comportements, postures, émotions) de la part du bénéficiaire. (*ibid*.)
- La troisième caractéristique est « le rôle et l'importance des activités langagières ». L'activité langagière « constitue un média de la relation intervenant-bénéficiaire » en définissant « le cadre et l'indice » de cette relation. Elle est « spécifiée et caractérisée par le contexte professionnel et par les situations dans lesquelles l'intervention se déroule ». (*ibid.*)

Avec ces trois caractéristiques, l'activité du professionnel des métiers adressés à autrui nécessite la mobilisation de différents savoirs et compétences. D'abord, elle requiert la maîtrise d'un double registre de compétences : compétences sur l'objet de service et compétences communicationnelles, relationnelles (Piot, 2009)[44]. Et aussi, elle exige un registre de savoirs permettant de fonder et d'organiser les deux compétences ci-dessus. C'est la compétence du diagnostic des sujets de l'intervention humaine et celle de la conception-invention de l'intervention la plus pertinente à mettre en œuvre au regard des résultats du diagnostic. C'est sur ces deux dernières compétences que repose l'indicateur du niveau d'expertise du professionnel. Même si elles ne sont pas les compétences spécifiques de ces métiers, elles constituent « un creuset de compétences ». (Maubant, 2012, p. 13).

[44] Cité par Maubant (2012, p. 13)

Outre ces caractéristiques communes à tous les métiers relevant des activités de services, Maubant a proposé une caractérisation de ces métiers selon trois temporalités :

- Une temporalité courte où le professionnel intervient principalement sur un objet transitionnel (ex : réparation d'une automobile, livraison d'un colis). Dans cette catégorie, la question du temps est peu problématique, ce qui compte c'est la qualité du produit transformé issu de l'intervention. (Maubant, 2012, p.16)
- Une temporalité moyenne où l'intervenant agit sur le sujet-objet de l'intervention dans le but de produire, chez lui, des changements de comportements, évalués et anticipés par le professionnel comme bénéfiques pour différents types de public et dans certains cas pour des populations, des usagers ou clients présentant des problématiques réclamant une intervention urgente en contexte de crise (ex : intervention médicale, soutien à un élève en difficulté). (*ibid.*)
- Une temporalité longue encadrant et structurant des activités « qui contribuent à construire l'être humain lui-même dans ce qu'il a de plus spécifiquement humain : ses connaissances, ses valeurs, sa volonté, ses émotions… » (Berckers, 2007, p. 45)[45]. « Cette temporalité longue produit un cadre de l'intervention humaine où le sujet-objet de l'intervention est producteur d'intentions, de désirs, de formes variées de subjectivation de l'objet de l'intervention. Elle contraint l'intervenant à régler son activité, parfois dans l'instant, parfois plus tard. Ce réglage cherche à réduire la double revendication d'autonomie dans l'activité, celle de l'intervenant et celle du bénéficiaire de l'intervention. » (*ibid.*)

Suivant cette caractérisation des métiers de services, il est difficile de placer les métiers de la traduction et de l'interprétation dans un type de temporalité précis. Car le professionnel traducteur-interprète intervient à la fois sur un objet transitionnel qui est le texte écrit ou le message oral à traduire d'une langue à une autre, mais il agit aussi, de par son intervention sur cet objet transitionnel, sur le bénéficiaire de l'intervention pour produire chez ce dernier des changements de comportement. Le bénéficiaire de l'intervention se confronte à une nécessité de comprendre un message ou un interlocuteur qui s'exprime dans une langue étrangère pour pouvoir agir ou réagir par la suite. Ainsi, il n'y a pas que les transformations physiques qui se sont effectuées au niveau de l'objet transitionnel, un texte traduit ou une

[45] Cité par Maubant (2012, p. 12)

parole traduite comme produit de l'intervention. Ce produit est primordial pour assurer la continuité d'un processus de communication entre les interlocuteurs, processus qui implique des éléments d'ordre socio-cognitif, culturel et identitaire. Alors, à travers l'activité de traduction-interprétation, le traducteur-interprète assure une médiation entre non seulement deux systèmes linguistiques mais aussi entre deux cultures et deux systèmes de représentation auxquels appartiennent les interlocuteurs de la communication. Cette médiation peut s'observer dans l'immédiat au moment des interactions en face à face entre deux interlocuteurs dans le cas de l'activité d'interprétation. Toutefois, elle peut aussi s'inscrire dans une temporalité plus longue quand par exemple un lecteur lit un roman traduit, les effets de cette lecture sur lui ne sont pas toujours évidents à observer dans le registre du temps.

Par contre, l'activité des professionnels qui assurent l'accompagnement des jeunes en milieu de travail fait partie du groupe de temporalité longue des activités « qui contribuent à construire l'être humain lui-même ». Ainsi, dans le cadre de notre recherche sur la formation aux métiers d'interprètes et de traducteur, nous avons à traiter deux activités qui font partie toutes les deux des métiers adressés à autrui, mais qui appartiennent à des registres de temporalités différents.

Les spécificités des métiers de l'humain que nous venons de présenter seront les éléments importants à prendre en compte dans tout processus de professionnalisation-formation en lien avec ces métiers.

3.1.4.2 Penser la professionnalisation-formation des métiers de l'humain

Selon Wittorski (2015), les caractéristiques spécifiques des sujets-objets de l'intervention dans les métiers de l'humain ont des incidences directes sur les objectifs de formation dans le processus de professionnalisation des professionnels de ces métiers. Les formations dispensées dans ce domaine devraient privilégier :

- L*'adaptation de l'activité professionnelle* en fonction des spécificités des objets rencontrés, ce qui consiste à diversifier les pratiques et à développer une posture réflexive pour tirer des leçons des ajustements spontanés (d'où le modèle du « praticien réflexif » fortement valorisé dans les métiers de l'humain) ;

- Le *développement d'une réflexion éthique* qui s'avère importante quand l'objet de travail concerne un être humain ;
- Un *travail particulier sur la conception* que le professionnel se fait du client, patient, élève, usager… car cette représentation déterminera les pratiques qu'il mettra en œuvre ;
- Un *travail particulier sur le positionnement professionnel* à tenir dans des situations professionnelles qui peuvent générer des tensions. (p. 37)

Avec ces objectifs de formation à privilégier, les formations à ces métiers se retrouvent face à une recommandation de « privilégier la voie de l'alternance qui combine la voie de l'apprentissage sur le tas (conduisant à des compétences incorporées) et de la réflexivité par rapport à l'activité (développement d'une expérience sue) et l'accompagnement (favorisant le travail sur le positionnement professionnel) » (Wittorski, 2015, p. 38). C'est dans cette orientation qu'il est souhaitable d'inscrire ces formations.

Cette proposition de Wittorski nous permet de faire le lien avec la formation d'interprètes-traducteurs au Vietnam sur laquelle porte notre projet de recherche. L'alternance serait-elle une piste intéressante à creuser pour penser la professionnalisation dans ce domaine spécifique à savoir la traduction et dans un contexte socio-professionnel et éducatif spécifique, à savoir celui du Vietnam ?

3.2 L'alternance et les composantes

Nous étudions dans cette partie l'alternance considérée comme une conception de la formation, un cadre, une figure pédagogique et éducative pour professionnaliser.

Nous commençons avec des observations qui permettent de situer la pratique de l'alternance dans le paysage commun de la formation professionnelle/professionnalisante en France. Et nous chercherons par la suite à comprendre quelles peuvent être les implications didactiques, pédagogiques et organisationnelles que sous-tend le recours à l'alternance pour former.

3.2.1 L'alternance, un des dénominateurs communs des formations professionnalisantes

Maubant (2012) en faisant l'analyse de l'éclosion et de l'essor des formations professionnalisantes dans le domaine de la formation des métiers adressés à autrui a pu identifier quatre dénominateurs communs de ces formations.

Ces quatre dénominateurs constituent également l'argumentaire principal des dispositifs de formation proposés par différentes organisations (p. 60). Ces quatre dénominateurs sont :

- *L'accent mis sur la connaissance et la validation des acquis* : les dispositifs de formation professionnalisante proposent de prendre en compte les acquis des personnes en formation, à la fois pour répondre à une demande d'individualisation des parcours et pour s'adapter à la réalité hétérogène des publics accueillis en formation.

- *Le recours à l'alternance* : il s'agit d'offrir une formation alternant différents espace-temps de formation. L'alternance doit constituer une valeur ajoutée didactique et pédagogique. Elle est censée aider le formé dans l'acquisition et dans la maîtrise de ses pratiques professionnelles. Elle doit permettre de combiner différentes situations considérées *a priori* comme des situations d'apprentissage professionnel. Dans cette perspective, la question de la professionnalisation touche aussi à la question des apprentissages en milieu de travail et donc propose de discuter des pédagogies et des pratiques formatives en œuvre.

- *L'invitation à la réflexivité sur la pratique* : cette invitation à la réflexivité vise différents objectifs :
    - fournir un label d'authenticité à la formation professionnalisante en plaçant la pratique professionnelle au cœur du dispositif de formation ;
    - chercher une plus grande synergie entre les différents savoirs dispensés par les différents formateurs, que ceux-ci interviennent en situation de travail et/ou dans l'organisme de formation ;
    - recourir à la recherche scientifique pour donner sens aux savoirs de la pratique (Barbier, 2008), cette quête de sens tient à la convocation de disciplines scientifiques et au renforcement et à la valorisation des sciences comme système

de référence dans la constitution et le développement de savoirs professionnels spécifiques de la profession concernée.

- *Définition de l'objectif d'agir à la fois sur la pratique et sur l'identité professionnelle* : les formations cherchent à transmettre une culture professionnelle susceptible de caractériser la profession et d'accompagner le novice dans son parcours d'insertion professionnelle par la mise à jour des différentes dimensions à prendre en compte dans l'analyse des dispositifs de formation à visée professionnalisante : la dimension des situations formatives, celle des savoirs, celle des organisations avec lesquelles et pour lesquelles ces processus de professionnalisation agissent et interagissent, la dimension du sujet qui se construit et se développe dans son identité et dans sa posture de professionnel en devenir. (Maubant, 2012, p. 60, 61)

Comme nous pouvons le constater à travers ce repérage des points communs des dispositifs de formation dite professionnalisante, l'alternance est un passage incontournable. Le constat fait à partir des repérages de Maubant, allant dans le sens de la proposition de Wittorski de privilégier la voie de l'alternance comme une orientation pour penser la formation dans les métiers de l'humain, nous a amené à nous centrer sur la notion d'alternance.

3.2.2 L'alternance, les implications didactiques, pédagogiques

Comme nous avons pu constater au début de ce chapitre dans la partie portant sur l'évolution de la formation en France, la professionnalisation, considérée comme la plus récente des « strates d'intervention éducative » impose sa présence dans les discours éducatifs dès les années 70, 80 du XX^{e} siècle. La professionnalisation des formations devient donc une réaction à une scolarisation excessive (tendance « tout-école » de la période précédente) et l'apprentissage par la voie de l'alternance est devenue une alternative[46].

L'alternance trouve ses fondements conceptuels à partir d'une nécessité de penser un système d'interface entre la théorie et la pratique.

[46] Geay, 2007, p. 28

3.2.2.1 Nécessité de penser un système d'interface théorie-pratique

Geay, dans son article de 2007 sur l'alternance a analysé les raisons qui conduisent à la nécessité d'un système d'interface entre la théorie et la pratique. Nous regroupons ses analyses en quatre points essentiels.

Premièrement, c'est *l'émergence d'un nouveau professionnalisme*. En effet, l'émergence de la société de service qui oblige à distinguer métiers techniques et métiers de l'humain où le relationnel prime, fait que l'espace de travail change. L'organisation moderne de cet espace exige de ses acteurs « qu'ils réagissent dans un environnement complexe et incertain à des situations inattendues », qui constituent souvent des « sources de conflits entre les acteurs ». Avec « la société des services, le métier devient tellement complexe » que « l'autonomie, l'initiative et la créativité au travail face aux dysfonctionnements, imprévus et urgences » deviennent des mots d'ordre (*ibid.*). Dans ce contexte de changement de profil du métier, le modèle de l'innovation et en même temps, le modèle de la compétence s'imposent. Les « savoirs stables » doivent « disparaître » et les « savoirs déjà formalisés et codifiés » deviennent « insuffisants ». Par conséquent, la formation dispensée en centre de formation « ne permet plus d'acquérir le savoir-faire suffisant pour innover, car ce savoir d'innovation s'acquiert beaucoup en contexte, sur le tas, par échanges d'expériences ; il est constitutif de nouvelles compétences (dites transversales et hors programme) ». C'est ainsi qu'on « parlera d'un nouveau professionnalisme pour lequel la scolarisation ne suffit plus ». (Geay, 2007, p. 29)

Deuxièmement, c'est *le changement du mode de transmission vis-à-vis des savoirs non codifiables*. Le nouveau professionnalisme avec le modèle de compétence exige de repenser la question de transmission des savoirs. Car la compétence ne se constitue pas uniquement des savoirs codifiables et formalisables, elle se constitue aussi des savoirs d'action[47] ou de la part informelle de ces savoirs d'action (savoirs empiriques, savoirs pratiques, savoirs cachés, savoirs d'expérience, etc). Ces savoirs non codifiables sont « constitutifs de la compétence mais ne sont pas transmissibles directement ». Or, « tout ce qui n'est pas codifiable n'est pas « apprenable » à l'école, il faut le vivre »[48]. Dès lors, l'alternance

[47] Barbier, 1996
[48] Michel Fiol, 2005 cité par Geay, 2007

apparaît comme une alternative, « apprendre en alternance, c'est apprendre ce qui ne peut pas s'apprendre à l'école ».

Troisièmement, c'est *l'exigence de professionnalisation des formations*. Comme la professionnalisation vise l'acquisition des compétences professionnelles et non plus la seule maîtrise des savoirs, l'exigence de professionnalisation dans les formations peut être entendue comme, d'une part « l'entrée massive de la pratique et de l'expérience dans le cursus de formation en tant que source et objet de savoir à part entière et non comme simple application du savoir formel », et d'autre part « la mise en place d'une alternance visant directement les compétences et non plus seulement l'acquisition de savoirs professionnels codifiés » (Geay, 2007, p. 29).

Dernièrement, c'est *la différence voire la contradiction entre les logiques développées par l'espace travail et l'espace école*. Du point de vue institutionnel, le système travail et le système école ont développé « des logiques tellement différentes et opposées qu'elles sont devenues contradictoires », « elles se nient l'une l'autre ». (Geay, 2007, p. 30)

La logique du système travail est une logique qui s'inscrit dans la production du savoir, mais qui subordonne les savoirs à leur utilisation selon la loi du marché. Donc, « il faut d'abord réussir pour comprendre ». Dans cette logique, le rapport au savoir est une « grande école » expérientielle » même si souvent on n'arrive pas à tout comprendre. (*ibid.*)

La logique du système école est d'un autre ordre. Cette logique consiste à « enseigner des savoirs formels et codifiés » et à « en développer l'acquisition et la compréhension en tant que telles, en faisant hypothèse que ce rapport au savoir pour lui-même suffira à la réussite ». Cette logique se justifie par l'idée d'une « application ultérieure dans le champ des pratiques ». Elle s'inscrit dans la consommation du savoir. (*ibid.*)

Vu les oppositions et contradictions entre travail et école, le défi posé aux concepteurs de formation est de les reconnaître et de les surmonter pour les rendre formatrices. Dès lors, un système d'interface s'avère nécessaire pour faire communiquer, pour mettre ensemble et en sens ces deux systèmes sociaux, pour que les tensions qui existent entre les deux deviennent formatrices (*ibid.*). C'est justement comme dit Maubant (2012), « penser l'alternance en formation, c'est penser « des situations qui n'opposent plus l'école et la vie » (p. 259).

À partir de ces quatre constats, Geay propose une vision de l'alternance études/travail selon un système d'interface à quatre dimensions : institutionnelle et personnelle, didactique et pédagogique (Geay, 1998)[49].

3.2.2.2 Les dimensions de l'alternance

La vision de l'alternance études/travail proposée par Geay en 1998 comprend quatre dimensions. Pour chacune de ces dimensions, l'auteur préconise une ingénierie spécifique.

La dimension institutionnelle

La dimension institutionnelle de l'alternance suppose de développer un partenariat entre l'école et l'entreprise dans le principe d'une coresponsabilité à parité d'estime. Ainsi, les deux institutions se partagent le pouvoir de former. Organiser l'alternance à ce niveau demande le travail d'une « ingénierie de compétences s'appuyant sur un référentiel contractualisé d'apprentissage en entreprise » (Geay, 2007, p. 30).

Dans le contexte éducatif actuel du Vietnam, la question de l'alternance ne se pose pas encore explicitement, au moins à travers les discours scientifiques et politiques, surtout concernant cette dimension institutionnelle. C'est un terrain tout nouveau qui nécessite des travaux d'exploration.

La dimension didactique

La dimension didactique appelle « l'intégration d'une démarche de formation inverse à la didactique scolaire classique » (Geay, 2007, p. 30). Cette dimension implique une démarche qui part du métier et de l'expérience dans une concertation interdisciplinaire comme sources de savoirs. Ce niveau nécessite la mise en œuvre d'une « ingénierie d'équipes pédagogiques avec interventions croisées et alternées » (*ibid.*).

La démarche de la didactique professionnelle, courant théorique présenté comme l'analyse du travail en vue de la formation[50], qui propose l'analyse de l'activité du travail et la

[49] Geay, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris, L'Harmattan.
[50] Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. Apprendre des situations. *Éducation permanente*, n° 139, pp. 13-35.

transposition didactique des situations de travail en situations de formation, s'inscrit dans cette dimension.

La dimension pédagogique

La dimension pédagogique de l'alternance nécessite une pédagogie du partage de savoirs et une pédagogie du métier pour tous les acteurs de la formation à savoir l'enseignant du centre de formation, le maître d'apprentissage ou le tuteur du milieu du travail. Ce niveau exige « une ingénierie d'exploitation de l'expérience et de suivi en double tutorat, par le tuteur et l'enseignant » (*ibid*.).

C'est sur cette dimension pédagogique que nous devons centrer notre recherche car notre objectif est justement d'organiser les apprentissages en milieu de travail dans une visée professionnalisante.

La dimension personnelle

La dimension personnelle concerne « l'autonomisation de l'alternant dans ses apprentissages par le développement d'une démarche de production de savoir et de gestion de son temps ». Ce niveau demande une « ingénierie d'observation-recherche et de travail personnel en autoformation ». (Geay, 2007, p. 30)

Le repérage de ces quatre dimensions de l'alternance permet de postuler que pour réussir l'alternance en formation, il ne suffit pas d'envoyer les jeunes en entreprise ou de faire faire des stages. La question fondamentale est d'inventer de nouvelles médiations didactiques et pédagogiques pour penser, pour revisiter l'expérience et pour la rendre formative.

3.2.2.3 Les implications didactiques et pédagogiques d'une alternance professionnalisante

Selon Geay (2007) une véritable alternance professionnalisante doit se penser non seulement sur le plan pédagogique mais aussi sur le plan didactique. Cette double nécessité didactique et pédagogique se justifie par le changement de paradigme, exigé par l'alternance, d'un modèle de la transmission de savoirs dans la conception traditionnelle de l'école professionnelle, vers un modèle de la compétence qui ne se transmet pas.

Le modèle de la compétence d'un nouveau professionnalisme

En effet, dans la conception traditionnelle de la formation, « l'activité professionnelle est vue comme une façon de résoudre les problèmes pratiques en appliquant des théories ou des techniques scientifiques » (Geay, 2007, p. 31). Or, ce modèle de la science appliquée est « contradictoire avec la notion de compétence » et « ne peut pas expliquer totalement la capacité du professionnel à agir en situation complexe (d'incertitude, d'instabilité, de singularité, d'urgence, de conflit de valeurs) » (*ibid.*). L'alternance s'inscrit dans le modèle de la compétence. L'alternance, pour être qualifiée de professionnalisante, doit donc permettre la production de compétence chez le professionnel en devenir. Cette mission oblige un travail didactique et pédagogique car un enseignement du type expositif théorie-pratique ne se tient plus dans l'alternance.

Dans le modèle de la compétence, la pratique n'est pas de la théorie appliquée, elle comporte sa propre autonomie[51]. L'expérience est donc « source de sa propre production de savoirs » (Geay, 2007, p. 32). En fait, la compétence est définie par Le Boterf (1995) comme une « capacité de mobilisation » de multiples ressources (personnelles et contextuelles, cognitives et affectives, matérielles et relationnelles, culturelles et expérientielles) pour résoudre une classe de situation. Les savoirs mobilisés dans la compétence, pour une part significative, « ne sont pas des « savoirs savants » (scientifiques ou professionnels) ni des savoirs transmis ou enseignés (académiques ou didactiques) », mais ce sont « des savoirs issus de l'expérience, des savoirs de sens commun, des savoirs ordinaires, produits pour soi dans l'action, et même souvent des savoirs implicites, tacites, incorporés, souvent insus, cachés dans l'agir et peu verbalisés au sein de la profession » (p. 31). La compétence s'acquiert donc dans l'activité, dans l'expérience.

La notion de la compétence est travaillée par de nombreux chercheurs et donne lieu à différentes définitions, parfois controverses. Nous n'avons pas l'intention ici de nous attarder sur la notion en tant que telle. Notre intention est de montrer que l'approche de la formation basée sur le modèle de la compétence nécessite une autre approche didactique et pédagogique permettant de penser, travailler l'expérience et d'apprendre à partir de l'expérience.

[51] Piaget, 1974

Geay considère la réflexivité comme la clé de la professionnalisation et propose donc de mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation par alternance.

La pratique réflexive mise en place par l'alternance pour apprendre le métier

S'inspirant du modèle du « praticien réflexif » proposé par Schön (1994)[52] qui articule « réflexion dans l'action et sur l'action », Geay considère cette posture réflexive sur l'expérience comme « déterminante pour produire de la compétence » (2007, p. 32).

Pourquoi est-il important, voire fondamental de réfléchir l'expérience ? Geay explique.

En effet, l'expérience a deux faces, active et passive : faire une expérience et avoir de l'expérience.

« Faire une expérience » consiste à une confrontation directe et sans intermédiaire avec la réalité, qui entraîne une « rupture de représentation ». Pour comprendre ces nouvelles représentations (la conceptualisation) il faut « le désir de comprendre (une quête de sens), le désir d'en sortir, de surmonter la résistance du réel ». L'expérience est dans ce sens une épreuve qui implique un « enjeu identitaire et symbolique ». (Geay, 2007, p. 33)

Quant à la face passive, « avoir de l'expérience », il s'agit d'un « stock ou répertoire de situations disponibles en mémoire, auxquelles on peut faire appel de façon automatique, sans raisonner » (*ibid.*). C'est ce que Bourdieu (1980) appelait *habitus*, ou ce que les psychologues cognitivistes déclinent en *schèmes, scénarios, stéréotypes*, etc. L'expérience dans ce sens devient une routine. Comme « la compétence se situe dans la résolution des situations nouvelles, l'expérience non réfléchie peut devenir un obstacle » (*ibid.*).

Par ailleurs, comme l'expérience est toujours « particulière (situation unique) et singulière (propre à soi) », pour que l'expérience soit formatrice, « il faut qu'elle soit réfléchie, généralisée au-delà du cas rencontré, et en partie en rupture avec l'expérience personnelle ». Ce processus exige une prise de distance, une réflexion, une transformation. D'où l'importance de la pratique réflexive. D'autant plus que « tout professionnel compétent est un praticien qui réfléchit à ce qu'il fait, mais aussi un « praticien réflexif » qui produit du savoir en travaillant » (*ibid.*).

[52] Schön, D.-A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Editions Logiques.

Alors, mettre la pratique réflexive au centre dans le projet de formation consiste, selon Geay, à adopter une posture réflexive en prenant sa pratique comme objet de réflexion, à créer un nouveau rapport au savoir en sortant de l'applicationnisme théorie-pratique pour transformer son expérience en connaissance, et au-delà de tout, à construire son identité professionnelle dans une double culture : la culture professionnelle et la culture de formation (2007, p. 34).

Ces analyses conduisent à deux implications didactiques et pédagogiques importantes exigées par l'alternance :

- Premièrement, pour que l'expérience de l'alternant soit formatrice, « il faut élaborer un référentiel des tâches ou des missions confiées, une progression des activités dans un ordre de complexité croissante ». Le contexte professionnel est conçu comme didactique quand il est organisé en vue de la transmission. (*ibid.*)

- Deuxièmement, pour que l'expérience devienne apprentissage, il faut que « l'expérience soit réfléchie, relue, redite, analysée, *debriefée*, problématisée, de façon inter-trans-disciplinaire » (*ibid.*). Sur le plan pédagogique et organisationnel, il s'agira de mettre en place des dispositifs de médiation pédagogique comme les séquences d'enseignement spécifiques ou des dispositifs visant la réflexivité comme l'analyse de situations-problèmes, le retour d'expérience ou l'analyse de pratiques, qui permettent à l'apprenant de faire des liens entre pratiques d'entreprise et savoirs d'école.

Cette pédagogie de l'alternance s'avère complexe car elle est la « pédagogie de l'entre-deux », « de la rupture et de la reliance ». L'alternance, « ainsi didactiquement exploitée, est vraiment une manière de ne pas réduire la complexité » (Geay, 2007, p. 38) mais permet de vivre la complexité et de la transformer en apprentissage. L'alternance ainsi pratiquée « produit un autre rapport au savoir, pas seulement juxtapositif entre théorie et pratique (alternance rythme), mais intégratif entre formation et réalités du travail (alternance réversible), entre savoirs expérientiels et savoirs formels » (*ibid.*, p. 37). Cette pédagogie semble « la seule adaptée à la complexité des compétences et à la formation des professionnels capables d'affronter la complexité de leur métier et des nouvelles organisations du travail » (*ibid.*, p. 35).

La vision de Geay de l'alternance nous semble pertinente pour nous permettre d'orienter nos réflexions sur la question de la professionnalisation des interprètes et traducteurs. Penser la

professionnalisation dans ce domaine dans le cadre de cette alternance, conçue comme un dispositif ensemblier, capable de prendre en compte la complexité du métier et l'évolution du rapport formation-emploi, nous paraît une piste prometteuse. Mais à part les points constitutifs soulignés par Geay, à savoir une nouvelle approche didactique et une nouvelle organisation pédagogique pour s'adapter au modèle de la compétence et pour mettre la pratique réflexive au cœur de l'activité de formation, est-ce qu'il y a d'autres éléments à prendre en compte si nous souhaitons bien comprendre l'alternance et l'appliquer dans notre contexte de formation ?

3.2.3 L'alternance, quelques aspects organisationnels

Le modèle de l'alternance fait l'objet non seulement des réflexions et de débats pédagogiques et didactiques, mais aussi de prescriptions institutionnelles et réglementaires en France. Les dispositifs sont conçus et mis en place dans l'objectif de mieux professionnaliser. Le processus de conception et de mise en place des dispositifs implique des questions d'ordre pratique et organisationnel à côté des questions didactiques et pédagogiques. Nous allons chercher à comprendre ces aspects plutôt organisationnels d'un travail d'ingénierie de formation, de la conception des dispositifs à certaines problématiques repérées lors de leur mise en place. Ce passage est inspiré essentiellement des analyses réalisées par Astier (2007)[53].

3.2.3.1 La conception des dispositifs d'alternance

L'ingénierie de formation s'attache à organiser l'alternance, c'est-à-dire organiser les articulations possibles entre différents éléments réunis, à savoir :

- *des artefacts à fonction de référence* qui ont pour vocation de représenter le dispositif à l'extérieur et d'assurer un repère pour tous ceux ayant à intervenir à son propos : référentiels d'activités, de formation et de certification, objectifs pédagogiques, fiches emploi et description de métiers, projet pédagogique, etc. ;

[53] Astier, P. (2007). « Alternance construite, prescrite, vécu ». *Éducation permanente*, nº 172, pp. 61-72.

- *des artefacts à fonction d'articulation* qui prennent pour objet les vécus de l'apprenant dans différentes situations et les confrontent aux références instituées, l'objectif est d'articuler la singularité des acteurs et la généralité des références prédéfinies : carnet de liaison, compte-rendu de stage, écrits professionnels, rapport d'activité, rapport d'expérience, etc. ;

- *des agencements organisationnels spécifiques* : pour la formation, ces agencements visent à créer des occasions de revenir sur la confrontation instituée (séances de *debriefing*, séances de retour du vécu en entreprise, analyse des expériences, etc.) ; dans l'entreprise, ces agencements prennent la forme plus ou moins répandue d'une fonction tutorale ;

- *une figure de la médiation* : c'est la fonction d'accompagnement tutorale assurée sur le lieu de travail par un professionnel plus expérimenté adressé à un novice, fonction qui fait l'objet de multiples travaux et prescriptions.
  Le deuxième chapitre de la partie théorique de notre thèse portera sur cette fonction tutorale.

Le dispositif d'alternance ainsi conçu, c'est-à-dire selon cette démarche d'ingénierie de formation qui prend en compte l'articulation de tous les éléments cités ci-avant, apparaîtra à la fois comme « une intention de transformation d'autrui » qui se manifeste à travers les objectifs et les référentiels, comme « une offre de signification » quant à ses enjeux identitaires pour l'apprenant, et enfin comme « une instrumentation » dans des dispositions visant cette transformation (Astier, 2007, p. 62, 63).

Cette activité de conception de la formation consiste à élaborer des représentations qui président de façon anticipée, à des agencements de choses, à des prédispositions de gens et à des définitions de tâches, tout vise à orienter l'activité de ceux qui sont amenés à agir dans ce cadre (*ibid.*, p. 63). Cette activité nécessite des modalités d'une compréhension et d'une coopération entre les réseaux d'acteurs qui ont normalement des logiques et des points de vue différents. Ainsi, l'activité de conception exige des efforts de compromis et d'apprentissage réciproque pour construire un cadre commun où les choses peuvent se penser et se formuler avant de se faire (*ibid.*). Par ailleurs, si le travail des concepteurs est d'élaborer un cadre pour la formation, du côté des acteurs qui vivent ce dispositif, ils

développent aussi des activités pour s'y situer et redéfinir ce contexte afin de pouvoir y agir. De cette manière, ils poursuivent et complètent l'activité d'ingénierie par l'usage qu'ils ont du dispositif, pour « rendre effectives des possibilités annoncées » ou pour « ouvrir des perspectives inédites » (*ibid.*). Il existe ainsi des écarts entre le dispositif de formation conçu et l'expérience de formation vécue. Ces écarts sont donc à prendre en compte lors de la mise en place des dispositifs dans la réalité.

3.2.3.2 Des tensions constitutives à gérer

Nous entendons les analyses d'Astier sur les problèmes dits constitutifs des dispositifs d'alternance qu'il a pu repérer à l'issue de son étude dans le secteur agricole comme des mises en garde sur les tensions à gérer. C'est d'abord la question de la *charge d'apprentissage*, ensuite ce sont des *rencontres d'activités*, et enfin la question de la *pluralité des discours* (2007, pp. 69-71).

La charge d'apprentissage

Tout dispositif constitue une prescription pour les acteurs. Toutefois, dans la réalité, l'apprentissage effectif résulte, certes, d'une partie de ces éléments prescrits, mais surtout, il résulte de l'activité que les apprenants développent en redisposant les éléments prédéfinis selon leurs enjeux et leurs motifs. Cet écart entre dispositif conçu et réalité vécu conduit à une double exigence qui pèse sur les apprenants. C'est une exigence de « compétences à apprendre dans le dispositif », explicitées par le concepteur sous formes d'objectifs, de référentiels, etc. Parallèlement à cette exigence, il existe une exigence de « compétences pour apprendre par le dispositif », notamment pour « développer un usage correspondant à leur usage et éventuellement aux exigences de validation ou de certification que le dispositif institue ». (Geay, 2007, p. 69)

Cette double exigence est constitutive de tout système et dispositif de formation, mais elle devient prégnante dans le cadre de l'alternance. Car d'une part l'alternance institue plusieurs instances où s'annoncent les compétences à apprendre, et d'autre part l'apprenant est souvent peu accompagné dans le second système d'exigences où la pluralité d'instances vient compliquer la situation. Sur le deuxième point, dans beaucoup de cas, les dispositifs d'alternance sont vécus par les apprenants comme deux univers disjoints, avec chacun ses règles, ses façons de faire et ses sanctions. Ces deux univers requièrent d'un côté un

« apprentissage pour le travail » et de l'autre un « apprentissage pour l'examen » qui se justifient tous les deux de par leur utilité et leur légitimité, malgré le discours pédagogique et didactique sur leur intégration et leur convergence. (*ibid.*)

Des rencontres d'activités

Vient ensuite la question des rencontres d'activités. En amont, c'est l'activité de conception du dispositif avec des arbitrages au sein des réseaux d'acteurs qui donnent lieu à des dispositions. Le dispositif conçu est vécu ensuite par ses acteurs. L'activité des apprenants, des formateurs s'empare de ces dispositions pour leur offrir un autre contexte, celui de ces acteurs, de leurs biographies, de leurs préoccupations, enjeux et motifs qui les engagent dans le dispositif. Ainsi, les acteurs qui vivent le dispositif le réinterprètent en reprenant l'activité de conception et en fournissant au dispositif une pluralité de réalisations singulières. À ce moment-là, apparaît une double rencontre d'activités : rencontre entre l'activité du concepteur en amont et l'activité des acteurs ; et rencontre de l'activité des acteurs entre eux, entre les apprenants avec les formateurs et les responsables institutionnels. Ces deux niveaux de rencontre s'interagissent aussi entre eux et ont des incidences l'un sur l'autre. Cette double rencontre et par conséquent les interactions entre différents niveaux d'activité et entre l'activité de différents acteurs sont à prendre en compte dans la mise en œuvre d'un dispositif de formation, que ce soit par alternance ou non. L'idée ici est de trouver un cadre conceptuel pour rendre compte de ces caractéristiques et de ces processus.

La pluralité de discours

Cette question est spécifique à l'alternance. Le dispositif d'alternance, du fait de son principe, institue une pluralité de discours et d'actions sur le métier qui fait l'objet de la formation, la façon d'apprendre ce métier, la compétence en jeu et « les modalités du devenir compétent ». Il y a une double diversité, diversité entre les instances (école et entreprise) mais aussi diversité au sein même de chaque instance.

Dans l'entreprise, le travail est l'objet d'une pluralité de discours en fonction des positions occupées, les expériences vécues, les significations attribuées. Dans le centre de formation aussi, la pluralité de discours et de débats s'exprime à travers ce que disent les enseignants, les manuels, les programmes. Cette pluralité de discours et d'actions est au centre des enjeux de formation et pourra créer des tensions qui compromettent les apprentissages effectifs. L'enjeu pour les acteurs est de pouvoir construire le sens des actes et des discours entendus

pour ne pas s'y perdre, pour être en mesure de s'y situer et d'y réagir en adéquation avec son projet personnel.

Nous venons de passer en revue différents éléments à prendre en compte pour comprendre le fondement et la pratique de l'alternance. L'alternance est alors définie comme un système d'interface entre différents espaces, différentes logiques, différents discours, qui porte en elle des enjeux différents et qui contient en son sein des tensions constitutives. Mais avant tout, la vocation de l'alternance en formation est de professionnaliser, c'est-à-dire, de permettre un développement professionnel à un sujet ou de créer des conditions d'un apprentissage professionnel. L'alternance est devenue dès lors une figure pédagogique. Et comme la conception de la formation évolue, la conception de l'alternance l'est aussi.

3.2.4 L'évolution de la conception de l'alternance en formation

Selon Maubant, l'alternance « s'inscrit dans une conception éducative cherchant à dépasser le clivage, voire la rupture séculaire entre le monde scolaire et le monde réel ». Penser l'alternance en formation, c'est penser « des situations qui n'opposent plus l'école et la vie ». C'est-à-dire interroger ce rapport « selon une grille de lecture qui définit deux finalités (une finalité éducative et une finalité productive), trois territoires (le monde privé, le monde scolaire et le monde de l'activité sociale et professionnelle), trois temporalités, dans la mesure où se pose la question des articulations temporelles entre l'éducation privée, l'éducation scolaire, l'éducation sociale et professionnelle ».[54]

Ainsi, penser l'alternance en formation revient à penser le rapport entre l'école et la vie, le rapport entre la théorie et la pratique, la réflexion et l'action, le rapport entre les espaces-temps et le rapport entre différentes finalités.

L'étude de l'évolution de l'alternance à travers nos lectures sur la question nous apprend qu'il n'y a pas une seule conception de l'alternance, mais qu'il en existe plusieurs. Ces conceptions de l'alternance sont en lien avec des conceptions des rapports abordés ci-avant. Différentes figures dites pédagogiques[55] de l'alternance résultent donc de ces différentes conceptions ou du primat donné à tel ou tel rapport.

[54] Maubant, 2012, p. 259, 261
[55] Terme utilisé par Maubant (2012)

Quatre figures pédagogiques de l'alternance sont repérées à travers l'évolution de la pratique et de la conception de l'alternance en formation, à savoir : alternance-production, alternance-exploitation, alternance-intégration et alternance dialectique. Nous allons passer en revue une par une ces différentes figures de l'alternance pour en comprendre le fondement conceptuel et les priorités.

Alternance-production

La figure de l'alternance appelée l'alternance-production fonde sa conception dans un héritage des rapports plus ou moins de clivage entre l'école et la vie et sur un rapport du type déterministe entre les savoirs théoriques et les savoirs pratiques, selon lequel, une raison théorique déterminera une raison pratique.

« L'alternance-production fait des savoirs théoriques un préalable à la construction autonome de savoirs pratiques » par le jeune adulte en devenir (Maubant, 2012, p. 274). Elle « confère aux savoirs contemplés et imités, leur pouvoir d'intelligibilité du monde réel » (*ibid.*).

Selon Maubant, cette construction est aléatoire car rien ne garantit cette autonomie du sujet humain. Toutefois, même si cette construction ne garantit pas l'autonomie de l'apprenant, elle exprime une intention d'éducation.

Les discours contemporains sur l'alternance en formation, en affirmant une conception que la formation professionnelle doit viser « une meilleure articulation entre la formation théorique et la formation pratique », réclament en quelque sorte « un glissement paradigmatique » d'une alternance-production vers une alternance-exploitation (Maubant, 2012, p. 274).

Alternance-exploitation

En fait, l'alternance-exploitation consiste en un modèle qui doit « permettre à la formation professionnelle de préparer au mieux les travailleurs aux tâches qu'ils vont devoir réaliser » (Maubant, 2012, p. 274). Selon cette priorité, « l'alternance-exploitation fait des savoirs théoriques un discours sur la pratique ». Elle conduit à « anticiper une théorisation de la pratique ». La primauté est ainsi « accordée à la conceptualisation » et « donc à la modélisation de l'agir humain ». Selon cette conception de l'agir humain, « le donné à voir et l'observation des comportements de l'activité du travail » permettent de dégager les

« principes organisateurs de l'agir professionnel ». « Il renvoie l'observateur de l'activité à une construction cognitive de l'action professionnelle ». « Cette modélisation cognitive de la pratique soutient le désir de généralisation de la conceptualisation dans l'action ». Cette conception rapproche la figure d'alternance-exploitation aux épistémologies comportementalistes et constructivistes (*ibid*).

Les deux figures de l'alternance présentées ci-dessus reposent toutes les deux sur une conception déterministe du rapport entre théorie et pratique. Maubant (2012) a fait la remarque que « cette conception déterministe du rapport entre théorie et pratique pénètre progressivement la conception de l'acte de formation, dans la mesure où les situations formatives sont pensées comme des situations d'exercisation du modèle et/ou d'illustration du modèle théorique préalablement établi. » (Maubant, 2012, p. 275).

Or les principales critiques faites aux dispositifs, programmes et parcours de formation visant la professionnalisation, s'articulent autour de deux principaux aspects :

- celui des contenus de savoirs proposés : ils seraient peu susceptibles de préparer aux réalités du travail ;
- celui de l'organisation des différents espaces-temps de formation : cette organisation ne favoriserait pas les processus de transfert de la théorie vers la pratique.

Et « de ces deux critiques, celle qui semble la plus vive renvoie à l'écart dénoncé entre la théorie et la pratique » (Maubant, 2012, p. 273, 274).

Maubant, quant à lui, en critiquant la conception de l'alternance reposant sur le rapport déterministe entre savoirs théoriques et savoirs pratiques, propose de « penser toute situation d'agir humain comme situation d'apprentissage », ce qui s'inscrit dans la conception aristotélienne de la *Praxis* », c'est-à-dire une conception qui cherche à affirmer une relative autonomie de la pratique, d'où la notion d'« intelligence de l'activité » (Maubant, 2012, p. 275). Il consiste selon l'auteur à problématiser l'activité de travail.

Ainsi, l'alternance « contribue à dessiner les conditions pour faire des situations des occasions d'apprentissage professionnel, sous réserve que celles-ci soient pensées à cette fin, en particulier dans la prise en compte des rapports à une activité de travail problématisée » (Maubant, 2012, p. 259).

Par ailleurs, l'auteur souligne également l'importance de penser l'alternance dans une approche ensemblière de tous les types de rapport qui sont en jeu, à savoir « le rapport au

travail », « le rapport au savoir », « le rapport aux temps et aux espaces ». Mais il ne faut pas négliger non plus « le rapport à l'existence humaine pensé comme finalité ultime ». En effet, le sens que le stagiaire va donner à l'activité qui lui est proposée d'accomplir jouera un rôle significatif dans la qualité et le degré de son engagement.

Les deux figures de l'alternance, à savoir l'alternance-intégration et l'alternance-dialectique que nous présentons ci-après s'inscrivent dans cette dernière ligne de pensée soutenue par Maubant.

Alternance-intégration

Maubant définit cette figure pédagogique de l'alternance « comme une démarche visant à intégrer les situations de travail dans le *procès* de la formation », autrement dit « une démarche proposant de développer des situations de formation dans et par des situations de travail » (Maubant, 2012, p. 275). Le modèle d'alternance-intégration « semble absente des dispositifs et parcours de professionnalisation », mais elle pourrait « prendre forme au travers des stages ».

Néanmoins, tous les stages n'incarnent pas cette alternance-intégration. Il est nécessaire qu'ils soient soumis à des conditions. Selon la thèse de Maubant, si l'on veut que les stages constituent des situations au service de l'apprentissage, et si l'on veut faire évoluer les dispositifs de formation visant la professionnalisation des travailleurs, par une alternance-intégration, il y a à « transformer les situations de stage en situations d'apprentissage professionnel » (Maubant, 2012, p. 276).

Cela consiste en un effort de favoriser une convergence, un dialogue, voire une relation dialectique entre situation de travail, situation de formation et situation de formation-apprentissage, constaté dans nombre de travaux récents portant sur la problématique de l'alternance. Selon Maubant, pour créer les conditions de réussite de cette nouvelle configuration pédagogique de l'alternance, « il convient d'éviter de se laisser enfermer dans une conception de la formation professionnelle où chacune des situations serait représentative de savoirs spécifiques ». C'est-à-dire, « il ne faut pas remplacer une alternance de savoirs théoriques et de savoirs pratiques par une alternance de situations théoriques et de situations pratiques » car « la simple observation de l'activité ne dit rien ni des savoirs ni des situations, ni de la théorie, ni de la pratique » (2012, p. 276).

L'auteur va plus loin en proposant de penser « une autre figure de l'alternance qui fait interagir la description compréhensive de l'activité située et problématisée du travail avec les dires, les positions et postures du travailleur ». Car selon lui, « sans ce dialogue entre différents regards sur l'activité, et donc de la situation de travail, il ne semble guère possible d'utiliser l'activité du travail comme inducteur d'apprentissage professionnel » (Maubant, 2012, p. 276). Il appelle cette autre figure de l'alternance, l'alternance-dialectique.

Alternance dialectique

Maubant propose « une autre lecture de l'alternance : celle qui se pense d'abord et avant tout comme une alternance de situations mises en sens selon une intention d'apprentissage professionnel du sujet « travailleur et apprenant » et moins comme une alternance d'espace-temps » (2012, p. 255). L'alternance, selon sa conception, doit incarner le « rapport dialectique » entre « temps éducatif et temps social ». Ce qui conduit à (re)penser « le rapport situation-activité » et « les temporalités dans une relation privilégiée avec les territoires d'exercice de l'activité située » (Maubant, 2012, p. 258, 259). Cette conception de l'alternance s'inscrit complètement dans une approche ensemblière.

Il invite ainsi les concepteurs et formateurs de formations professionnelles à « penser autrement » l'alternance en formation. Ce « penser autrement » consiste, selon l'auteur, à « redonner force à la pédagogie dans la mesure où celle-ci porte en elle les tensions dialectiques entre le dire et le faire », à penser d'une part « l'articulation entre réflexion et action » et, d'autre part, « l'enveloppement mutuel de la théorie et de la pratique éducative »[56]. Dans ce cas, émerge comme corollaire de ce changement de posture vis-à-vis de l'alternance, une nécessité de penser autrement la question de la réflexivité. Dès lors, le formateur qui est engagé dans un dispositif de formation en alternance « exerce sa réflexivité dans deux directions : celle de l'activité d'autrui qu'il accompagne et celle de sa pédagogie qu'il déploie, analyse et évalue » (Maubant, 2012, p. 265, 266). D'où la question centrale de créer les conditions de cette « double réflexivité » : celle à engager chez le formé et celle à déployer chez le formateur » (Maubant, 2012, p. 266).

La notion de réflexivité initiée par les travaux de Schön (1983) depuis un certain temps constitue la pierre angulaire de tout dispositif de formation en particulier la formation professionnelle des adultes. Dans le cadre de cette nouvelle figure pédagogique de

[56] Formule de Jean Houssaye (1993) citée dans Maubant, 2012, p. 265

l'alternance, la réflexivité est située comme « une occasion de saisir et d'exploiter » la relation ou la « tension dialectique entre penser et agir » (Maubant, 2012, p. 266, 267).

Bref, en proposant une nouvelle figure pédagogique de l'alternance qu'il qualifie d'alternance-dialectique, Maubant insiste sur le sens de l'alternance au regard d'une finalité d'apprentissage. Cette nouvelle figure de l'alternance prend en compte « des reliances entre agir humain et situation, que cette situation soit de travail, formel ou non formel, qu'elle soit sociale ou personnelle » et considère cette prise en compte comme constitutive d'une formation professionnalisante (Maubant, 2012, p. 273).

Le passage en revue des différentes figures de l'alternance au fil d'une perspective évolutive, nous éclaire d'abord sur la pluralité des conceptions, des fondements épistémologiques et des approches empruntées pour penser la question. Il nous éclaire ensuite sur les aspects constitutifs de l'alternance en formation, quelle que soit sa conception. Premièrement, c'est sa visée professionnalisante, qui se traduit par et met l'accent sur, en fonction de chaque figure différente, une articulation des savoirs théoriques et des savoirs pratiques ou une articulation des situations, de travail et de formation. Toutes ces figures de l'alternance visent des apprentissages professionnels en situation, dans et par l'activité de travail. Deuxièmement, l'activité et la situation de travail, ainsi que la médiation permettant de conceptualiser à partir de l'activité et de la situation ou permettant de les situer et de les problématiser, sont autant d'éléments qui constituent les noyaux d'un dispositif d'alternance.

Pour faire le lien entre cette récapitulation et notre travail de recherche portant sur la professionnalisation de la formation d'interprète-traducteur au Vietnam, nous sommes persuadée que l'alternance pourra prendre des formes très différentes en fonction du contexte socio-professionnel et éducatif du pays, mais les éléments constitutifs seront les mêmes, c'est-à-dire les reliances entre activité de travail, situation de travail et situation de formation, ainsi qu'un travail de médiation par le sujet-apprenant, par un tiers-médiateur ou par l'organisation. L'orientation de la recherche qui prend en compte ces éléments constitutifs constitue pour nous une piste prometteuse.

En poursuivant cette piste, nous nous trouvons devant la nécessité de centrer notre étude théorique sur les notions qui sont à la base de la question de la professionnalisation et de l'alternance, à savoir : apprentissage, activité et situation de travail et surtout l'apprentissage en situation de travail institué et organisé par l'alternance. L'étude sur ces notions constitue la troisième partie de ce présent chapitre. En ce qui concerne le paramètre lié au travail de

médiation, fondamental à tout dispositif d'alternance, vu l'ampleur de la question à traiter, nous l'aborderons dans le chapitre qui suit portant sur le tutorat et l'accompagnement.

3.3 Les apprentissages en situation de travail pensés dans le cadre de l'alternance

Avant de chercher à comprendre les composantes et spécificités des apprentissages en situation de travail institués et organisés dans le cadre de l'alternance, nous pensons indispensable de commencer avec les notions clés qui permettent de mieux saisir la question. Ce sont d'abord les notions d'activité et de situation qui exigent d'être étudiées ensemble car elles sont indissociables et ensuite la notion d'apprentissage à travers les théories qui la traitent et les caractéristiques de différentes formes d'apprentissage.

3.3.1 Situation et activité, un couple indissociable

Les notions d'activité et de situation sont étudiées dans différents champs d'études et courants théoriques. Elles font l'objet d'études en psychologie ergonomique avec les travaux sur la psychologie de l'activité selon une démarche ergonomique (Leplat et Hoc, 1983 ; Leplat, 2000). Elles font aussi l'objet d'analyses en clinique de l'activité (Clot, 1990 ; 2017). La didactique professionnelle, quant à elle, s'appuie sur l'analyse cognitive du travail en vue de rendre plus efficace la formation professionnelle (Pastré, 1997 ; 1999), s'inspirant à la fois de l'ergonomie du travail et de la clinique de l'activité. Pour découvrir ces notions, nous mobilisons, dans cette partie, essentiellement le fruit des travaux des auteurs du champ de la didactique professionnelle qui sont dans la continuité avec et dans le croisement de différents champs et courants d'études.

3.3.1.1 La notion de situation

Difficulté d'une notion

En fait, il n'est pas évident de définir la notion de situation. « La difficulté de la notion de situation tient à ce qu'elle est un espace intermédiaire ». Elle est « structurée par l'activité

du sujet qui la définit et la redéfinit en cours d'action ». Et elle est « structurante au sens où elle impose des contraintes, suscite des formes d'activité, provoque des réaménagements des formes d'organisation de l'activité ». La situation est ainsi « donnée en même temps qu'elle est créée par l'activité des sujets », ses composantes ne sont jamais tout à fait définissables par avance. (Mayen, 2004, p. 29-30)

Ces composantes peuvent être d'ordre matériel, social, relationnel, symbolique ou culturel. La diversité des catégories de situations complexifie l'identification et la hiérarchisation de toutes ces composantes.

Il y a des composantes qui sont communes à toutes les situations comme la prescription qui contribue fondamentalement à définir la situation, les objets à transformer, les moyens pour le faire, les conditions dans lesquelles il faut le faire, y compris les conditions sociales et relations sociales. Mais il y a aussi les éléments ou facteurs qui inhibent, limitent ou engendrent, soutiennent l'activité, qui contribuent aussi à caractériser la situation. (Mayen, 2004, p. 30)

Mayen propose alors de définir la situation comme « une forme de vie finalisée et significative » (2004, p. 30). Elle est une forme de vie finalisée car il y a « un cadre prescriptif qui fonde une situation à partir des buts qui sont assignés aux individus qui doivent y agir », et prédéfinie « la position qui leur est attribué » (*ibid.*). Elle est une forme de vie significative car les individus pour agir dans la situation, ont à « identifier les buts », « leur donner une signification », c'est-à-dire les « redéfinir »[57]. Les individus pour agir dans la situation doivent aussi définir et investir une certaine position dans cette situation. Ils ne vivent pas la situation de façon passive en endossant les éléments prédéfinis, ils participent à la définition et à l'évolution des constituants de la situation dans l'activité même qui vise à se les approprier (Mayen, 2004, p. 30-31).

La complexité de la situation tient donc d'une part, à ce que « les variables d'une situation et leur évolution sont nombreuses et de natures différentes », et d'autre part à ce que « les situations elles-mêmes sont des espaces d'accomplissement des dimensions cognitives, sociales, affectives qui s'entrechoquent dans l'activité » (Mayen, 2004, p. 31-32).

Certes, une situation est « unique, spécifique, marquée par la contingence » (*ibid.*), mais elle fait partie en même temps d'une classe plus large de situations dont elle partage un ensemble

[57] Terme de Leplat (1997).

de traits communs. Le réseau de relations entre les variables caractéristiques d'une situation, l'agencement de ses traits communs en une configuration porteuse de signification est ce que Pastré (1999) appelle « structure conceptuelle d'une situation ». Le concept « structure conceptuelle d'une situation » permet de mettre en évidence le caractère maîtrisable de la situation, « au-delà de ses inévitables variations, des écarts entre ses diverses occurrences, de ses évolutions » (Mayen, 2004, p. 32). Et le processus d'« identification de la structure conceptuelle d'une situation professionnelle » correspond au processus de reconnaissance progressive des dimensions invariantes qui structurent la situation, c'est un « processus par lequel un agent se rend maître d'une situation » (Pastré, 1999, p. 47). Le concept « structure conceptuelle d'une situation » de Pastré ouvre une possibilité de dégager des traits communs, des similitudes, c'est-à-dire « des invariants qui suppose l'existence d'un monde objectif et la possibilité de le connaître et d'agir sur lui » (Mayen, 2004, p. 32).

Nous sommes d'avis que pour comprendre la notion de situation dans un but de formation, il est important de comprendre qu'il existe de multiples formes à distinguer d'une classe de situations à l'autre, « toujours identiques et toujours différentes » (*ibid.*). Le caractère à la fois identique et différent des situations d'une même classe s'explique par les caractéristiques d'une situation identifiées par Mayen.

Caractéristiques d'une situation

Mayen résume les caractéristiques d'une situation en trois termes : « diversité, variabilité et extensivité ». Dans ses analyses, l'auteur parle plutôt de situation de travail. Mais nous sommes d'avis que toute situation, que ce soit une situation de travail ou une situation de vie, présente ces trois caractéristiques.

D'abord, la *diversité* signifie qu'une « même situation ne se répète pas à l'identique ». Dans le monde du travail, une même situation professionnelle ne se répète pas à l'identique, « ni entre deux mêmes postes dans deux entreprises différentes ou dans deux ateliers différents, ou entre deux postes définis comme identiques et interchangeables par le système d'organisation du travail » (Mayen, 2004, p. 32).

Ensuite, la *variabilité* souligne le changement des conditions de la situation. Ce changement peut consister en une dégradation des conditions, en une évolution, en une simple modification ou en une variation du niveau de complexité. De même, « les variations peuvent se situer dans le cadre de variations « normales », tolérables et attendues, connues,

ou être inédites, imprévues ». Le professionnel quand il s'engage dans une situation de travail doit faire face à ce trait caractéristique. (Mayen, 2004, p. 32-33)

Enfin, l'*extensivité* « correspond aux champs qui peuvent – et doivent – être pris en compte par le professionnel au moment de l'action ». C'est quand on observe l'identification d'une structure conceptuelle étendue de la situation. Et l'identification des caractéristiques de diversité amène à dépasser les conceptions en vigueur sur l'activité et sur la tâche à réaliser pour agir dans la situation. (*ibid.*)

Nous venons d'étudier la notion de situation à travers certaines de ses composantes et caractéristiques. Comme situation et activité forment un couple indissociable, les éclairages sur la notion d'activité nous apporteront plus d'éclaircissement sur la notion de situation.

3.3.1.2 La notion d'activité

Définition

D'un niveau général concernant l'ensemble des activités humaines, Barbier propose de définir l'activité comme suit :

> « Ensemble des processus de perception/transformation du monde et de perception/transformation de soi percevant et transformant le monde, par lesquels et dans lesquels est engagé un sujet humain, individuel ou collectif, dans ses rapports avec son environnement (physique, social et/ou mental). » (Barbier, 2017a, p. 58)

Cette définition permet d'abord de délimiter le périmètre du concept d'activité. Le concept d'activité ne se réduit pas à l'activité manifeste, observable, dans les rapports entre sujets et monde physique externe. Le monde que contribue à transformer l'activité par laquelle et dans laquelle s'engage un être humain est à la fois un monde physique, un monde mental et un monde social. Le monde physique est constitué d'entités externes à ce sujet. Le monde mental est composé de phénomènes « internes » à ce sujet, mais relatifs à d'autres entités du monde et susceptibles de pouvoir survenir en leur absence. Enfin, le monde social est constitué des interactivités et interactions entre le sujet lui-même et d'autres sujets avec lesquels il est en contact. « Chacune de ces transformations possède une logique de fonctionnement propre, même si elles surviennent en même temps ». « Seules les transformations du monde physique peuvent donner lieu à observation ». Quant aux deux

autres, « les transformations du monde mental ne peuvent être qu'inférées, le plus souvent à partir de verbalisations », moins souvent « à partir d'activités observables », et les transformations du monde social ne peuvent être constatées qu'« indirectement à travers le constat de transformations d'activité ou à travers des verbalisations des sujets ». (Barbier, 2017a, p. 59, 60)

La définition de Barbier permet aussi de souligner l'importance de la perception du monde par et pour le sujet. « En même temps que l'activité est une *transformation du monde*, elle est également une *perception du monde par et pour le sujet en activité* » (Barbier, 2017a, p. 60). Le sujet « connaît » toujours de quelque façon le monde qu'il transforme ». Bref, « l'activité c'est donc *tout ce que « fait » un sujet au monde,* qu'il travaille, qu'il pense, qu'il joue, qu'il rêve, *et ce que le monde lui fait quand il le fait* » (*ibid.*, p. 60,61).

Enfin, la dimension d'interactivité est aussi soulignée dans la définition de Barbier. En fait, l'activité « implique habituellement plusieurs sujets qui entretiennent entre eux des rapports d'acteurs, et dont les activités se transforment réciproquement du seul fait qu'ils sont engagés dans la même situation ». L'interactivité peut être abordée à deux niveaux. Le niveau d'interactivité entre les sujets qui s'engagent dans une même action. Quand différents sujets s'engagent dans une même action collective, cette action « collective suppose arrangements de fait, des représentations partagées et/ou des communications entre les sujets concernés ». Le deuxième niveau d'interactivité consiste en « des interactions spécifiques entre sujets dont l'implication simultanée est caractéristique des activités concernées », ce qui implique l'identification de logiques d'acteurs et d'activités différentes (*ibid.*, pp. 70-73).

Le périmètre du concept d'activité défini par Barbier (2017a) qui englobe à la fois le monde physique, mental et social confirme la distinction proposée par Clot (1990) et par Pastré (2014) en ce qui concerne les dimensions de l'activité.

Dimensions de l'activité

Clot (1990) dans la perspective de la clinique de l'activité et du travail précise que l'activité est irréductiblement personnelle, interpersonnelle, trans-personnelle et impersonnelle (p. 32). L'activité est d'abord *personnelle* parce qu'elle est chaque fois singulière, de par la situation rencontrée par le sujet et de par les transformations que chaque nouvelle situation produit chez celui qui exerce l'activité. L'activité est *interpersonnelle* parce que sans

destinataire, l'activité perd son sens. Cette dimension interpersonnelle de l'activité est d'autant plus importante dans les métiers adressés à autrui. L'activité est ensuite *trans-personnelle* dans la mesure où elle semble résulter d'autres situations interprétées par le sujet et considérées par lui comme proches de celle à laquelle il se trouve confronté aujourd'hui. L'activité est trans-personnelle aussi parce que le sujet, en situation *hic et nunc*, est l'héritier, mais aussi le contemporain d'autres sujets qui sont ses collègues, confrères, ayant rencontré ou rencontrant présentement des situations similaires. Enfin, l'activité est *impersonnelle* au regard de la place et de la fonction décontextualisée de la tâche dans l'activité. La tâche, au sens de tâche prescrite[58], par son caractère décontextualisé, spécifie l'activité, l'oriente, la finalise dans chaque nouvelle situation. (Maubant, 2012, pp. 90-92)

Pastré qui s'impose comme chef de file de la didactique professionnelle, quant à lui, distingue trois dimensions de l'activité : dimension productive, constructive et communicative (Pastré, 2014). La dimension productive consiste à des transformations physiques qu'effectue l'activité dont « l'intention dominante est une intention de transformation du monde externe et de production d'objets matériels » (Barbier, 2017a, p. 64). La dimension constructive consiste à des « actions de pensée dont la dominante intentionnelle est de produire ou transformer des *cadres* ou des *liens* susceptibles d'être investis par les sujets dans leurs propres activités mentales » (*ibid.*). Enfin, la dimension communicative consiste à des « actions de communication, dont l'intention dominante est de transformer des significations offertes à autrui ou à soi-même à des fins d'influence sur les constructions de sens » (*ibid.*).

Dans certains métiers, la dimension productive serait généralement « claire », observable et mesurable, tandis que la dimension constructive de l'activité est, dans tous les cas, cachée « dans le silence de son usage » (Pastré, 2014)[59]. Surtout, « quand le but de l'activité productive est d'agir sur l'activité constructive d'autrui », dans le cas par exemple, des métiers qualifiés d'impossibles selon Freud (éduquer, soigner, gouverner) ou en général des métiers qui interviennent sur l'activité d'autrui. Il faut donc, dans ces métiers, « accepter une part de non-maîtrise dans l'activité » qui est « un mélange indécomposable de maîtrise et de non-maîtrise » (*ibid.*).

[58] Leplat et Hoc (1983) définissent la tâche comme ce qui est à faire et l'activité comme ce qui se fait. La tâche est entendue ici comme la tâche prescrite.
[59] Pastré, 2014 cité par Champy-Remoussenard, 2017, pp. 508-509

Il est important pour nous ici de centrer notre attention sur cette spécificité des métiers du deuxième cas, c'est-à-dire des métiers qui interviennent sur l'activité d'autrui. Car c'est justement sur ces métiers-là que porte notre présent projet de recherche. Barbier (2017b) propose une caractérisation de ces métiers en quatre catégories : éduquer, diriger, soigner et communiquer. Dans le cadre de notre recherche sur la formation au métier d'interprète-traducteur, nous nous intéressons particulièrement sur « communiquer » et « éduquer », en postulant que le métier de traduction relève de la catégorie « communiquer » et la question de la formation mobilise des activités relevant de la catégorie « éduquer ».

Caractériser les interventions sur l'activité d'autrui

Nous commençons avec les interventions qui relèvent de la communication.

« *Communiquer c'est agir sur les constructions de sens d'autrui* » (Barbier, 2017b, p. 549). L'action de communication peut être considérée comme « une action de mobilisation de signes à intention d'influence sur autrui par effet de construction de sens » (Barbier, 2000). Elle fonctionne comme « une combinaison, un couplage d'offre de significations chez le sujet communiquant et de construction de sens chez le sujet destinataire de la communication » (Barbier, 2017b, p. 549). Barbier parle ici de l'action de communication en général mais sa formule rend compte excellemment des enjeux de l'action de communication de l'interprète et du traducteur qui ont dans leur pratique même ou conscience vive le caractère problématique de ce couplage.

Cette offre de signification et cette construction de sens consistent, selon les analyses de Barbier, à une reconstruction. C'est d'une part, « la reconstruction de signification chez le sujet communiquant qui, à partir de significations antérieures, produit des significations sans cesse nouvelles, et dont le destinataire devra reconnaître les intentions ». D'autre part, c'est la « reconstruction de sens chez le destinataire à partir de son activité antérieure de construction de sens, laquelle se trouve donc infléchie par et dans l'interprétation des intentions du locuteur ». (*ibid.*)

Nous nous intéressons ensuite à la catégorie d'interventions relevant de « éduquer ». En fait, éduquer est « *transformer des habitudes d'activité* ». « Quelles que soient les activités qu'elles organisent, les actions éducatives se caractérisent par un couplage d'activités de sujets proposant des situations ou des activités dont ils attendent un effet d'apprentissage, et

d'activités de sujets engagés dans une démarche de construction de nouvelles activités » (Barbier, 2017b, p. 547).

Si apprendre, c'est d'une part, « faire les choses autrement, qu'il s'agisse de manières d'agir, de penser ou de dire » et d'autre part, « considérer que cette nouvelle manière est un progrès par rapport à l'activité antérieure », l'action d'éduquer, quelle que soit sa forme, enseigner, former ou développer les compétences, etc. consiste à « organiser des situations ou à proposer des activités dans lesquelles les sujets sont susceptibles d'apprendre » (*ibid.*).

En guise d'une catégorisation plus fine, enseigner consiste à « mettre à disposition des savoirs sous une forme appropriable en faisant l'hypothèse qu'ils seront assimilés sous la forme de connaissances » ; former consiste à « organiser des situations de transformation de capacités ou d'attitudes susceptibles de transfert dans d'autres situations » ; développer les compétences consiste quant à lui, à « transformer dans le même temps et dans le même espace à la fois l'activité dans laquelle sont engagés le sujet et le sujet lui-même » (*ibid.*).

Ces explicitations sur les activités éducatives nous permettent d'enchaîner notre exploration conceptuelle sur la notion d'apprentissage afin de pouvoir revenir après sur une mise en relation de ces trois notions : situation, activité et apprentissage dans la partie portant sur l'apprentissage en situation de travail.

3.3.2 Sur la notion d'apprentissage

3.3.2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?

Selon Reboul (1980/1991), « chaque fois qu'apprendre est utilisé comme intransitif, il désigne une activité dont le résultat est le fait de comprendre quelque chose » et « la valeur de l'apprendre consiste dans « la transformation de l'être, au sens où celle-ci souligne l'affranchissement réussi du sujet. (p. 10). La définition de l'apprendre de Barbier que nous venons de présenter ci-avant rejoint aussi celle de Reboul sur l'idée d'un engagement dans l'action et d'une transformation de l'être.

Nous souhaitons ici remonter un peu dans l'histoire de l'éducation pour avoir un aperçu sur les principales conceptions de l'apprentissage.

Quelques repères sur l'évolution des théories de l'apprentissage

Nous allons passer en revue rapidement dans ce passage la définition de l'apprentissage adoptée par différentes théories du développement et de l'apprentissage, de la perspective behaviouriste à la psychologie socio-cognitive du développement en passant par l'approche cognitive de Piaget.

Pour les behaviouristes, l'apprentissage est défini comme « la modification du comportement par l'expérience » et l'étude de l'apprentissage comme « une science du comportement » (Foulin et Mouchon, 1988, p. 11). La perspective behaviouriste souligne donc à travers cette définition deux aspects importants à prendre en compte du processus d'apprendre : « apprendre et faire apprendre, autrement dit, le produit et le processus » (Maubant, 2012, p. 192).

La théorie piagétienne et l'approche cognitive du traitement de l'information par contre « délaissent le concept du comportement au profit des concepts de connaissances et de représentations ». « Le produit de l'apprentissage devient alors la production et la construction des connaissances. » (Maubant, 2012, p. 192)

Alors, Piaget définit l'apprentissage comme « une modification de l'état des connaissances, en s'appuyant sur une triple perspective, structuraliste, constructiviste et interactionniste » (Maubant, 2012, p. 192) ».

Optant pour un modèle de développement structuraliste, Piaget suppose « l'existence d'une série d'organisations internes de plus en plus puissantes permettant d'intégrer des données de plus en plus complexes » (Foulin et Mouchon, 1998, p. 13)[60]. Le développement cognitif est ainsi conçu par Piaget comme une construction de structures cognitives. Selon cette conception, « les connaissances résultent d'un processus de construction dans lequel et par lequel le sujet est acteur de ses apprentissages en interaction avec l'environnement » (Maubant, 2012, p. 193). Alors, nous pouvons comprendre que le produit du développement cognitif est défini comme des connaissances, et le processus de construction des structures cognitives portera une valeur d'apprentissage. L'apprentissage est ainsi lié au développement. Comme le développement cognitif est aussi le produit d'un processus interactionniste entre le sujet et l'environnement, « Piaget affirme qu'il ne peut y avoir de

[60] Cité dans Maubant, 2012, p. 192

développement cognitif du sujet que dans et par la situation dans laquelle et par laquelle il va inscrire son activité » (*ibid*.).

L'approche de Piaget relève donc d'une dimension intra-individuelle de l'apprentissage.

La psychologie socio-cognitive quant à elle « cherche à mettre à côté, pour le moins provisoirement, la dimension intra-individuelle des apprentissages pour se préoccuper des interactions entre le sujet-apprenant, l'objet d'apprentissage et un tiers médiateur » (Maubant, 2012, p. 193).

Vygotski, le représentant du courant, défend une lecture socio-culturelle et socio-historique du développement des connaissances. Il considère qu'à l'origine du développement, « les connaissances sont extérieures à l'individu et matérialisées dans les œuvres humaines : la littérature, les œuvres d'art, le langage » (Foulin et Mouchon, 1998, p. 13). En affirmant cela, Vygotski situe « l'environnement comme déterminant dans le processus de développement cognitif » et « les connaissances sont les objets présents dans l'environnement que le sujet s'apprête à rencontrer et à saisir pour les assimiler et/ou pour les comprendre » (Maubant, 2012, p. 194). La thèse de Vygotski considère que le développement et/ou la production de nouvelles connaissances naît des interactions socio-cognitives entre l'environnement et le sujet (*ibid*.).

Nous pouvons dire que les interactions de tutorat, de guidage ou d'accompagnement font partie de ces interactions socio-cognitives primordiales pour l'apprentissage.

Ces théories de l'apprentissage que nous venons de présenter ont contribué à faire évoluer la notion d'apprentissage. Ainsi, Perrenoud (2003) a intégré différentes conceptions et dimensions de l'apprentissage pour saisir la complexité de l'acte d'apprendre en proposant une description de ses caractéristiques.

Caractéristiques de l'apprentissage humain

Perrenoud (2003)[61], tenant compte de toute la complexité de l'acte d'apprendre dans une continuité avec des théories de l'apprentissage et du développement, l'a décrit en huit actions.

Apprendre, c'est :

[61] Perrenoud Ph. (2003). Qu'est-ce qu'apprendre ? *Enfances et Psy,* 2003/4 n° 24, p. 9-17.

- *Désirer* : Pour apprendre, il faut avoir du désir, même si l'on apprend sous la contrainte, même si ce n'est pas le désir du savoir dont il s'agit. C'est le désir d'être aimé, de ne pas être puni ou exclu, ou simplement le désir de faire bonne figure. Si l'apprenant ne désire pas le savoir, il désire ce que le savoir garantit : place, pouvoir, respect, tranquillité. Alors, faire apprendre c'est créer et maintenir le désir d'apprendre et de savoir.

- *Persévérer* : Apprendre exige un travail de l'esprit et parfois du corps, un travail de longue haleine. Ce travail connaît des avancées, mais aussi des phases de stagnation, ou de régression. Pour persévérer, il faut de la volonté, une forme de discipline, une tolérance à la frustration, voire à une forme de souffrance. Il faut aussi une capacité de se projeter dans l'avenir, de se représenter les bénéfices qui découleront de connaissances ou de compétences nouvelles.

- *Construire* : Le savoir ne se transmet pas comme un transfert de biens. Il s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce n'est pas un travail d'écoute et de mémorisation comme on a l'habitude de penser, c'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Donc, transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, c'est-à-dire créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Dans cette logique, les compétences se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience. Dans le champ de la formation d'adultes, Hatano-Chalvidan (2020) développe cette idée dans le sens d'un travail d'élaboration identitaire. En effet, « ce travail identitaire correspond à un moment de transition professionnelle où le sujet prend conscience que ses compétences et savoirs anciens ne suffisent pas ou ne sont pas adaptés à son nouvel environnement de travail : il reconfigure ensuite son *architecture intérieure* » (Hatano-Chalvidan, 2020, p. 122).

- *Interagir* : On n'apprend pas tout seul. On apprend en se confrontant au réel et ce dernier s'incarne en partie dans la pensée et l'action d'autrui.

- *Prendre des risques* : Essayer, échouer, recommencer, analyser ses erreurs est la seule façon d'apprendre durablement. Pour cette raison, apprendre c'est se mettre dans un état

de déséquilibre, de mise en échec, d'impuissance, volontairement ou non. Ceux qui apprennent vite et bien sont prêts à continuer puisqu'ils y trouvent leur compte et les risques d'échec et d'humiliation les effraient de moins en moins. Ceux qui apprennent lentement et laborieusement par contre perdent l'envie d'apprendre, le coût émotionnel l'emporte sur les profits promis.

- *Changer* : Au fil des apprentissages, on devient quelqu'un d'autre, on transforme sa vision du monde et des problèmes. Certains ne s'en rendent pas compte, d'autres vivent fort bien ce changement intellectuel et aussi identitaire, d'autres encore y résistent vigoureusement.

- *Exercer un drôle de métier* : Dans la mesure où un enfant s'installe dans la posture de l'apprenant, apprendre devient son « métier », métier d'enfant, métier d'élève. L'enfant et l'adolescent ne sont pas « payés pour apprendre », mais entretenus pour pouvoir se consacrer entièrement à l'étude. Apprendre devient aussi un métier dans un sens plus large : il faut s'approprier ses rites, son langage et ses ficelles pour appartenir au « corps apprenant » et il faut acquérir les ruses et les routines qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec une certaine économie de temps et de moyens.

- *Mobiliser et faire évoluer un rapport au savoir* : Le rapport au savoir c'est l'ensemble des relations affectives cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre. Le savoir est une composante permanente de notre environnement. Au fil de notre expérience, nous développons un rapport à ces composantes, un rapport fait de dispositions, de goûts, d'attitudes, de représentations, d'habitudes, de désirs et de peurs. Nul n'aborde un savoir de façon neutre, sans représentations préalables. Le rapport au savoir est ainsi un des ingrédients du sens du travail scolaire. Si le rapport est défensif, ce sera un barrage infranchissable qui empêche la réussite. Faire évoluer le rapport au savoir est donc l'un des enjeux de toute action éducative.

La description de Perrenoud a pour but de rappeler la complexité et la fragilité de l'apprentissage humain. Apprendre n'est pas une activité entièrement rationnelle, elle engage notre identité et notre rapport au monde.

Les différentes théories du développement-apprentissage et la description de l'acte d'apprendre de Perrenoud portent principalement sur l'enfant ou sur l'apprentissage humain

en général. Comme notre travail de recherche porte plutôt sur la formation professionnelle dispensée aux étudiants en formation initiale, dans les métiers de la traduction, c'est-à-dire métiers relationnels et d'interaction humaine, il est important d'étudier les spécificités de l'apprentissage en formation d'adultes pour avoir une vue d'ensemble de la question d'apprentissage, avant de pouvoir poursuivre nos investigations.

3.3.2.2 Apprentissage en formation d'adultes

Les auteurs qui travaillent sur l'apprentissage des adultes comme Bourgeois et Nizet (1997) adoptent un postulat qui consiste à aborder la problématique de l'apprentissage en formation d'adultes en référence à une théorie générale de l'apprentissage et de l'enseignement et à la théorie du développement cognitif tout en rendant compte du processus d'apprentissage et en identifiant les variables susceptibles d'agir sur ce processus d'apprentissage.[62]

Deux traits de l'apprentissage des adultes sont soulignés dans la continuité avec les théories à la fois de Piaget et de Vygotski par Maubant (2012) qui cite Bourgeois et Nizet. Et nous les trouvons importants à retenir car ils permettent de mettre en relation apprentissage et situation-activité dans le contexte de la formation d'adulte, ce qui nous permettra d'approcher le concept d'apprentissage en situation de travail qui constitue un des points essentiels de ce chapitre théorique.

Tout d'abord, c'est « le rôle crucial que jouent les structures de connaissances préalables des apprenants dans les situations d'apprentissage »[63]. Bourgeois et Nizet se réfèrent explicitement à la psychologie du développement de Piaget. Ils considèrent que « les structures de connaissances préalables des adultes constituent une ressource pour envisager le développement cognitif du sujet et son apprentissage ». Alors, « travailler avec les formés ce déjà-là constituerait une première caractéristique des conditions d'un apprentissage à favoriser chez l'apprenant-adulte » (Maubant, 2012, p. 199).

Le deuxième trait de l'apprentissage est lié à l'usage de la zone proximale de développement présentée par Vygotski. Selon Maubant (2012), l'exploitation de l'idée de zone proche de développement encouragerait le formé à extraire le sens de l'activité à réaliser pour identifier le sens de la situation. Selon cette perspective, « le sujet apprenant est invité à convoquer

[62] Maubant, 2012, p. 199
[63] Bourgeois et Nizet, 1997, p. 87

des sens et des temps selon une double modalité diachronique et synchronique ». Les « situations antérieures constituent des ressources invitant le sujet à débattre des significations qu'il a élaborées avec le formateur lors de sa rencontre avec l'activité située ». Le rappel des situations antérieures, déjà présentes, contribue à la construction du sens de l'activité en situations. Il s'agit là, chez l'apprenant, d'une relation dialogique et dialectique, dans l'instant, entre différentes situations. (Maubant, 2012, p. 200)

À partir de l'analyse sur les deux traits à souligner concernant l'apprentissage en formation d'adultes, qui s'inscrit dans la continuité avec les théories et conceptions de l'apprentissage humain, Maubant propose de définir l'apprentissage professionnel dans laquelle il dégage trois dimensions constitutives.

> « L'apprentissage professionnel est d'abord un travail intime sur soi qui se révèle dans et par l'activité de travail. Il est de l'ordre d'une subjectivation du réel. L'apprentissage professionnel est aussi soumis à une intention didactico-pédagogique, d'un sens attribué par le contexte organisationnel et par l'environnement de travail. Il est enfin processus et produit d'une situation, ce qui souligne les relations dialogiques, voire dialectiques à établir entre activité et situation comme condition de l'apprendre. » (Maubant, 2012, p. 190)

La définition du concept d'apprentissage professionnel de Maubant a permis de mettre en relation les notions apprentissage, situation et activité dans le contexte de la formation d'adultes dans un environnement de travail, dans et par l'activité de travail. Cette mise en relation nous permettra d'approcher le concept d'apprentissage en situation de travail car l'apprentissage dont nous parlons dans ce concept est justement l'apprentissage professionnel dans le sens de la définition de Maubant. Il est important de bien saisir les composantes et mécanismes de cet apprentissage qui s'opère en situation de travail, institué et organisé par l'alternance.

3.3.3 L'apprentissage en situation de travail institué et organisé par l'alternance

Nous traiterons dans cette partie les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail, le travail d'ingénierie de formation en vue d'une formalisation des compétences à acquérir, des types d'activités à réaliser, des aménagements didactiques et pédagogiques à apporter aux situations de travail, de l'encadrement et le suivi à mettre en place pour permettre les

acquisitions visées. Le concept de curriculum en situation de travail (*workplace curriculum*) sera enfin étudié pour rendre compte des écarts entre le travail de conception et la réalité des activités et apprentissages sur le terrain.

Pour comprendre les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail ainsi que les modalités pour les organiser dans le cadre de l'alternance, il est indispensable d'avoir d'abord une grille de lecture de la réflexion didactique à envisager sur l'usage de l'expérience en situation de travail avec pour but la formation.

3.3.3.1 Nécessité d'une réflexion didactique sur l'usage de l'expérience en situation de travail

Nous nous mobilisons dans cette partie sur la nécessité d'une réflexion didactique pour penser et organiser l'apprentissage en situation des questionnements de Mayen (2007). En effet, l'auteur propose de centrer le travail didactique sur les situations de travail afin de les utiliser comme moyen de formation. Selon cette proposition, la conception et la conduite des dispositifs de formation professionnelle supposent de procéder à une analyse des possibilités d'usage de l'expérience en situations professionnelles, en fonction des objectifs visés, des particularités des métiers et emplois, des caractéristiques des personnes en formation (p. 125). Dans cette perspective, l'auteur souligne six points d'attention importants à considérer par les concepteurs de formation professionnelle souhaitant organiser les apprentissages en situation de travail.

À chaque point, l'auteur pose des questions qui guident les réflexions didactiques que nous voulons toutes citer. Ces questions permettent de préciser, développer chaque point d'attention et constituent un guide pratique pour le travail de conception de la formation.

- *La nature des situations professionnelles à venir et la définition du type de professionnel compétent pour l'activité en situation* : Quelle est la nature des situations dans lesquelles les personnes en formation auront à exercer leur activité ? Qu'est-ce qu'un professionnel compétent et pourquoi ?

- *La diversité des situations* : Selon les types d'emplois et de métiers, selon les secteurs, le potentiel d'activité des situations est différent. Qu'est-il possible ou pas possible de

faire, ou simplement, de fréquenter, en situation ? Quelles tâches, de quel niveau, sont disponibles et accessibles ?

- *Au sein des mêmes types d'emplois ou de métiers, on peut trouver une diversité plus ou moins étendue mais toujours significative*. Par conséquent, chaque élève, étudiant, apprenti, stagiaire est amené à rencontrer une situation au potentiel différent. Comment amener chaque personne à rencontrer la diversité et pas seulement la spécificité ? Comment également passer du particulier au général ? Quel est le potentiel de généricité de chaque situation ?

- *La qualité de l'expérience et les risques de l'expérience précoce* : L'expérience n'est pas une garantie de développement des capacités de penser et d'agir. Les acquis d'une expérience en situation peuvent s'opposer, dévier des objectifs visés par le dispositif de formation. Ces deux premiers points devraient suffire à se poser la question de l'intérêt du choix des situations professionnelles comme moyen dans une formation, puis de leur durée, puis de leur place.

- *L'importance de l'expérience antérieure* : Le potentiel d'apprentissage et de développement d'une situation n'est pas seulement fonction des caractéristiques données de la situation, il est fonction de l'expérience antérieure des catégories de population puis des personnes qui les rencontrent.

- *Les processus d'apprentissage en situation* : Nous disposons aujourd'hui d'un certain nombre de connaissances sur l'apprentissage, sur l'apprentissage en situation qui sont des ressources pour orienter le choix et l'usage des situations professionnelles.
  (Mayen, 2007, p. 125,126)

Ces points soulignés par Mayen ont des conséquences sur la conception des dispositifs de formation. Ces conséquences « déterminent leur part de séquences en milieu professionnel, leur place, leur durée et de leur rythme, la répartition des objectifs d'apprentissage et de développement et la répartition des moyens » (p. 137).

Alors, pour faire de l'expérience une expérimentation, la formation aura à organiser les conditions de l'expérience. Dès lors, de nombreuses questions se posent : « Quelle

expérience peut et doit être vécue compte tenu des expériences ultérieures envisagées et des ressources qui doivent être construites pour les vivre ? À quel moment et dans quel ordre doivent-elles se succéder ? Comment les expériences peuvent-elles être préparées et accompagnées ? Comment doivent-elles être exploitées et développées après qu'elles se sont déroulées ? » (Mayen, 2007, p. 137).

Ce sont les questions essentielles auxquelles les concepteurs de formation sont amenés à répondre pour que les interventions formatives instituées dans le cadre de la formation soient susceptibles de préparer, accompagner et suivre l'expérience.

Nous aborderons maintenant les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail.

3.3.3.2 Les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail

Nous étudions les caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail en mobilisant essentiellement les analyses de Veillard (2012)[64], qui nous paraissent exhaustives, s'effectuant autour de trois pôles : premièrement autour de la question de relation entre situation, activité et apprentissage ; deuxièmement sur la question de trajectoires d'apprentissage dans des groupes et structures sociales ; et enfin concernant la question d'accompagnement durant le parcours de formation par un plus expérimenté.

Caractéristiques de l'apprentissage en situation de travail analysées autour de la relation entre situation, activité et apprentissage

La spécificité de l'apprentissage situé tient d'abord dans la spécificité des situations de travail par rapport aux situations scolaires. Les situations de travail sont d'abord faites pour produire et non pour apprendre. Il est possible que la logique productive soit parfois suspendue pour « favoriser des moments de transmission intentionnelle de connaissances », mais « la plupart du temps, un novice tel qu'un apprenti ou un jeune diplômé, est mis en situation de devoir produire » (Veillard, 2012, p. 54). C'est un point décisif à prendre en compte, par le formateur universitaire, pour une ingénierie de l'alternance.

Ensuite, les types d'activités accessibles à l'apprenant jouent beaucoup sur l'apprentissage au travail. L'éventail des activités peuvent aller de celles « routinières » à celles « très

[64] 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, pp. 47-68.

nouvelles », « avec des degrés intermédiaires entre ces deux extrêmes »[65]. Chaque type d'activités portera un effet différent sur l'apprentissage au travail. Veillard ne discrédite pas du tout la notion de routine. En effet, les activités routinières permettent de renforcer et d'automatiser « des gestes professionnels, des méthodes de travail, des conceptualisations, processus cruciaux pour gagner en efficacité et efficience »[66]. Tandis que les activités nouvelles permettent à l'apprenant d'élargir ses domaines de connaissance ou d'expertise. Si l'apprenant est confronté essentiellement à des activités routinières, il risque d'avoir « un périmètre d'expertise trop limité par la répétition d'un petit nombre de tâches » (Veillard, 2012, p. 54). Dans le cas inverse, s'il est confronté à beaucoup d'activités nouvelles, très variées, mais il n'a pas de réelles occasions d'approfondissement des situations, il tombera dans des apprentissages superficiels.

Outre la question d'accès aux différents types d'activités, se pose aussi dans l'apprentissage situé la question des caractéristiques des situations professionnelles. Ces dernières sont spécifiées par l'accessibilité des ressources, l'intelligibilité des pratiques et des connaissances en jeu. Les dimensions techniques, spatiales et organisationnelles des situations professionnelles peuvent toutes entrer en ligne de compte et contribuent à favoriser ou complexifier le processus qui conduit à la maîtrise d'un type d'activités dans une situation donnée.

Pour prendre en compte les effets liés aux caractéristiques des situations et activités professionnelles sur l'apprentissage situé, Billett a proposé le concept d'affordance. En fait, le concept d'affordance permet de « caractériser les possibilités d'activités et d'apprentissages offertes par les situations selon leurs propriétés techniques, spatiales et organisationnelles »[67].

Nous passons maintenant à la caractéristique portant sur les trajectoires d'apprentissage.

Trajectoires d'apprentissage dans des groupes et structures sociales

Si l'apprentissage en milieux scolaires est basé sur une progression cognitive dans le savoir, en milieux du travail, « les apprentis apprennent par participation progressive aux activités d'un ou plusieurs collectif(s) de travail existant dans une entreprise » (Veillard, 2012, p. 57).

[65] Billett, 2001 cité dans Veillard, 2012, p. 54
[66] Eraut, 2007 ; Rassmussen, 1983 cité dans Veillard, 2012, p. 54
[67] Billett, 2001, 2009 cité dans Veillard, 2012, p. 55

La notion de collectif de travail est ici définie par Veillard comme :

> « Un regroupement de personnes aux rôles pouvant être assez différents, mais liées plus ou moins durablement par l'atteinte d'un même type d'objectif de production de biens ou de services. Ils partagent une organisation et une base de connaissances communes, mais peuvent avoir des expertises et des trajectoires variables selon les autres collectifs fréquentés précédemment ou simultanément. Ces collectifs développent leurs activités dans des environnements matériels et techniques spécifiques et dans une organisation sociale plus vaste régie en grande partie par des règles institutionnelles (organigramme, normes, procédures, etc.) ». (p. 57)

L'idée selon laquelle les apprentissages des novices ou de tout travailleur en général passent par l'engagement dans des activités collectives selon une trajectoire d'évolution progressive au sein de collectifs de travail a été mise en évidence par de nombreux travaux de recherche réalisés dans le domaine du *workplace learning*, notamment les travaux de Lave et Wenger (1991) ou par un travail proche mené en France par Delbos et Jorion (1984). Ces études considèrent « la transmission des savoirs et l'apprentissage comme des processus fondamentalement sociaux, où 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, p. 56). Cette évolution passe par des étapes progressives. Nous notons là une différence notable avec la transmission en milieu scolaire, quitte à nuancer ou pondérer car chaque élève se situe parmi les autres, se compare et est comparé mais d'emblée, il est *a priori* considéré comme membre à part entière de la classe, ce qui n'est pas le cas de l'apprenti qui vient d'arriver : il doit conquérir une place. Généralement, le rôle d'un novice est d'abord périphérique, c'est-à-dire qu'on lui confie des tâches avec un faible niveau de responsabilités, puis des tâches de plus en plus importantes au sein de la communauté jusqu'à ce qu'il soit considéré (et se considère) comme un membre à part entière, capable de réaliser les tâches les plus complexes. Les savoirs et les savoir-faire construits ont une valeur et une signification locales non seulement d'ordre pratique mais aussi social (Scribner, 1985)[68]. (*ibid.*)

La caractéristique suivante de l'apprentissage en situation de travail repose sur une nécessité d'accompagnement-médiation par un plus expérimenté.

[68] Cité dans Veillard, 2012, p. 56

Accompagnement-médiation durant le parcours de formation par un plus expérimenté

L'apprentissage en situation de travail nécessite un appui par des personnes plus expérimentées parce que, « tout ne peut être appris par le seul engagement et l'activité dans des situations et des activités collectives, car une part importante des connaissances nécessaires à la compréhension et l'action en contexte professionnel est relativement tacite ou implicite (Schön, 1993)[69] ». Le novice apprenti peut se confronter à tout moment pendant son parcours de formation à la complexité des fonctionnements techniques et des structures conceptuelles des situations, à la non-visibilité de certains processus mis en place, à la faible formalisation des connaissances ou aux difficultés d'accès à certaines activités et ressources, etc. Dans ces cas, « 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, p. 56).

Cette caractéristique de l'apprentissage situé met en évidence l'importance des interventions d'une personne plus expérimentée, d'un tuteur ou d'un maître d'apprentissage. Ces interventions permettent alors des aménagements possibles des situations de travail, qui organisent des temps où l'on suspend la finalité de production pour privilégier une transmission intentionnelle de connaissance.

Filliettaz (2009)[70] nous met en garde cependant vis-à-vis d'une tendance à idéaliser ces interventions. Elle « peuvent être partielles et porter préférentiellement sur une dimension de l'activité : par exemple, sur la part d'exécution de l'action dans des métiers manuels, délaissant dans ce cas l'analyse plus profonde des situations et ses enjeux » (Veillard, 2012, p. 56). À quoi s'ajoutent des controverses possibles entre salariés plus ou moins expérimentés au sein des collectifs de travail, qui certes, « permettent à l'apprenti une explicitation de différentes façons de faire, mais posent cependant problème du point de vue d'une référence cohérente » (*ibid.*). Bref, les interactions entre le novice et un plus expérimenté peuvent dans certains cas compromettre l'apprentissage.

[69] Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
[70] Cité dans Veillard, 2012, p. 56

Ces interventions de tutorat et d'accompagnement sont justement le cœur de notre présent travail de recherche. Nous allons y revenir pour les étudier plus en profondeur dans les deux chapitres qui suivent destinés à la fonction tutorale.

Vu le caractère complexe des apprentissages institués et organisés en des situations de travail, nombre de tentatives de formalisation en vue d'une organisation standardisée de ces apprentissages sont vouées à l'échec car il existe de trop grands écarts entre la conception en amont du dispositif, les conditions de mise en place et la réalité du terrain[71].

Veillard propose donc de mobiliser le concept de curriculum en situation de travail de Billett pour prendre en compte cette complexité et ces écarts constitutifs.

3.3.3.3 Le concept de curriculum en situation de travail et l'écart entre différents niveaux de curriculum

Le concept défini par Billett (2001, 2006)[72] « caractérise un curriculum en situation de travail (workplace curriculum) comme la succession des actions, des situations, des transmissions et des guidages par des personnes plus expérimentées qui conduisent un apprenant-salarié dans un contexte professionnel donné, de la position de novice jusqu'à une position de participant actif, doté d'un rôle et de responsabilités reconnus au sein d'un certain collectif de travail (service, département, etc.) » (Veillard, 2012, p. 51).

Dans ce concept, nous pouvons retrouver les éléments caractéristiques de l'apprentissage situé analysés ci-avant à savoir la succession des actions et situations, la trajectoire d'évolution sociale progressive de l'apprenant au sein du collectif de travail et la place des interventions des personnes plus expérimentées. Toutefois, entre la conception et la réalité de la formation, il existe des écarts. Ce sont les écarts entre « ce qui est prescrit par l'institution de formation, le parcours mis en œuvre sur le terrain par les tuteurs et les actions et situations dans lesquelles s'engage *in fine* l'apprenti, qui vont lui permettre de développer une expertise d'un certain type » (Veillard, 2012, p. 51).

[71] Constat fait par Veillard (2012, p. 48)
[72] Billett, S. (2001). *Learning in the Workplace: Strategies for Effective Practice*. Crows Nest NSW: Allen & Unwin Academic.
Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies*, 38 (1), pp. 31-48.

Billett prend en compte ces écarts en distinguant trois niveaux de curriculum en situation de travail :

- le curriculum prescrit ou prévu (« intended curriculum ») qui renvoie à la tâche prescrite des tuteurs ;
- le curriculum effectivement mis en œuvre (« enacted curriculum ») qui renvoie à la fois au produit de l'activité des tuteurs et en même temps à la tâche prescrite de l'apprenti ;
- le curriculum réel tel qu'il est vécu par les apprenants (« experienced curriculum ») qui renvoie à l'activité de l'apprenti[73].

Ces écarts sont considérés comme constitutifs de l'apprentissage en situation mais qu'est-ce qui explique précisément ces écarts ? Quels impacts portent-ils sur l'apprentissage effectif quand les versions du curriculum sont plus ou moins proches ou éloignées ? Et enfin quels sont les repères pour penser les curriculums d'apprentissage situé ? Veillard nous propose des réponses.

Interprétation des écarts entre trois niveaux de curriculum

Veillard (2012), dans une étude expérimentale sur deux formations par alternance, l'une dans le domaine de l'industrie papeterie et l'autre dans le génie mécanique, a pu constater un paradoxe quant aux écarts différents entre curriculum prescrit, mis en œuvre et réel. Dans le premier cas : les versions prescrites et mises en œuvre du curriculum sont proches, mais l'apprenti peine à s'engager dans les activités et les situations qui lui permettraient effectivement de développer une expertise managériale. Dans le deuxième cas : les versions prescrites et mises en œuvre du curriculum sont éloignées, mais le curriculum réel, c'est-à-dire la succession des activités et des situations dans lesquelles s'engage l'apprenti, le conduit à une expertise proche de celle attendue. Ce paradoxe a poussé l'auteur à chercher des explications grâce aux interprétations des écarts entre les niveaux de curriculum.

Écart entre le curriculum prescrit et le curriculum mis en œuvre : rôle du tuteur

Le curriculum prescrit est « le résultat d'un certain nombre de choix de conception des formateurs, reposant en grande partie sur certaines croyances en ce qui concerne, d'une part,

[73] C'est une reformulation de Veillard (2012) empruntant les termes de l'ergonomie cognitive (Leplat et Hoc, 1983), qui distingue tâche et activité et qui définit la tâche comme ce qui est à faire (donc tâche prescrite) et l'activité comme ce qui se fait.

les liens entre des types d'activités et des types d'apprentissage et, d'autre part, les difficultés des apprentis et les façons dont les tuteurs peuvent les aider à dépasser ces difficultés » (2012, p. 58).

Face au curriculum prescrit par l'école, un tuteur peut adopter une des trois attitudes suivantes :

- Première attitude : « appliquer totalement le cadre proposé quand les prescriptions lui donnent des idées bien utiles pour organiser le parcours de son apprenti » ;
- Deuxième attitude : « rejeter le curriculum prescrit comme un élément exogène faisant perdre du temps, voire perturbant l'intégration et l'activité de l'apprenti dans l'entreprise, il considère que l'école n'a pas à intervenir sur le parcours de l'apprenti dans l'entreprise car celui-ci relève de son organisation propre » ;
- Une troisième attitude de compromis : « jouer le jeu d'une co-construction d'un curriculum, à partir des prescriptions fournies par l'école mais en l'adaptant aux spécificités de son entreprise et au profil individuel de l'apprenti ».
  (Veillard, 2012, p. 58)

Le tuteur du premier cas dans l'étude de Veillard a adopté la première attitude et ceux du deuxième cas (il s'agit de deux tuteurs qui se succèdent) adoptent d'abord une attitude de rejet puis celle de compromis. Les attitudes des tuteurs respectifs dans ces deux cas expliquent l'écart entre deux premiers niveaux de curriculum, prescrit et mis en œuvre.

Le curriculum réel : implication de facteurs multiples et complexes

Si l'écart du curriculum mis en œuvre tient essentiellement dans le rôle du tuteur, l'écart entre le curriculum réel et celui prescrit s'explique par de facteurs multiples qui s'interposent et s'entrechoquent.

Il s'agit d'abord de la logique d'apprentissage par participation progressive à un collectif de travail, fondée sur un certain processus de construction identitaire au sein de ce collectif. La participation de l'apprenti à un ou plusieurs collectifs de travail, son évolution progressive et son accès aux ressources offertes par ce ou ces collectifs ont des incidences directes sur son apprentissage. Ce sont des facteurs qui créent des affordances. Prenons l'exemple de l'apprenti dans le premier cas, qui est intégré dans trois types de collectifs très différents dont les deux premiers lui offrent des conditions favorables pour sa construction identitaire,

mais le troisième le bloque, d'où l'écart entre son curriculum réel et celui prescrit par l'école de formation.

Le deuxième facteur concerne les aménagements effectifs des situations de travail à des fins didactiques effectués par les tuteurs. Ces « interactions à finalités de guidage et de transmission peuvent faciliter les engagements des apprenants dans les activités des collectifs de travail, surtout lorsque ceux-ci offrent peu d'affordances ». Or, la nature et la forme de ces interventions dépendent de nombreux autres facteurs liés à l'activité de tutorat, que nous traiterons plus tard dans le chapitre qui suit. Mais parmi ces facteurs, il y a des conceptions et croyances des tuteurs liées à ses propres expériences en tant qu'apprenant et professionnel, relevant donc du registre subjectif difficilement envisageable. (2012, p. 57,58)

Le dernier facteur consiste en la capacité et la volonté de l'apprenant de saisir à un moment donné les opportunités d'apprentissage qui se présentent à eux. C'est justement ce que souligne Hatano-Chalvidan (2020) comme quoi « la relation tutorale donne un cadre à l'individu dans lequel il peut ou non s'engager dans un travail d'élaboration identitaire » (p. 122). Alors, cet engagement de l'apprenant dépend d'une part de ses connaissances préalables et d'autre part, de sa motivation. Un désengagement de l'apprenant peut s'expliquer par « un processus de développement identitaire perturbé, pour des raisons qui peuvent être propres à l'environnement de travail, comme le manque de figures identificatoires au sein d'un collectif professionnel, ou plus subjectives, par exemple si l'apprenti découvre que la fonction assumée en entreprise, voire une profession plus large ne correspond pas à ce qu'il en avait rêvé auparavant ». Selon Veillard, ce facteur constitue souvent « un point aveugle des travaux de recherche sur l'apprentissage situé car il est très difficile de mesurer dans l'interprétation les parts respectives du contexte de travail de chaque apprenti et des caractéristiques d'ordre plus personnelles ». (2012, p. 58)

À l'issue de ces analyses, Veillard propose quelques repères pour penser le curriculum d'apprentissage en situation de travail. Nous aurons à l'esprit ces repères lorsque nous analyserons nos données de terrain et ces repères peuvent servir de critères.

Quelques repères pour la construction de curriculums d'apprentissage situés

L'auteur propose cinq points d'attention principaux (2012, p. 63) :

- « *Le curriculum d'apprentissage doit être basé principalement sur la participation de l'apprenant aux activités d'un ou plusieurs collectifs de travail* » : Il est important d'assurer la progressivité de ces activités tant sur le plan de la complexité cognitive des tâches mais aussi sur le plan de la prise de responsabilités. Un équilibre entre répétition des mêmes tâches pour consolider une expertise et ouverture sur la résolution de nouveaux problèmes pour peu à peu élargir cette expertise est aussi à assurer.

- « *Le positionnement de l'apprenant dans un collectif de travail doit aussi être cohérent avec les objectifs de la formation* » : Cette cohérence permet d'assurer un environnement social et technique de référence, relativement stable, susceptible de fournir des accès légitimes aux connaissances importantes et à des modèles comportementaux et identitaires cohérents avec l'objectif visé par la formation. Si cet accès est difficile, les possibilités d'aménagements sont à étudier pour accorder à l'apprenant les opportunités d'apprentissage nécessaire. Par ailleurs, les multi-appartenances ou les changements trop rapides de collectifs sont également à éviter car ils brouillent les repères identitaires pour la construction d'un rôle professionnel.

- « *La succession des activités productives, même lorsqu'elle est quelque peu aménagée, doit souvent être complétée par des moments non productifs »* : Ces moments à finalités constructives permettront de pallier les limites de l'apprentissage par action. Cela consiste à identifier les caractéristiques des activités auxquelles sont confrontés les apprenants et les types d'aménagements à apporter pour permettre à l'apprenant d'y accéder, d'y agir et apprendre. Il s'agit par exemple de fournir certains pré-requis indispensables à l'apprenant pour faciliter la compréhension d'une situation, de lui apporter une aide pour qu'il puisse y accéder, de procéder à un guidage qui lui permettre d'apprendre plus rapidement, d'apporter une médiation entre plusieurs acteurs pour assurer la cohérence de la situation ou pour faciliter la communication, ou d'encourager un retour réflexif, etc.

- « *L'intérêt à ce que l'école propose des études à finalité didactique à réaliser sur le terrain professionnel en lien avec les enseignements* » : Ce travail permet à l'apprenant de sortir de la logique d'action et d'interprétation très située de nombreux collectifs de travail, de prendre la distance avec ce qui se passe sur le terrain d'action comme l'organisation de l'entreprise, des méthodes de travail, des situations particulières afin

de pouvoir les prendre comme objet d'investigation. Ces études doivent être organisées en concertation avec le maître d'apprentissage pour qu'elles soient cohérentes avec la progression sur le lieu du travail et pour éviter de réduire le sens de ces études à une obligation de travail scolaire.

- Enfin, « *la formation à la fonction de tuteur est donc cruciale si l'on veut pouvoir améliorer ces curriculums d'apprentissage* » : La formation à la fonction de tuteur doit être pensée dans une perspective d'ingénierie de construction de curriculums d'apprentissage en situation de travail et dans une étroite collaboration entre institutions de formation et institutions productives. Elle ne doit pas être réduite à une simple présentation des objectifs et contenus d'une formation en alternance et à une description des fonctions et responsabilités des tuteurs.

  Ce dernier point sur la fonction des tuteurs comme nous avons dit sera creusé encore et plus en profondeur dans les deux chapitres qui suivent portant sur le tutorat, l'accompagnement et les configurations de la fonction tutorale.

Récapitulation du chapitre 3

Nous avons étudié dans ce chapitre la question de la professionnalisation, l'alternance comme voie de professionnalisation et les caractéristiques des apprentissages en situation de travail institués et organisés par l'alternance. Les éclairages théoriques sur ces différents notions et concepts nous ont permis de retenir les idées qui sont importantes pour penser notre objet de recherche.

L'évolution de la formation, des espaces protégés vers les dispositifs ensembliers permettant de dépasser le clivage traditionnel entre l'école et la vie, est une réponse aux mutations sociales et éducatives. Les objets et les enjeux de la professionnalisation, la strate la plus récente des strates d'intervention éducative, sont divers. Étudiée dans l'espace de la formation, la professionnalisation consiste en une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets qui se traduit par d'une part, la prescription de compétences et d'autre part, la proposition de dispositifs spécifiques de travail et/ou de formation qui permettent des développements, professionnel et identitaire.

Différentes voies sont possibles pour professionnaliser en se basant sur des logiques différentes qui marquent des prises de positions diverses par rapport à l'action et à la réflexion. Dès lors l'alternance s'impose comme un cadre pour penser la professionnalisation et comme une figure pédagogique et didactique pour professionnaliser. La pertinence de l'alternance est justifiée par une nécessité accrue dans l'espace de la formation et l'espace du travail d'instaurer un système d'interface entre théorie et pratique. Cette nécessité s'explique d'abord par l'émergence d'un nouveau professionnalisme qui rentre dans le modèle de compétence, et ensuite par la problématique de la transmission des savoirs non codifiables mis en évidence par la logique de compétence. L'alternance est d'autant plus pertinente dans la formation à des métiers de l'humain dans la mesure où elle permet de travailler la réflexivité et le positionnement professionnel particulièrement importants dans les métiers adressés à autrui.

La conception d'une alternance professionnalisante implique des réaménagements didactiques et pédagogiques importants. Elle demande un travail d'ingénierie à la fois didactique, pédagogique et organisationnelle. L'alternance n'a pas une forme unique, elle peut prendre des formes très différentes en fonction des priorités conceptuelles, des finalités

éducatives et même en fonction des cadres institutionnels et des réalités socio-professionnelles et elle comporte constitutivement des tensions à gérer sur des plans divers.

L'alternance constitue donc un cadre pour penser et organiser les apprentissages en situation de travail qui comportent des caractéristiques propres et se distinguent complètement des apprentissages en situation scolaire. C'est ce qui explique la difficulté des dispositifs d'alternance qui cherche à formaliser cet apprentissage selon le modèle de transmission du savoir propre à l'école. La prise en compte des spécificités de ces apprentissages situés s'avère primordiale pour penser un curriculum d'apprentissage en situation pertinent et efficace qui permette de tenir compte des écarts entre le dispositif prescrit et la réalité vécue par les acteurs, surtout par l'apprenant. Cinq repères importants en vue de ces réflexions sont la participation de l'apprenant à un ou plusieurs collectifs de travail, l'accessibilité des activités et des ressources, les aménagements didactiques des situations professionnelles pour les rendre constructives, des études à finalité didactique à réaliser sur le terrain professionnel en lien avec les enseignements au centre de formation et enfin la fonction tutorale.

Dans les deux chapitres qui suivent, nous reviendrons vers chacun de ces éléments au cours de nos explorations théoriques concernant les notions tutorat-accompagnement et les configurations de la fonction tutorale.

CHAPITRE 4 :

LE TUTORAT ET L'ACCOMPAGNEMENT

Nous avons constaté dans le chapitre précédent le rôle primordial de la médiation-accompagnement par un plus expérimenté dans l'apprentissage en situation de travail, institué dans le cadre de l'alternance. Dans ce présent chapitre nous étudierons plus en profondeur cette fonction tutorale en passant en revue différents points théoriques concernant le tutorat et l'accompagnement. La notion de tutorat sera étudiée en tant que dispositif de formation en milieu de travail et l'accompagnement une démarche qui permet d'encadrer un jeune. Différentes conceptions du tutorat et de l'accompagnement seront passées en revue ainsi que leurs dimensions constitutives, leurs enjeux et tensions.

4.1 Le tutorat, un dispositif de formation

Dans cette première partie, nous allons présenter en premier lieu quelques généralités sur le tutorat, en deuxième lieu les composantes du tutorat considéré comme un dispositif de professionnalisation-formation, et en dernier lieu, les conditions d'un tutorat bien assuré.

4.1.1 Quelques généralités

Un dénominateur commun pour définir le tutorat

Dans son étymologie latine, le mot *tutorat* signifie protéger, s'occuper de, prendre soin de et le mot *tuteur* désigne quelqu'un dont l'attention est particulièrement portée sur une autre personne, qui veille sur elle, s'assure qu'elle ne manque de rien, etc. (Baudrit, 2000, p. 125).

D'un point de vue plutôt descriptif, il est possible de définir le terme en repérant le trait commun de l'ensemble des situations dans lesquelles le vocable tutorat est utilisé comme l'a fait Barbier (1996) : on parle de tutorat « chaque fois que l'on constate auprès d'agents dont ce n'est précisément pas la fonction principale, et pour une durée qui reste généralement limitée, la présence d'activités qui contribuent directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de cette fonction principale » (Barbier, 1996, p. 8).

Il s'agit là d'une définition très large qui peut couvrir des situations et des pratiques variées dans différents champs.

Dans les systèmes d'enseignement et de formation, le terme tutorat est utilisé « pour désigner les activités d'un enseignant (souvent appelé enseignant-tuteur) ou d'un personnel de formation ayant directement trait à la conduite et au déroulement de parcours individuels en milieu scolaire ou en milieu de formation. Significativement, on a pu parler dans ce cas d'un « rôle facilitateur du métier d'écolier et d'un rôle de régulation de la vie en collectivité » éducative[74] » (Barbier, 1996, p.8).

Toujours dans le champ de l'éducation, Baudrit (2000) cherche à définir le tutorat d'une autre manière, plus générale, qui ne concerne pas uniquement les activités des enseignants ou personnels de formation. Selon l'auteur, « il y a tutorat quand un tuteur (un pair ou un adulte) a quelque chose en plus que le tutoré » (ex : plus âgé, bénéficiant d'une expérience scolaire ou universitaire plus importante, détenteur de compétences académiques avérées, etc.) et « peut effectivement apporter ce dont son tutoré a besoin : aides, conseils, encouragements, soutiens, etc. » (Baudrit, 2000, p. 125).

Les tuteurs peuvent donc, selon cette définition de Baudrit, intervenir dans plusieurs domaines de l'éducation. On a affaire au tutorat quand il faut assurer une présence auprès d'élèves ou d'étudiants dont les acquisitions académiques posent problèmes (difficultés scolaires) ou « quand un sujet (adulte ou enfant) qui sait ou qui sait mieux, doit en aider un autre à réaliser une tâche » (Gilly, 1989, p. 163 cité dans Baudrit, 2000).

Dans ce registre d'activité et d'aide, Barbier parle donc du rôle facilitateur que joue le tuteur pour soutenir le sujet apprenant dans son parcours individuel en milieu scolaire, tandis que Baudrit parle de la présence auprès des élèves et étudiants qui ont des difficultés. En effet, dans tous les cas, « l'aide est effectivement au cœur de l'activité tutorale » (Baudrit, 2000, p. 127). Par ailleurs, Baudrit souligne une asymétrie qui existe nécessairement dans cette relation d'aide.

Si nous nous attachons maintenant plus particulièrement au champ du travail, on mobilise également le terme tutorat « pour désigner chez un professionnel, dont la fonction dominante est une fonction de production de biens et de services, les activités ayant directement trait à la conduite et au déroulement d'itinéraires ou de parcours individuels en métier professionnel », on parle alors ici « de contribution à la production de compétences par le travail et pour le travail » (Barbier, 1996, p.18). La relation d'aide est toujours présente dans

[74] Colin, M. et Cros, F. (1984). *Le tutorat : une relation d'aide pédagogique et éducative*, INRP. cité dans Barbier, 1996.

cette définition mais elle devient plus précise parce qu'elle mobilise la notion de compétence et elle se révèle plus complexe parce qu'elle met jeu deux logiques productive et éducative qui peuvent être plus ou moins compatibles et qui sont aussi susceptibles d'entrer en tension. Sur ce point nous reviendrons ultérieurement.

Cette notion de tutorat utilisée dans les systèmes de travail peut être aussi appliquée « dans le cadre plus large de la vie sociale », où « on l'utilise encore pour désigner chez des agents dont ce n'est pas la fonction principale des rôles et des activités ayant trait cette fois à la conduite et au déroulement de parcours individuels dans un système social donné, notamment pour tout ce qui touche à la capacité d'un individu à subvenir à ses propres moyens d'existence » (Barbier, 1996, p. 18).

Comme l'objet de notre étude est le tutorat dans le monde professionnel, dans les parties qui suivent de ce cadre conceptuel, nous nous concentrons sur ce type de tutorat particulier pour mieux le comprendre.

En effet, les différentes définitions du tutorat dans les champs divers, permettent en tout cas de cerner un dénominateur commun de toutes les situations de tutorat, qui est la relation d'aide entre tuteur et tutoré. Cette relation d'aide est caractérisée par une asymétrie entre deux protagonistes, asymétrie qui varie et prend des degrés différents en fonction des situations particulières.

Comme le tutorat, quelles que soient sa forme et son ampleur, relève d'une relation d'aide au sein d'une institution, organisation ou système social, il nous est indispensable de nous poser la question du statut social du tuteur, ceci pour mieux comprendre et cibler notre objet de recherche.

Statut du tuteur : admis ou acquis ?

Alors, la fonction tutorale, assurée par une personne qui est désignée et qui se voit l'attribuer de manière ponctuelle, relève de quel statut social ? Sachant qu'il en existe deux types (Sarbin, 1976 cité dans Baudrit, 2000) :

- Il s'agit du « statut admis » lorsque des aptitudes personnelles sont mises en avant pour exercer une activité.

- Un « statut acquis » est lié à la maîtrise de compétences spécifiques faisant l'objet de certification (passer par des formations diplômantes avant d'exercer leur métier).

Or, un tuteur est une personne prête à rendre service ou à se montrer bienveillante à l'égard d'une autre « sans qu'il lui soit nécessaire de posséder des titres ou connaissances particulières » (Baudrit, 2000). Il est nécessaire ici de rappeler que la relation d'aide dont nous parlons est examinée dans un cadre socialement institué.

Baudrit a souligné que la relation d'aide trouve ainsi ses fondements dans des dispositions naturelles comme l'altruisme ou l'intérêt porté aux autres de la part des tuteurs (2014). Ce qui ne veut pas dire que la relation d'aide est le propre de seulement ceux pour qui elle fait sens dès le départ, de ceux qui la perçoivent comme allant de soi, elle pourrait aussi gagner, à la faveur d'expériences ou de mises en situation bien spécifiques, d'autres personnes moins prédisposées (Baudrit, 2014).

En tous cas, Sarbin (1976, cité par Baudrit, 2014) attribue un statut admis à la fonction tutorale et un statut acquis lorsqu'il fait référence à des professions. Dans cette logique, doit-on classer le tutorat dans la catégorie du « statut admis » en acceptant que les interventions des tuteurs doivent avant tout être guidées par leurs dispositions à la relation d'aide et peuvent rester spontanées ? Ou peut-on parler de *tuteurs professionnels* chez qui se combinent les compétences professionnelles relevant de la fonction tutorale d'un côté et de l'intérêt porté à autrui de l'autre (Baudrit, 2014) ? C'est une situation qui implique d'envisager une formation à la fonction tutorale à l'attention des tuteurs où les attentes institutionnelles sont explicitement formulées quant à leur action (Baudrit, 2000).

Alors est-il indispensable, envisageable et surtout pertinent dans tous les contextes de « former les tuteurs à l'exercice d'une activité traditionnellement réservée à des non-professionnels » (au sens de non-professionn**els** de l'activité tutorale), au risque de « distancier aidants et aidés », de « modifier », d'« altérer » une posture d'aide naturelle et volontaire « par l'apprentissage de savoir-faire ou d'habileté d'un autre ordre », et de « les éloigner de leur métier d'origine qu'ils doivent transmettre » selon Baudrit (2014) ? Sur ces interrogations, nous reviendrons ultérieurement.

4.1.2 Le tutorat comme dispositif du processus de professionnalisation-formation[75]

Dans le domaine de la formation professionnelle et professionnalisante, le tutorat est entendu comme un dispositif de formation et le tuteur une personne chargée par une organisation de veiller à l'accueil et à l'intégration d'un novice dans l'activité à laquelle celui-ci se destine (Bodergat, 2020). La conception du tutorat a connu une évolution, passant d'un modèle traditionnel du type maître-apprenti à un modèle plus réfléchi qui implique une démarche d'accompagnement. Nous allons étudier dans le premier temps cette évolution du modèle du tutorat. En deuxième temps, nous allons passer en revue les principaux éléments constitutifs du dispositif à savoir les acteurs, les enjeux et les activités du tutorat.

4.1.2.1 Deux modèles du tutorat

Maela Paul (2002), classant le tutorat parmi des pratiques relevant de l'accompagnement, en a identifié les caractéristiques suivantes :

Le tutorat est d'abord une fonction de l'entreprise et il se trouve ainsi à la croisée de deux logiques, productive et éducative (p.47).

Dans cette optique, le tutorat peut être défini en même temps comme une relation d'aide entre deux personnes pour l'acquisition des savoir-faire et l'intégration dans le travail et comme élément d'un dispositif visant à rendre le travail formateur et l'organisation intégratrice (p.47).

Au fil du développement du tutorat comme relation d'aide ou en tant que dispositif d'intégration et de socialisation professionnelle, deux conceptions apparaissent :

- Le modèle traditionnel : ce modèle est caractérisé par une relation forte de type maître-apprenti. La logique de transmission des savoirs et des valeurs d'un corps de métier joue dans ce type de relation et on y voit une forte valorisation du modèle à imiter. La transmission est considérée comme seule source d'accès au savoir avec ce qu'elle a de normatif et de prescriptif. Dans ce type de tutelle, deux sortes d'aide apparaissent, aide psychologique (encourager, sécuriser, intéresser, mettre en confiance, accueillir,

[75] « La professionnalisation-formation » désigne le processus de « fabrication » d'un professionnel par la formation, c'est un des sens du vocable « professionnalisation » selon Wittorski (2008) (voir chapitre 3).

> informer, conseiller…) et aide pédagogique (guider, montrer, démontrer, contrôler, évaluer, former…). (p.47)

Selon ce modèle, le tutorat assure deux fonctions : *socialisation* qui met en valeur le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification et *formation* qui constitue une aide directe à autrui (attitude pédagogique) et qui repose sur une transmission de pratiques professionnelles (p.47).

Le problème qui se pose ici pour ce modèle est que le processus de professionnalisation par la formation, se faisant en situation de travail, dans l'objectif de montrer le travail et de repérer les situations progressivement les plus formatrices, s'appuie sur une pédagogie de l'incident, c'est-à-dire que c'est le problème (la panne, l'anomalie, le dysfonctionnement) qui suscite la capacité de résolution de problème en situation et permet de construire les compétences professionnelles (Geay, 1995 cité dans Paul, 2002). Geay (2007) reprend sa propre idée d'une autre façon pour souligner la nécessité de l'alternance dans la formation professionnelle :

> « Dans la conception traditionnelle de l'école professionnelle, la pratique peut toujours se ramener à de la théorie appliquée. L'activité professionnelle est vue comme une façon de résoudre les problèmes pratiques en appliquant des théories ou des techniques scientifiques. Ce modèle de la science appliquée est en grande partie contradictoire avec la notion de compétence, et il ne peut pas expliquer totalement la capacité du professionnel à agir en situation complexe (d'incertitude, d'instabilité, de singularité, d'urgence, de conflit de valeurs. […]. Aujourd'hui, tout professionnel compétent est un « praticien réflexif » qui cherche à se donner des clés d'intelligibilité de son action. C'est là une professionnalité indispensable pour survivre. » (Geay, 2007, p.31, 34).

Ainsi, un tutorat s'appuyant sur de simples transmissions ne permet pas de répondre à ces exigences de formation. La nouvelle conception de la professionnalité implique par conséquent de nouvelles conceptions de la formation et du tutorat.

- Le nouveau modèle : dans ce modèle, le tuteur a une fonction de « facilitateur » (Vincent, 1982 cité dans Paul, 2002). La fonction du tuteur « consiste à aider un jeune à se familiariser, à se former au travers d'une expérience que, grâce à lui, le jeune pourra réfléchir, analyser, comprendre » (p.48). Dans cette conception du tutorat, l'implication prime sur la reproduction, le mode de relation hiérarchisé, vertical cède la place à un

mode de partenariat, plus horizontal (p.48). Donc, ce n'est plus l'action du tuteur qui est au centre mais l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire (*ibid*.).

Dans cette deuxième conception, le tutorat comprend les principales composantes suivantes (Paul, 2002, p. 48) :

- une dimension praxéologique : l'expérience pratique sur le terrain (action), qui est instrumentée par l'observation, constitue l'espace de développement et apprentissage ;
- une dimension relationnelle : l'entretien contribue à la fois à la proximité relationnelle et à la distanciation réflexive ;
- une unité temporelle : elle est à construire à partir d'une succession de séquences alternées.

La mise en place d'un tutorat ainsi caractérisé en tant que dispositif du processus de formation d'un professionnel, qui a été pensé en corrélation avec le développement de la notion d'alternance semble ne pas aller de soi, mais requiert des conditions. Ces conditions, sur lesquelles nous reviendrons plus tard avec plus de précision, font du tutorat un dispositif d'accompagnement.

C'est dans la logique de la deuxième conception du tutorat que nous tentons maintenant de découvrir les principales composantes d'un dispositif de tutorat en milieu professionnel à savoir ses acteurs, les enjeux et les activités.

4.1.2.2 Les acteurs, les enjeux et les activités de tutorat en milieu professionnel

Nous allons d'abord présenter la définition de la notion de tutorat en milieu professionnel, la distinction entre tutorat et fonction tutorale ainsi que notre choix dans l'emploi de ces deux termes à différents moments de notre travail de recherche.

Nous allons par la suite étudier élément par élément l'ensemble des composantes du tutorat en milieu professionnel.

Tutorat et fonction tutorale

Le tutorat en entreprise ou en milieu professionnel est la forme de tutorat qui connaît le plus intense développement (Barbier, 1996, p. 9). Le tutorat étudié dans ce champ est défini comme « ensemble des activités mises en œuvre par des professionnels en situation de travail en vue de contribuer à la production ou à la transformation de compétences professionnelles de leur environnement, jeunes embauchés ou salariés en poste engagés dans un processus d'évolution de leur qualification » (*ibid*.).

Sur le plan terminologique, à côté du terme *tutorat*, l'emploi du terme *fonction tutorale* par les professionnels et les auteurs du domaine est devenu fréquent. Astier (2017) a consacré un article pour apporter des éclaircissements sur la notion de fonction tutorale. Selon l'auteur :

> « L'expression « fonction tutorale » atteste d'une évolution permettant de concevoir la formation à partir de prestations et de fonctions, plutôt qu'à partir d'acteurs et de dynamiques relationnelles. D'autre part, son succès tient probablement au fait que la formule se situe à un carrefour sémantique où se croisent les registres de langage de la gestion, des formes d'organisation du travail, des évolutions managériales, des conceptions des logiques sociales d'accès à l'emploi et de la fonction des apprentissages. Par conséquent, elle se présente comme une interface entre des champs conceptuels et des univers de pratiques et se propose comme artefact de coordination et de contrôle des acteurs concernés. » (2017, p.101)

Dans le cadre de notre travail de recherche, conceptuellement, nous avons affaire non seulement au tutorat en tant qu'activité ou dispositif de formation mais plus globalement à la fonction tutorale, dans le sens précisé par Astier, telle qu'elle est instituée et mise en place dans la réalité du Vietnam, comme interface entre le monde professionnel et le monde de la formation.

Étant donné que notre projet de recherche s'intéresse à l'activité de tutorat en entreprise assurée par les professionnels, adressée à nos étudiants dans le cadre de leur stage professionnel en traduction-interprétariat, il est crucial de connaître quels sont les acteurs qui participent à ce type de tutorat, quel est le rôle de chacun dans le dispositif et quels types d'activités de tutorat peuvent être mises en place dans le rapport avec les acteurs du tutorat.

Les acteurs du tutorat

D'abord, il s'agit de ses acteurs. En effet, le tutorat en entreprise, comme indique le vocable, concerne, directement et dans tous les cas, trois acteurs : un stagiaire, une entreprise (ou structure d'accueil au sein de laquelle le tutorat est mis en place) et un tuteur, membre de cette structure d'accueil, qui exerce en permanence ou occasionnellement, les activités de tutorat. Par ailleurs, le tutorat peut concerner aussi directement ou indirectement, un organisme de formation et des formateurs, ou d'autres acteurs sociaux ou éducatifs. Dans le cas de notre recherche, le tutorat est institué dans un rapport tripartite : l'entreprise (ou une autre structure d'accueil) et son ou ses tuteur(s) – le stagiaire (apprenant) – le centre de formation et ses formateurs.

Pour mieux comprendre le rôle de chacun des acteurs, les enjeux et leurs logiques d'action dans un dispositif de tutorat ainsi institué, nous pensons qu'il est indispensable de passer en revue élément par élément afin d'être clair et précis sur la manière dont il est pertinent de les concevoir dans le cadre de notre recherche.

Le stagiaire

Commençons par la notion d'apprenant qui désigne le stagiaire dans notre cas, comment faut-il la comprendre dans le contexte éducatif actuel, compte tenu d'une longue évolution qu'elle a traversée pour arriver à ce qu'elle en est aujourd'hui.

Par opposition au terme « élève » qui marque une relation traditionnelle maître-élève, dans un modèle d'école traditionnelle, centrée sur l'apprentissage par cœur et l'exercice (Perrenoud, 1999) où le savoir est transmis de l'un à l'autre, le terme « apprenant » s'inscrit dans une démarche centrée sur le sujet de l'apprentissage. L'apprenant est ainsi acteur et actif dans son propre apprentissage.

Concernant la définition et les caractéristiques de l'apprentissage, nous les avons étudiées longuement dans le chapitre précédent. Nous souhaitons seulement en souligner ici quelques traits caractéristiques importants en mobilisant ceux que Perrenoud a identifiés dans son article publié en 2003 intitulé « Qu'est-ce qu'apprendre ? ».

Perrenoud (2003) fait valoir que, dans la mesure où un enfant s'installe dans la posture de l'apprenant, apprendre devient son « métier ». L'auteur a décrit le processus d'« apprendre » comme une action complexe qui fait appel à d'autres. En fait, apprendre consiste d'abord à

désirer, désirer le savoir ou sinon ce que le savoir garantit, ce qui sous-tend que l'apprenant s'engage dans l'apprentissage toujours avec des attentes ou des projets qui peuvent être explicités ou non et en adéquation ou non avec l'apprentissage visé. Apprendre veut dire ensuite construire car le savoir ne se transmet pas, il s'acquiert au prix d'un travail que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce n'est pas simplement un travail d'écoute et de mémorisation mais plutôt un travail de reconstruction de son système cognitif. Pour effectuer cette reconstruction, la prise en compte des acquis préalables est décisive car elle permet d'effectuer la rupture et la construction de manière adaptée et appropriée. Nous pensons ici au concept « zone proximale de développement » de Vygotski et celui des « fonctions d'étayage » de Bruner sur lesquels nous reviendrons ultérieurement quand il s'agira de parler des fonctions de l'accompagnement tutoral. Alors, si les savoirs ne se transmettent pas par la seule mémorisation, les compétences en général ou les compétences professionnelles le sont encore moins, elles se construisent au gré des expériences et des réflexions sur l'expérience. Apprendre exige également de celui qui apprend la nécessité d'interagir avec autrui afin de se confronter au réel qui est incarné dans la pensée et l'action des autres. Apprendre oblige ainsi à prendre des risques, oser essayer, échouer et recommencer. C'est pour cela qu'apprendre consiste en quelque sorte à se mettre dans un état de déséquilibre, un déséquilibre voulu ou subi, intentionnel ou involontaire d'un sujet en (re)construction. Le sujet apprenant doit également acquérir les stratégies cognitives et métacognitives-affectives qui permettent de s'acquitter de ses tâches avec économie de temps et de moyens. Pour toutes ces raisons, apprendre demande de persévérer car il exige un travail de l'esprit et parfois du corps qui sous-tend la volonté, la discipline, la tolérance à la frustration, voire la souffrance. Et tout cela enfin c'est pour permettre à l'apprenant de se transformer, intellectuellement, mais aussi identitairement et de faire évoluer son rapport au savoir. La description de Perrenoud de l'action d'apprendre nous en a dit long sur le sujet apprenant.

Le stagiaire qui participe à un stage en entreprise, surtout quand le stage est organisé dans le cadre d'une formation universitaire comme dans notre cas, est un sujet apprenant. Il s'engage dans le tutorat institué dans ce cadre institutionnel avec des attentes, plus ou moins explicites et plus ou moins en adéquation avec l'activité visée, avec un projet individuel professionnel, plus ou moins élaboré et conscient, avec des acquis qui sont à repérer, à partir desquels peut être organisé un nouvel apprentissage, avec des stratégies individuelles d'apprentissage, avec un rapport propre au savoir, et une certaine motivation ou amotivation à l'apprentissage. Ces caractéristiques propres à cette première partie prenante du tutorat, qui est à la fois

bénéficiaire et co-responsable de l'activité de tutorat car comme dit Kloetzer (2011, p. 286), « l'engagement conjoint dans la pratique » est « la clef du développement de l'activité des tuteurs », contribuent à conditionner l'activité de tutorat et sont à prendre en compte lors des analyses que nous effectuerons plus tard sur les activités du tuteur.

La structure d'accueil

Vient ensuite l'entreprise (ou la structure d'accueil) qui met en œuvre le tutorat en mobilisant ses membres. Les entreprises développent le tutorat normalement pour répondre à quatre enjeux qui peuvent apparaître en même temps ou séparément : enjeux en termes de gestion de l'emploi à savoir le recrutement et l'intégration des nouveaux arrivants, et l'insertion professionnelle de demandeurs d'emploi ; et enjeux en termes de gestion de la compétence à savoir le développement des compétences de ses salariés, et la qualification de jeunes ou adultes en formation en alternance (Boru & Fortanier, 1998). Elles développent ainsi le tutorat en fonction de deux types de projets : projet propre à l'entreprise et projet partenarial avec les pouvoirs publics ou des organisations professionnelles ou organismes de formation (*ibid*.).

Dans le cadre de la formation à laquelle s'intéresse notre recherche, les entreprises ou autres structures d'accueil reçoivent les étudiants soit dans le cadre de leur projet propre, soit dans le cadre d'une relation partenariale établie entre la structure d'accueil et le centre de formation. C'est en fonction de ce cadre que nous pouvons induire les enjeux qui les concernent, c'est-à-dire plutôt dans le premier type d'enjeux (recrutement et intégration des nouveaux arrivants) et le troisième type (développement des compétences de ses salariés) ou dans le quatrième (qualification de jeunes ou adultes en formation en alternance). Ici, nous écartons de nos analyses le deuxième enjeu (insertion professionnelle de demandeurs d'emploi) car cela ne concerne pas le cas que nous étudions. Par ailleurs, nous n'excluons pas les cas où la structure d'accueil a son propre projet et souhaite le développer dans la relation partenariale avec le centre de formation. Le fait qu'elle accueille les stagiaires peut répondre à tous les trois types d'enjeux que nous venons de citer. Concernant le quatrième enjeu portant sur l'alternance, il est nécessaire de préciser ici que dans le contexte socio-économique et éducatif du Vietnam, les dispositifs de formation en alternance n'existent pas vraiment, ou du moins, ils ne sont pas reconnus institutionnellement. Ce manque de statut officiel n'empêche pas les acteurs éducatifs et socio-économiques de penser et expérimenter l'alternance sous différentes formes. Le stage en entreprise, organisé par le centre de

formation en collaboration avec les entreprises, comme partie intégrante d'une formation professionnalisante, en est un exemple.

Le centre de formation

Le centre de formation est alors concepteur et responsable d'un programme de formation, de courte ou de longue durée, aboutissant à une qualification, un certificat ou un diplôme. Il est dans le cas de notre recherche un partenaire essentiel de l'entreprise qui exerce le tutorat. Le centre de formation est un espace social « ayant spécifiquement pour résultat la production de nouvelles capacités transférables dans d'autres situations » (Barbier, 1996, p.10). « La construction sociale qui ordonne les pratiques, est la notion de capacités, laquelle peut être définie comme une composante identitaire mais seulement potentiellement mobilisable dans une activité » (*ibid*.). Le centre de formation élabore, dans cette logique, le dispositif de stage pour ses étudiants avec définition des objectifs du stage, des modalités d'encadrement, des missions de tuteurs, etc. et, intervient ainsi dans une certaine mesure dans la mise en place du dispositif de tutorat en entreprise. Le centre de formation peut concevoir le tutorat comme il entend, en adéquation avec ses objectifs de formation, mais comme la mise en place du tutorat réellement effectué revient à la compétence de la structure d'accueil. Il y a de ce fait des écarts entre le modèle de tutorat idéal conçu par le centre de formation (« dispositif idéel ») et le tutorat fonctionnel tel qu'il est organisé par la structure d'accueil qui « définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et symboliques de l'action » (« dispositif fonctionnel de référence »). Cet écart se redouble dès lors qu'on poursuit les distinctions établies par B. Albero qui envisage un troisième registre : le tutorat tel qu'il est vécu par ses acteurs dans sa mise en œuvre effective sur le terrain (« dispositif vécu ») (Albero, 2010, pp.91-92).

Le formateur, en tant que représentant du centre de formation participe ainsi, à tout ou partie du processus de conception, d'organisation, de gestion et d'animation des actions de formation liées au stage et au tutorat, surtout quand il s'agit d'une formation où l'alternance est mise en valeur.

Le tuteur

Dans cet espace d'action institué conjointement par le centre de formation et la structure d'accueil, le tuteur est celui qui occupe la place centrale car c'est lui qui concrétise l'action, c'est lui qui vit le dispositif et le met en valeur, en fonction des conceptions qu'il a du tutorat.

Comme nous avons développé dans le passage sur les deux modèles de tutorat (Paul, 2002), s'il s'agit du premier modèle, un tutorat traditionnel caractérisé par la relation type maître-apprenti et la logique de transmission, le tuteur jouera le rôle d'un modèle à imiter, d'un aîné qui apporte une aide directe (interventions sur les tâches) au tutoré en vue d'une transmission de pratiques professionnelles.

S'il s'agit du deuxième modèle, le tuteur jouera dans ce cas le rôle d'une personne ressource qui crée des conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages en situation de travail, qui est à côté de l'apprenant durant son parcours de formation dans l'entreprise et exerce une médiation entre l'apprenant et l'entreprise, entre l'entreprise et le centre de formation. Le tuteur dans ce modèle adopte la posture d'un accompagnateur que nous aborderons plus tard dans la partie portant sur l'accompagnement.

L'entreprise qui arrive à mettre en place une telle fonction tutorale appartient à ces espaces sociaux nouvellement ouverts, repérés dans les nouvelles formes de formation dans et par des situations de travail[76], qui ont « pour résultat spécifique une transformation conjointe du travail et de ceux qui l'accomplissent » (Barbier, 1996, p.10). Et « la construction qui ordonne les pratiques, est la notion de compétences, laquelle peut être définie comme une composante identitaire mais effectivement mobilisée dans une activité réelle, et d'ailleurs inférée à partir d'elle » (*ibid.*). « Ces espaces sociaux se caractérisent en réalité par le fait que la production et la mobilisation de compétences s'y accomplissent délibérément dans un même temps » (*ibid.*).

Le tutorat constitue en quelque sorte l'interface de ces espaces sociaux (centre de formation et entreprise) et de leurs acteurs respectifs (formateur et professionnel), ce qui fait que « ces dispositifs et ces actions de développement des compétences professionnelles sont eux-mêmes un sous-ensemble de dispositifs plus larges, […], articulant à la fois des moments de formation au centre, des moments de parcours professionnel, et même des moments de vie sociale, d'où son étroite liaison avec toutes les formes d'alternance, mais aussi de partenariats

[76] Barbier, J.-M., Berton, F., Boru J.-J. (Coord.) (1995). *Situations de travail et formation*, L'Harmattan.

fondés sur une prise en compte explicite d'intérêts d'acteurs situés dans des champs variés » (*ibid.*).

Nous venons d'examiner les éléments liés à différents acteurs du tutorat, leur rôle et leur logique, passons maintenant aux activités de tutorat organisées par l'entreprise (ou la structure d'accueil en général).

Les activités du tutorat

Ici, les travaux de Boru & Fortanier (1998, pp.20-60), un lexique sur le tutorat en entreprise, à destination des « non spécialistes » de la formation, que sont des tuteurs et d'autres intéressés, nous ont fourni de nombreux termes qui sont souvent mobilisés par les professionnels du domaine. Ces termes correspondent à des notions qui nécessitent d'être éclairées théoriquement si nous souhaitons comprendre le tutorat en entreprise.

En fait, les activités de tutorat sont « rarement limitées à un seul professionnel, mais sont diffusées dans une organisation » (Barbier, 1996, p.9). Lorsque cette organisation reconnaît ces activités comme faisant partie de ses fonctions, on peut alors parler de « *fonction tutorale* qui peut donc être définie comme l'ensemble des actions et dispositifs que met en place ou que reconnaît une organisation, dans le but de favoriser chez tous ceux qui la composent, des itinéraires d'évolution correspondant à son propre espace » (*ibid.*).

Ainsi, le tutorat en entreprise se répartit à trois niveaux : niveau de situation de travail (tutorat opérationnel), niveau de l'unité (tutorat relais) et niveau de l'entreprise (tutorat fonctionnel ou hiérarchique) (Boru & Fortanier, 1998). Au niveau opérationnel ou relais, on peut employer le terme de tuteurs, au niveau fonctionnel, on utilise le terme de responsable du tutorat. Néanmoins, il y a des cas où une même personne assure des activités de tous ces niveaux.

Niveau opérationnel

Le tuteur agissant au niveau opérationnel est normalement un professionnel de son métier qui exerce ses activités professionnelles dans des situations de travail en rapport avec les compétences que l'apprenant est censé acquérir. Les activités de tutorat à ce niveau portent directement sur les situations de travail. Le tuteur, après avoir accueilli le stagiaire, détermine les tâches à lui confier, lui fait faire les tâches en adoptant une approche qui peut être différente de celle utilisée par un autre tuteur, en fonction de sa propre conception et

pratique de tutorat, et enfin évalue le travail du stagiaire. Pour ces dernières activités du tuteur, le deuxième modèle de tutorat préconise qu'il choisisse des situations de travail formatives susceptibles de permettre au stagiaire de construire ses compétences professionnelles à travers les expériences vécues et réfléchies dans ces situations (Paul, 2002), et évalue la progression des compétences dans les situations de travail. Toutefois, les pratiques de chacun peuvent se différencier selon leur conception du tutorat, leur engagement, leur compétence pour ce type d'activités, mais aussi conditionnées par différents éléments relevant de différents niveaux et contextes du tutorat (Baudrit, 2014).

Niveau relais

Quant au tuteur agissant au niveau relais, il est responsable d'une unité de l'entreprise où se déroulent une ou plusieurs situations de tutorat opérationnel. Il organise les activités de tutorat au niveau de son unité, par exemple : préciser avec la direction la mission tutorale de son unité, désigner les tuteurs opérationnels, organiser le travail de l'unité de façon que le tutorat soit possible, coordonner tuteur/formateur dans le cas d'une formation en alternance, appliquer la procédure d'accueil et d'intégration dans son unité, organiser le parcours formateur dans son unité avec les tuteurs concernés et participer à des moments d'évaluation. (Boru & Fortanier, 1998)

Même si le tuteur à ce niveau n'intervient pas directement sur les tâches et les situations de travail, ses interventions déterminent un encadrement et des conditions plus ou moins propices à l'activité du tuteur opérationnel.

Niveau hiérarchie

Il en est de même pour le responsable du tutorat, celui qui représente l'entreprise et sa politique d'emploi et de formation. Il organise les activités de tutorat dans son entreprise au niveau de la direction, par exemple : articuler le tutorat avec la politique de l'entreprise, choisir les bénéficiaires du tutorat, cadrer les missions des tuteurs relais et opérationnels, proposer des moyens pour le tutorat, évaluer et perfectionner l'organisation du tutorat, définir la procédure d'accueil et d'intégration de l'entreprise, définir des parcours formateurs types et suivre les relations partenariales avec les acteurs éducatifs, socio-économiques externes à l'entreprise.

Cette formalisation de la fonction tutorale en entreprise est initiée par Jean-Jacques Boru à la fin des année 70, dans le contexte de la montée de l'alternance en France, pratique dont la forte légitimité psycho-pédagogique semble faire l'unanimité entre chercheurs, formateurs et professionnels. Cette approche est à l'origine du terme de « tuteur » qui semble un emprunt au champ pédagogique et elle est caractérisée par la tendance de « faire de la formation des tuteurs la clé du développement de la fonction » (Agulhon & Lechaux, 1996, p.23). D'où vient la nécessité d'une formalisation sous forme de référentiel des activités tutorales. Cette approche prescriptive tend à élaborer un modèle de la vraie alternance (alternance dite intégrative par opposition à une alternance juxtapositive considérée comme fausse alternance) et du bon exercice de la fonction tutorale, en s'intéressant à des expériences tutorales initiées par le monde d'entreprises ou les dispositifs d'insertion.

Les travaux de recherche des années 80 ont été fortement dominés par cette approche prescriptive et ont donné lieu à des ouvrages qui restent des références dans le domaine, parmi lesquels ceux de Boru et Leborgne (1992)[77] et Vanderpotte (1992)[78]. Ces auteurs ont distingué ainsi sept fonctions tutorales : « accueillir et intégrer le jeune, valider son projet, lui transmettre des savoir-faire et donc le qualifier, lui transmettre des savoir-être et donc le socialiser au travail, construire des relations avec les organismes de formation et réguler la coproduction d'une qualification, valider les acquis, aider le jeune à s'insérer dans l'emploi » (Agulhon et Lechaux, 1996, p. 24).

Dans leur lexique sur le tutorat en entreprise qui est paru plus tard en 1998, Boru et Fortanier, à l'issue des apports de nombreux travaux menés depuis 1988 en matière de tutorat dans le monde d'entreprise (stage de formation au tutorat, conception de dispositifs de tutorat, organisation de la fonction formation de PME, élaboration d'outils pédagogiques pour les entreprises…) auxquels ils ont participé, reformulent ces fonctions en sept activités dont quatre communes qui sont : intégrer, rendre le travail formateur, organiser un parcours formateur, évaluer et trois activités spécifiques qui varient selon les situations, à savoir contribuer à l'orientation professionnelle, participer à la gestion de l'alternance et préparer le devenir professionnel.

Les auteurs définissent et expliquent plus en détail ces activités comme suit :

[77] Boru, J.J. et Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Editions Entente.
[78] Vanderpotte, G. (1992). « La production de compétences ». *Actualité de la formation permanente*, n° 119.

- *Intégrer* consiste à favoriser la rencontre qui s'opère dans l'entreprise entre un apprenant et son nouveau milieu professionnel. Pour s'intégrer, le nouvel arrivant doit acquérir les éléments caractérisant le milieu en question et notamment des règles, normes, valeurs. Ces éléments s'intègrent progressivement et différemment selon les apprenants dans la structure de leur personnalité. Pour désigner ce processus, on parle de construction ou d'évolution des identités professionnelles, et plus généralement de socialisation professionnelle. L'intégration est complémentaire à la construction de compétences : un professionnel compétent mais mal intégré dans son milieu de travail est rarement efficace. Le tuteur est là pour aider cette intégration de l'apprenant.

- *Rendre le travail formateur* consiste à favoriser les apprentissages par et dans les situations de travail (Pastré). Il s'agit de créer des conditions pour que le travail soit aussi une occasion d'apprendre pour les apprenants. S'il est vrai qu'on peut apprendre seul en travaillant, cette « autoformation » ou « apprentissage sur le tas » reste aléatoire et difficilement contrôlable. Certaines situations de travail sont plus riches en possibilités d'apprentissage que d'autres, certains apprenants s'y prennent mieux que d'autres pour apprendre. Le tuteur qui a l'expérience de situations de travail formatives et connaît le chemin pour parvenir à la compétence grâce à son propre parcours, peut ainsi rendre le travail formateur, accélérer, améliorer et contrôler le processus d'acquisition de compétences en choisissant des situations de travail pertinentes dans lesquelles il place l'apprenant en vue d'en optimiser les effets formateurs et en accompagnant l'apprenant dans son chemin vers la compétence pour que ce dernier apprenne dans ces situations, par l'exercice même de son travail. Le tutorat dans sa dimension d'accompagnement du processus d'acquisition de compétences se distingue nettement de la formation « classique ». Il ne s'agit pas pour les tuteurs de faire des cours dans l'entreprise mais de trouver des occasions d'apprendre par l'expérience du travail et d'organiser ces situations pour les apprenants. La formation est ici intégrée au travail. Lorsque l'entreprise dans sa politique générale a fait le choix de la performance par le travail formateur, elle s'inscrit dans le courant de l'entreprise apprenante, le travail y est conçu et organisé dans une double logique : production et formation.

- *Organiser un parcours formateur* consiste à planifier la progression d'un apprenant dans l'entreprise en tenant compte simultanément de ses objectifs de formation et des contraintes de la production. Cette planification, établie en fonction des impératifs de

production et des objectifs et besoins de l'apprenant permet de prévoir et suivre dans la durée l'intégration et l'acquisition de compétences en entreprise de celui-ci selon une progression optimale. Ceci requiert de la part du tuteur qui est chargé d'organiser ce parcours formateur la prise en compte de plusieurs paramètres : le point de départ de l'apprenant (ses acquis initiaux, son projet…), des objectifs poursuivis (compétences à acquérir, référentiel…), le programme de l'organisme de formation (en cas de formation en alternance) et aussi des possibilités de l'entreprise et de l'apprenant.

- *Évaluer* consiste à apprécier les acquis et la progression de l'apprenant durant son parcours dans l'entreprise. L'évaluation a aussi pour objectif de faciliter les apprentissages et de permettre à l'apprenant de maîtriser son parcours formateur dans l'entreprise. Elle est donc une dimension formative. L'évaluation se traduit le plus souvent pour le tuteur par l'organisation et la tenue de moments de bilan avec l'apprenant afin de faire le point sur une période écoulée. Les bilans portent généralement sur les compétences liées aux activités de production de biens ou de services et les attitudes ou comportements. Différents acteurs peuvent y être associés, surtout l'organisme de formation si l'apprenant suit une formation en alternance. Et dans ce dernier cas, les appréciations du tuteur comptent pour l'obtention du diplôme. (Boru et Fortanier, 1998)

Et trois activités spécifiques (Boru et Fortanier, 1998) :

- *Contribuer à l'orientation professionnelle* est une activité de tutorat spécifique destinée à accompagner l'apprenant dans l'élaboration d'un projet professionnel. L'entreprise et les situations de travail qu'elle propose constituent pour l'apprenant un moyen d'orientation, qui l'aide à découvrir des métiers et une profession, à vérifier une orientation, à valider ou confirmer un projet professionnel. Le tuteur accompagne l'apprenant dans cette orientation avec et à travers ses actions précédemment évoquées. Dans le cas des étudiants en formation traduction-interprétation sur qui porte notre travail de recherche, l'accueil et l'accompagnement qu'ils bénéficient dans les entreprises ou structures d'accueil constitueront pour eux une première socialisation sur le plan professionnel, qui leur permettrait de prendre connaissance et de mieux s'orienter.

- *Participer à la gestion de l'alternance* est aussi une activité de tutorat spécifique qui consiste à coordonner les deux lieux que suppose une formation en alternance : entreprise et centre de formation. Pour gérer l'alternance, trois logiques sont à prendre en compte :
    - Logique de formation pour l'organisme de formation qui prépare plusieurs étudiants ou stagiaires regroupés le plus souvent en classes à un diplôme, une qualification.
    - Logique de production pour l'entreprise qui tout en contribuant à la formation de l'apprenant dont elle a la responsabilité, mobilise ses compétences avant tout pour produire.
    - Logique d'apprentissage et de travail pour l'apprenant qui construit sa compétence et son identité professionnelle précisément par alternance d'activités dans les deux lieux.

  Cette activité de tutorat spécifique fait sens particulièrement dans le cadre de notre présente recherche qui a justement pour objectif de penser un apprentissage en situation de travail par voie de l'alternance.

- *Préparer l'avenir professionnel* est la dernière activité de tutorat spécifique qui consiste à préparer avec l'apprenant (et éventuellement avec d'autres acteurs éducatifs et sociaux concernés) la période post tutorale. Préparer l'avenir professionnel suppose donc préparer l'entrée dans un nouveau cadre de travail recherché par l'apprenant pour la suite de son parcours professionnel. L'apport du parcours formateur dans l'entreprise constitue déjà une préparation à l'avenir professionnel avec les acquis de l'expérience passée. Le tuteur aide sur ce point à travers différentes actions à savoir une évaluation aidant à recenser les forces et faiblesses de l'apprenant par rapport à l'objectif d'emploi, une aide à la mise en valeur des acquis de l'apprenant, des échanges d'informations sur le marché de travail, l'introduction dans des réseaux relationnels ou professionnels pertinents, et un soutien moral et technique à l'apprenant durant ses recherches.

  En raison de l'évolution du marché de l'emploi au Vietnam, tel que nous l'avons circonscrit, nous verrons en quoi et jusqu'à quel point les étudiants de la filière traduction-interprétation au Vietnam sont concernés par cette activité.

Cette formalisation des fonctions tutorales en entreprise est devenue aujourd'hui le langage commun des acteurs de la recherche, de la formation et des milieux économiques, promue par les formateurs et/ou les milieux professionnels. Toutefois, la diffusion de ce modèle dans les entreprises se heurte dans la réalité à de nombreux obstacles qui font que ces fonctions ne sont pas vraiment mises en place comme l'entendent ceux qui les ont initiées (Agulhon & Lechaux, 1996, p. 24). Agulhon et Lechaux (1996) ont analysé ces obstacles, qui viennent d'une adhésion réservée des entreprises, peu convaincues du dispositif considéré comme imposé d'en haut par l'Etat et des organismes de formation où elles ne trouvent pas vraiment d'intérêt de s'y engager. D'autant plus que les responsables des dispositifs d'alternance ont tendance de se représenter « le moment professionnel comme un moment de mise en œuvre des savoirs, connaissances et capacités acquises pendant le moment de formation » (Barbier, 1996, p.14). « Ces représentations, surdéterminées par le paradigme du primat de la théorie sur la pratique et par une vision simplifiée de leurs rapports, conduisent généralement à un échec : la plupart des outils élaborés dans les milieux de formation et transmis aux tuteurs et maîtres d'apprentissage, notamment les grilles d'objectifs et les grilles d'évaluation, ne sont pas réellement utilisées par ces derniers, tout simplement parce qu'ils ne prennent pas en compte la spécificité des objectifs et des résultats des processus de développement de compétences » (*ibid*.).

Dans le cas des entreprises qui acceptent de s'y engager parce qu'elles y trouvent des concordances avec leurs besoins et enjeux internes, leur difficulté d'impliquer des personnels appelés à exercer cette fonction constitue souvent un obstacle majeur à sa mise en œuvre. Les auteurs ont rencontré nombre de tuteurs opérationnels qui vivaient les jeunes stagiaires comme une menace potentielle pour leur propre emploi ou pour leur promotion dans l'entreprise, surtout lorsqu'on leur demande de former des jeunes à un niveau de qualification supérieur au leur (Agulhon et Lechaux, 1996, p. 26). D'où une attitude de rétention et de réserve chez les tuteurs vis-à-vis de leurs jeunes tutorés.

Or ces observations sont faites dans le contexte socio-éducatif français où l'alternance, malgré la diversité de pratiques, constitue déjà un acquis. Il est donc tout à fait logique à notre avis d'envisager des obstacles plus grands dans le contexte socio-économique et éducatif du Vietnam, où l'alternance et le dispositif de tutorat qui va dans ce sens ne sont pas encore institutionnellement institués et scientifiquement, socialement et économiquement reconnus par les acteurs éducatifs et socio-économiques. Le travail de

recherche que nous menons doit en effet prendre en compte ces facteurs et leurs incidences sur les activités tutorales que nous allons observer dans les entreprises au Vietnam.

La littérature sur les dimensions et composantes du tutorat nous a permis de prendre conscience de la complexité de l'activité, là où les logiques de production de biens et services et production de compétences entrent en tension, et où les caractéristiques des situations professionnelles, des dynamiques et des systèmes d'intérêts des acteurs concernés doivent être prises en compte car elles déterminent les formes et les fonctions du tutorat. « Selon les cas, les architectures et dispositifs mis en place autour de la situation de travail prennent un sens totalement différent, ce qui a un effet majeur sur l'exercice de la fonction tutorale, les activités des tuteurs et des tutorés, et les relations qu'ils entretiennent avec les autres partenaires » (Barbier, 1996, p.14). « Selon les cas encore, la situation de travail peut être utilisée de façon extrêmement différenciée : comme point de départ d'un processus d'activation d'un engagement en formation, comme occasion de reconstruction et de finalisation de savoirs, comme occasion de production, de communication et de mobilisation de nouveaux savoirs d'action. Chaque fois bien sûr, savoirs et rapports aux savoirs s'en trouvent profondément transformés » (*ibid*.).

Nous avons vu, dans cette partie sur les acteurs et activités du tutorat, ce qui est attendu d'un tutorat jugé pertinent, examiné de manière systémique, à plusieurs niveaux. Nous aimerions maintenant nous centrer sur le tutorat opérationnel, qui, pour être véritablement opérationnel, doit réunir un certain nombre de conditions.

4.1.3 Les conditions d'un tutorat bien assuré

Puisque le tutorat constitue un espace social où différents acteurs sont invités à entrer en jeu, « les activités spécifiques du tuteur appellent les activités spécifiques du tutoré » (Barbier, 1996, p.9) et inversement les actions du tutoré conditionnent les interventions du tuteur, ainsi réciproquement, dans un espace d'action, conçu, mis en place et conditionné par les actions d'autres acteurs qui viennent « d'en haut » (Baudrit, 2014) que sont les instances de tutelle de cette fonction tutorale.

Les conditions permettant un tutorat efficace sont liées directement ou indirectement, séparément ou conjointement à l'ensemble de ces acteurs.

Nous allons les examiner des deux côtés : tuteur et tutoré.

4.1.3.1 Côté tuteur

Les conditions d'un tutorat bien assuré du côté du tuteur peuvent être regroupées en deux catégories, à savoir l'investissement du tuteur dans sa mission et la qualité formatrice de ses interventions.

Quatre facteurs d'engagement du tuteur

Le travail de Baudrit (2014) a permis de repérer quatre facteurs qui conditionnent l'investissement ou autrement dit l'engagement et l'implication du tuteur dans sa mission de tutorat. Ces quatre facteurs sont :

- le *volontariat* ou, à défaut, le choix par la hiérarchie d'une personne dont elle a repéré les dispositions (désir d'aide, bienveillance) et les aptitudes et qui les lui signifie ;

- un *soutien* manifeste de l'autorité de tutelle pour cette fonction, en dégageant du temps pour les tuteurs ou en les rémunérant et en leur permettant de progresser eux-mêmes, par exemple par des regroupements entre eux pour réfléchir sur leurs activités et échanger sur leurs expériences ;

- une *confiance* dans le tuteur et une *autonomie* suffisante qui permet à chacun d'agir à la fois selon ses qualités et selon la situation et le type de difficultés rencontrées par le tutoré ;

- et enfin la *considération* que la société accorde à l'activité en question (Baudrit, 2014).

Le premier facteur est lié étroitement au mode d'engagement des tuteurs dans l'activité de tutorat. Il en existe en effet plusieurs, regroupés en trois catégories : « une démarche volontaire, une proposition d'un supérieur hiérarchique et une désignation en rapport avec la structure » (Victor 2009, pp. 76-77 cité dans Baudrit 2014). Baudrit dans son ouvrage de 2014 cherche à analyser différents facteurs qui puissent conditionner, favoriser ou compromettre la relation d'aide dans les organisations (autrement dit le tutorat) en passant en revue les données de différentes études empiriques dans le domaine. Il explique la réussite du tutorat assuré dans le domaine du travail social dans l'étude de Victor (2009), qui est due, selon l'auteur, à cette attitude volontaire et adhérée des tuteurs quand ils s'engagent dans

leur mission. « Les tuteurs ne deviennent pas encadrants par hasard ou par défaut. Ils sont volontaires ou sollicités par la hiérarchie en fonction de critères assez précis (l'expérience du travail social, la connaissance des publics à aider). Non contraints et non forcés, ces personnels semblent plus à même de s'investir dans leur fonction et plus animés par le désir de s'occuper d'autrui. » (Baudrit, 2014, p.42).

Le deuxième facteur est lié à l'encadrement, le soutien et le suivi, assurés par l'organisation de tutelle, responsable du dispositif de tutorat mis en place, accordés aux tuteurs qu'elle a engagés dans cette activité. Les tuteurs enquêtés dans l'étude de Victor (2009) restent toujours ceux qui sont plutôt satisfaits sur ce point car « ils ne sont pas « lâchés dans la nature » une fois leur recrutement effectué. Ils reçoivent des informations sur le rôle qui est attendu d'eux, sur l'aide à la production écrite qu'ils doivent assurer auprès des stagiaires. Ils sont également réunis de façon régulière par les responsables du dispositif pour faire le point sur leur activité de tuteur, exprimer les satisfactions ou difficultés rencontrées au cours de leur mission. » (*ibid*., p. 43). Par contre, quand l'autorité de tutelle ne fait pas bien son travail de préparation et d'encadrement à l'attention des tuteurs, le tutorat sera voué à l'échec, comme ce que nous témoigne l'étude réalisée par Tambwe Kabamba, Akumbakinay Muinida et Kiyoko Belo (2005) auprès des encadreurs de stage des étudiants infirmiers dans la ville de Kinshasa. L'administration qui gère le dispositif de tutorat dans ce cas s'est vu accusée d'une mauvaise préparation aux exigences de la formation et méthodes d'accompagnement, d'une affectation des étudiants dans les établissements de stage de manière trop aléatoire, d'une négligence des nécessaires relations entre les établissements de stage et les écoles de formation, d'un non accord de temps suffisant pour établir la relation entre encadreurs et stagiaires et d'une proposition des outils d'évaluation inadaptés (Baudrit, 2014, p.30). Tous ces éléments ont compromis donc l'exercice de la mission des tuteurs.

Le troisième facteur porte sur la marge de manœuvre des tuteurs manifestée dans la manière dont ils conçoivent leur mission et dans les dimensions où ils réalisent leurs interventions. Ce sont toujours les tuteurs dans l'enquête réalisée par Victor (2009) qui s'exprime sur cette confiance qu'on leur accorde en leur laissant un espace d'action suffisamment libre pour procéder comme ils l'entendent à leur fonction tutorale.

> « […] Il semble que nous soyons en présence d'acteurs qui ont la possibilité de développer des stratégies personnelles, de s'exprimer à leur façon, de s'adapter comme ils l'entendent aux caractéristiques de leurs stagiaires. Il faut dire que les circonstances s'y prêtent. La hiérarchie ne

> leur impose pas quoi que ce soit en matière d'intervention tutorale, de savoir-faire particuliers à mettre en œuvre. Au début, elle se contente de les informer du rôle d'accompagnant qui sera le leur. Elle ne met pas en place un contrôle ou une quelconque évaluation des personnes recrutées pour exercer ce rôle. Elle les réunit de façon régulière pour qu'elles puissent se rencontrer, échanger, faire état de leurs difficultés ou satisfactions. » (ibid., p.47).

Baudrit parle dans ce cas de « contexte émancipateur » qu'il considère comme propice à l'action tutorale (2014, p.54).

Enfin, le quatrième facteur relève de la considération sociale ou en quelque sorte la reconnaissance du travail des tuteurs par la société et aussi par l'organisation. Cette considération comme analyse Baudrit (2014) a un impact considérable sur l'engagement et l'implication des tuteurs dans leur travail d'encadrement, sur leur investissement dans l'activité et donc par conséquent sur la qualité de leurs interventions. Baudrit a évoqué le cas des mentors de futurs enseignants en Australie qui ont pour tâche d'aider les enseignants-stagiaires sur le terrain dans le cadre de leur formation initiale. Les résultats de l'étude, réalisée par Hudson (2007 cité dans Baudrit, 2014)[79] ont permis de constater que les enseignants de mathématiques accomplissent mieux leur mission de tuteur que les enseignants des disciplines scientifiques, et cela est dû au fait que les mathématiques jouissent d'une grande notoriété en Australie, alors que les activités scientifiques ont un statut beaucoup moins prestigieux : « Une investigation qui montre l'importance accordée à l'enseignement des mathématiques, discipline reine en Australie », tandis que « les activités scientifiques font l'objet de moins d'attention et pourraient aussi être bien moins maîtrisées par les enseignants » (Mulholland, 1999) » (Baudrit, 2014, p.33). « Londasle et Ingvarson (2003) voient également là un manque de reconnaissance de la fonction, des personnels dont l'activité est peu gratifiante et insuffisamment reconnue » (*ibid.*). Selon Baudrit, ces conditions sont « plus dissuasives qu'incitatives » lorsqu'il est question d'accueillir, de suivre et d'aider de futurs professionnels de l'enseignement (*ibid.*).

En effet, nous constatons que les facteurs qui conditionnent le tutorat ne reposent pas sur l'action propre du tuteur en tant que principal protagoniste, mais reposent plutôt sur la conception et la mise en place du dispositif par l'instance de tutelle, en ce qui concerne les trois premiers facteurs, et dépend du contexte socio-économique et éducatif de chaque milieu

[79] Hudson, P. (2007). Examining mentors' practices for enhancing preservice teachers' pedagogical development in mathematics and science. *Mentoring et Tutoring : Partnership in Learning*, 15(2), 201-217.

où le tutorat est mis en place, avec ses caractéristiques et valeurs propres (cas des enseignants en Australie).

Par ailleurs, le deuxième et troisième facteurs nous semblent susceptibles d'établir une tension entre une nécessité et un besoin, exprimé chez les tuteurs, d'un encadrement strict pour la fonction tutorale, assuré par l'instance de tutelle, et un souhait non moins vif, toujours de ceux-ci, d'une considérable liberté d'action. Question de dosage, de trouver un juste milieu ? Baudrit (2014) parle d'un « équilibre entre ce qui vient d'en haut (la fonction tutorale conçue par les responsables du dispositif) et ce qui vient d'en bas (la même fonction vue et personnalisée par ceux qui l'exercent) » (Baudrit, 2014, p.47). Cette question sur l'équilibre, ou cette quête d'équilibre réapparaîtront encore concernant d'autres couples dichotomiques que nous aurons l'occasion d'examiner au fur et à mesure de notre présent travail. Elle est à notre avis primordiale et à prendre en compte dans tout dispositif de tutorat.

Qualité des interventions tutorales

Passons maintenant aux qualités des interventions du tuteur, élément qui appartient à la deuxième catégorie de conditions d'un tutorat bien assuré du côté du tuteur. Après avoir analysé la nature des interventions de différents tuteurs dans l'étude de Victor (2009), ceux qui se sont acquittés de leur mission avec plus ou moins de difficulté, mais tous sont satisfaits de leur travail, Baudrit (2014) en identifie différents types d'intervention intéressants à examiner :

- Accompagner le stagiaire de près, l'aider psychologiquement : ce type d'intervention est observé chez une tutrice novice qui exerce la fonction tutorale depuis peu de temps, pour cela qui a peur de faire des erreurs, mais qui est consciente des bienfaits de l'accompagnement pour le stagiaire et pour elle aussi, d'où sa stratégie d'encadrement qui lui permet de se rassurer et d'être utile à son stagiaire (p.44) ;

- Accompagner le stagiaire de loin car celui-ci ne rencontre pas vraiment de difficulté pour le travail visé, mais accorder à son intervention tutorale un investissement important basé sur le suivi du stagiaire, sur une proximité sociale entre tuteur et tutoré pour garantir la réussite du stagiaire : observé chez une tutrice socialement engagée, soucieuse de ne pas mettre trop de distance entre elle et son tutoré, qui se positionne aussi en tant

qu'apprenante dans ce tutorat, qui lui permet de mieux appréhender le lien social propre à ce type d'intervention (p.46) ;

- Prendre le recul lorsque le stagiaire fait état de progrès, c'est la stratégie de l'*effacement progressif*, une stratégie qui est mise en œuvre en général par des tuteurs plutôt expérimentés : ce type d'intervention est observé chez un tuteur rationnel dans son entreprise d'aide à autrui et perfectionniste car toujours soucieux de mieux faire, d'offrir au stagiaire un soutien vraiment efficace (p.45) ;

- Être aidant, proche du stagiaire mais aussi capable de porter un regard extérieur sur son travail, c'est une double perspective, faite de *proximité* et de *distance*, ce qui la rend du coup peu évidente : ce type d'intervention est observé chez une tutrice qualifiée d'« intériorisante », qui transfère son intervention à but externe destinée à son stagiaire dans une perspective interne pour elle-même, c'est ce que Vygotski (1985) appelle par *démarche d'intériorisation* et Johnson et Johnson (1998) parlent de *transfert positif* (p.45). La stratégie d'intervention de cette tutrice rappelle l'idée de *congruence cognitive* de Moust (1993 cité par Baudrit, 2014), une posture qui révèle une certaine sensibilité du tuteur aux problèmes éprouvés par son tutoré, c'est une posture difficilement observées chez les tuteurs débutants, peu expérimentés (Baudrit, 2014, p.45).

Alors, nous pouvons constater que chacun de ces tuteurs conçoit sa mission tutorale à sa façon, avec les moyens dont il dispose. Ils font ce qui leur convient de faire avec plus ou moins d'habileté et s'adaptent aussi en fonction des caractéristiques de leur stagiaire (Baudrit, 2014, p.46). Par contre, au-delà de cette diversité de manières d'intervenir, ou d'approches du tutorat, ils sont très proches l'un de l'autre dans leur engagement, leur implication et leur investissement dans leur mission tutorale.

Quant à la qualité de ces types d'intervention, il est difficile, voire impossible, compte tenu de la diversité et de la complexité des facteurs qui sont en mesure d'intervenir dans le processus de tutorat, dont nous avons l'occasion d'évoquer quelques-uns, de trancher sur un profil de tuteur dit « efficace », ou de « modèle », sans risquer de tomber dans la subjectivité.

Toutefois, les analyses de Baudrit (2014) sur les types d'intervention ci-dessus ont attiré notre attention sur une stratégie et une posture qui relèvent de l'art de l'accompagnement,

observées généralement chez les tuteurs plutôt expérimentés comme l'auteur a commenté : c'est la stratégie de l'*effacement progressif* et la posture de la *congruence cognitive*.

La notion d'*effacement progressif* a été introduite par Baudrit dans son ouvrage de 1999[80] pour « illustrer la démarche tutorale qui consiste à intervenir de façon soutenue au début, ensuite de moins en moins, ceci afin de permettre aux tutorés de gagner en autonomie pour, *in fine*, pouvoir se passer de leurs tuteurs » (Baudrit, 2014, p.16). Cette démarche repose sur une tension dynamique entre « engagement » et « retenue », soulevée par Lerbet-Séréni (1999) (*ibid*.) et un couplage entre auto- et hétéro-référenciation. Un engagement pour aider et soutenir l'accompagné, et une retenue « pour que le stagiaire puisse s'ouvrir à son propre cheminement » (Lerbet-Séréni, 1999, p. 176 cité dans Baudrit, 2014). L'auto-référenciation quand il s'agit d'« accompagner, d'encourager, renforcer la direction initialement prise par les stagiaires » et hétéro-référenciation quand il s'agit de « recadrer [cette direction] au regard des exigences institutionnelles » (Lerbet-Séréni, 1999, p. 176 cité dans Baudrit, 2014). Nous assistons donc encore une fois ici à une question de dosage liée à l'intervention tutorale : comment « tracer le chemin de celui qui apprend », tout en le laissant « cheminer » (Baudrit, 2014, p.16-17) ?

C'est dans le cadre de cette question caractéristique du pédagogue que Baudrit envisage deux stratégies possibles qui peuvent être adoptées selon le but visé. C'est pourquoi à l'opposé de la stratégie de l'*effacement progressif* il a évoqué la stratégie de la *guidance dialoguée*. Toutes les deux jouent sur la temporalité mais de manière inverse. « Quand la stratégie de l'*effacement progressif* donne à voir un tuteur qui se met en retrait de façon continue, celle de la *guidance dialoguée* montre au contraire un accompagnant de plus en plus impliqué et présent » (Baudrit, 2014, p.23). Ainsi, « le premier cas de figure est à situer dans le cadre scolaire où l'élève tutoré poursuit un *but d'apprentissage* […]. Le second cas de figure semble tout autre et s'apparente plus à un *but de performance*. » (*ibid*., p.24). Nous avons ici deux stratégies mais la tension reste toujours la même à notre avis, car il s'agit dans tous les deux cas d'un jeu entre l'absence et la présence, l'engagement et la retenue.

Ce qui est commun à ces deux stratégies pour qu'elles atteignent chacune leur but, c'est la *congruence cognitive*, notion introduite par Moust (1993). Cet auteur a défini la congruence cognitive comme « la capacité […] chez les tuteurs, de s'exprimer dans le langage des

[80] Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : Presses universitaires de France, coll. « Education et Formation ».

étudiants, d'utiliser des notions ou concepts qui leur sont familiers, d'expliquer en des termes compréhensibles par eux » (Moust, 1993 cité dans Baudrit, 2007, p.24). La « congruence cognitive » suppose donc au tuteur de bien connaître son métier et de bien connaître aussi où son tutoré en est par rapport aux savoirs et savoir-faire en jeu, de connaître ses difficultés, ses blocages. Et il sera formateur d'analyser ces difficultés (mais aussi ses atouts et ses potentialités) avec le stagiaire et ainsi de « l'aider à formuler lui-même le conseil qui sera à la fois le plus pertinent possible et le plus en accord avec ses possibilités actuelles » (Clerc, 1998, p. 168 cité dans Bodergat, 2020). Tout cela suppose un décentrement chez le tuteur pour surmonter une attitude première.

En fait, la congruence cognitive est « l'association de compétences académiques (l'expertise) et de qualités personnelles (la congruence sociale) » (Baudrit, 2007, p. 25). Sachant que la congruence sociale désigne « la volonté, chez les tuteurs, d'être perçus comme des étudiants parmi d'autres, à la recherche de relations informelles avec leurs tutorés, bienveillants à leur égard » (Moust, 1993 cité par Baudrit, 2007, p. 24). Cette congruence sociale repose ainsi sur « l'attention portée à la personne aidée », la capacité de « se sentir proche d'elle » (Baudrit, 2014, p. 103). Ce couplage expertise/relationnel permet d'éviter que l'intervention tutorale ne tombe dans une dérive professionnalisante de la fonction tutorale, où l'asymétrie en termes de compétences ou de savoirs entre le tuteur et le tutoré une fois mise en avant peut afficher chez le tuteur une position de supériorité et créera ainsi une distance relationnelle entre les deux acteurs, distance qui est susceptible d'altérer le tutorat (Baudrit, 2014). Par contre, si le tuteur « donne la primauté à la congruence sociale, une dérive fusionnelle n'est pas impossible » quand les acteurs « se préoccupent plus de la qualité de leurs relations que de l'activité à mener collectivement » (*ibid*., p. 104). Il est à souligner ici qu'« une certaine distance cognitive est nécessaire, entre tuteurs et tutorés, pour que les seconds puissent bénéficier de l'action des premiers » (Baudrit, 2007, p. 25). Ainsi l'enjeu consiste-t-il encore une fois à trouver le juste équilibre entre deux dimensions : la distance cognitive et la proximité relationnelle.

Toutes ces analyses permettent d'arriver à une récapitulation sur les interventions du tuteur, c'est qu'il existe différents chemins possibles, dont il est difficile de juger la pertinence sans considération d'une multitude de paramètres, l'enjeu ou autrement dit, l'art réside dans l'équilibre et le bon dosage.

Comme autant d'habiletés exigées chez les tuteurs ne semblent pas spontanées chez tous, encore une fois, la question sur la pertinence d'une formation à la fonction tutorale à l'attention des tuteurs se pose.

Nous venons d'examiner différents facteurs qui conditionnent un tutorat du côté du tuteur, mais qui concernent non seulement les tuteurs mais aussi les acteurs venant d'en haut, ici l'organisation de tutelle. Il est important, surtout dans une démarche systémique, de ne pas oublier le protagoniste qui reste, c'est le stagiaire lui-même, qui est en même-temps acteur et bénéficiaire du processus, et sa transformation constitue l'objet principal de cette mission tutorale.

4.1.3.2 L'engagement du tutoré

En effet, c'est l'engagement du tutoré dans une situation de travail qui est le préalable de l'action tutorale, sans cet engagement, le tutorat n'a plus de raison d'être. Donc, « l'engagement conjoint » est, comme dit Kloetzer (2011) « la clef du développement de l'activité des tuteurs ».

Or, dans le cadre du type de tutorat qui nous concerne, le tutoré, ici le stagiaire, est un apprenant. Il s'engage dans la formation avec des buts, des motifs et des enjeux (Astier, 2007, p. 65). Ses buts peuvent être multiples dont l'obtention du diplôme. Les motifs sont multiples et très personnels, ils peuvent être l'amour pour la langue, l'intérêt porté sur l'activité de traduction ou le désir de découvrir le monde. Les enjeux peuvent être d'avoir un métier et des compétences, de trouver un emploi, d'échapper au chômage ou de se développer professionnellement.

Par ailleurs, dans le cadre d'un stage en entreprise, qui a pour objectif de valider son parcours universitaire, le stagiaire pourtant ne se confronte plus à une situation scolaire en centre de formation, mais à des situations de travail réelles qui visent la production de biens et/ou de services. Ce qui implique « une inscription de l'activité du tutoré dans le fonctionnement normal de l'entreprise ou de l'organisation et donc une responsabilité par rapport à ses résultats » (Barbier, 1996, p. 12). Les effets identitaires de ce premier type de situation « se situent dans l'ordre des identités professionnelles » (*ibid.*). Il s'agit donc ici de la logique de production qui conditionne l'engagement et l'activité du stagiaire. À cela s'ajoute une logique constructive qui est aussi centrale car le stagiaire est là non seulement pour produire mais essentiellement pour apprendre, apprendre des situations de travail réelles, pour se

former à des compétences professionnelles visées. Ces deux logiques productive et constructive s'entremêlent, s'interagissent et conditionnent ainsi non seulement l'activité du stagiaire-tutoré mais aussi celle du tuteur. Ce qui conditionne par conséquent le tutorat.

Bref, l'engagement et l'activité du tutoré sont conditionnés par des logiques qui relèvent de différents ordres. En tant qu'apprenant et sujet du processus de professionnalisation en situation de travail réelle, il est sous l'emprise des logiques productive et constructive.

Nous avons passé en revue différentes dimensions et composantes du concept de tutorat, allant de sa définition aux conditions pour bien l'assurer, en passant par l'identification de ses acteurs, leurs logiques et enjeux et par la définition des fonctions tutorales. Ce tour d'horizon nous a permis de cerner quelques tensions constitutives de l'activité : entre logique productive et logique éducative (constructive) ; entre fonction tutorale conçue par les responsables du dispositif (ce qui vient d'en haut) et fonction tutorale vue et personnalisée par ceux qui l'exercent (ce qui vient d'en bas) ; et d'autres tensions encore concernant les pratiques de l'accompagnement mises en place par le tutorat, sur lesquelles nous reviendrons dans la partie qui suit sur l'accompagnement. Ces tensions impliquent donc une quête d'équilibre pour bien assurer le tutorat. Mais au-delà de tout cela, c'est une prise de position controversée des chercheurs vis-à-vis du statut social de l'activité tutorale, entre admis et acquis. Nous écartons dans notre présent travail la perspective souhaitée et défendue par certains chercheurs de professionnaliser la fonction tutorale, jugeant qu'elle ne concerne pas notre cas. Mais vu la complexité de la fonction et l'exigence en termes d'habiletés professionnelles et sociales, nous pensons que la nécessité d'une formation, plus ou moins élaborée, pour préparer les acteurs à la fonction, semble confirmée à travers ce que nous avons présenté sur le tutorat. Nous verrons si les éléments qui seront apportés par l'étude de terrain valideront ou non cette prise de position.

Enfin, pour revenir sur la distinction terminologique entre tutorat et accompagnement, nous sommes en mesure maintenant d'affirmer que le tutorat ne se dissocie pas de l'accompagnement mais que les deux appartiennent à des ordres différents.

4.2 L'accompagnement, une démarche et différentes postures

Dans cette partie portant sur l'accompagnement, nous aborderons d'abord l'évolution de la notion au niveau conceptuel, d'une notion ambivalente jusqu'à sa structuration pour devenir un concept construit.

Nous étudions ensuite les caractéristiques des attitudes relevant de l'accompagnement et les postures qui résultent de différentes conceptions de l'accompagnement chez les acteurs.

4.2.1 L'accompagnement, d'une notion ambivalente à une structuration conceptuelle

Nous nous intéressons ici à l'évolution de la notion d'accompagnement en commençant par les premiers repérages effectués par Maela Paul.

4.2.1.1 Accompagnement, une notion à définir

Maela Paul dans son article très cité, paru en 2002 dans *Éducation permanente*, en cherchant à repérer les caractéristiques communes des pratiques relevant de l'accompagnement, reconnaît l'ambiguïté de la notion. Pour l'auteure, à cette époque, le vocable d'accompagnement ne donne pas lieu à un concept fixe selon l'auteure, mais plutôt une « nébuleuse » (Paul, 2002), dont la pratique diffère selon les secteurs d'application, les institutions et le profil de chaque praticien.

Pour cette auteure, les pratiques liées à l'accompagnement sont : le coaching (idée d'entraînement), le counselling (idée de conseil), le conseil et la consultance, le tutorat (apprentissage et socialisation), le mentoring (idée d'éducation), le compagnonnage (idée de transmission), le sponsoring (parrainage) et la médiation.

Malgré cette complexité qui prête facilement à confusion, il existe de nombreux points communs entre ces pratiques, à partir desquels Maela Paul a repéré les invariants suivants :

- *un processus* : non linéaire, séquentiel, répondant à une logique de mouvement, avec ses aléas et ses incertitudes ;

- *un cadre méthodologique et des outils* : adaptables, multiples ;

- *une mise en présence* : la relation pourtant centrale n'y est pas instaurée pour elle-même ;

- *une fonction* : quelle que soit la demande, l'objectif est d'aider un mouvement de transformation par l'acquisition de nouvelles manières de penser, ressentir, agir ;

- *la nature de l'interaction* : processus d'influence interpersonnelle, caractérisé par l'implication du professionnel et une alliance de travail réciproque basée sur une communication ouverte, des buts partagés et un accord sur la méthode ;

- *une stratégie* : le professionnel s'ajuste à chaque situation, l'accompagnement s'invente « chemin faisant ». (Paul, 2002, p. 53)

Comme il est impossible de réduire l'accompagnement à une forme unique car « par nature, il est protéiforme », des tolérances sont à adopter concernant la diversité des demandes d'aide, la pluralité des rôles que l'accompagnant doit jouer, la conjugaison des logiques différentes (apprentissage, développement, formation, remédiation ou résolution de problème), la variabilité des temps impartis, une qualité relationnelle à trouver entre une dissymétrie fonctionnelle mais dynamique et un équilibre lié à une parité de nature, et enfin, un jeu constant entre distance et proximité, présence et absence (*ibid*., p. 53). Ceci dit, l'accompagnement peut être défini comme « un processus dynamisant trois logiques : relationnelle, spatiale et temporelle » (*ibid*.). Ces attributs correspondent bien au sens sémantique du terme, « accompagner » veut dire « se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (*ibid*.).

Suite à ces repérages de Paul (2002), qui ne sont pourtant pas une construction conceptuelle systématique, plus tard, Jean-Yves Bodergat dans sa thèse de 2006 nous a proposé une élaboration conceptuelle de la notion d'accompagnement.

4.2.1.2 Vers une structuration conceptuelle de l'accompagnement

Une proposition de définition

Bodergat (2006a) a proposé de définir comme suivant l'accompagnement :

> « Il y a accompagnement lorsque la dynamique de transformation en jeu dans un projet requiert une relation intersubjective avec une personne garante de la validité du processus. »

Dans cette définition, l'auteur donne aux syntagmes « en jeu », « transformation » et « demande » les explications suivantes :

- « en jeu » : « la personne est disposée initialement à des changements, c'est dans la mise en œuvre du projet que la personne qui accompagne peut faire prendre conscience des modifications personnelles à opérer ; la confrontation à autrui permet de les activer. »

- « transformation » : qui concerne essentiellement la personne accompagnée. « Il s'agit moins de changer une réalité extérieure que d'aider une personne à se repositionner, soit pour tenir compte de l'ordre des choses (les obligations et contraintes sociales et professionnelles à intégrer) soit pour se rendre capable de changer une réalité en accord avec ses valeurs. L'accompagnement ne se focalise pas sur le seul projet, quand c'est un projet d'action qui le motive, il veille dans le même temps au processus de transformation personnelle requis par ce projet. Toutes les personnes qui s'engagent dans un projet n'ont pas besoin en effet d'être accompagnées. »

- « demande » : « [qui] n'est pas toujours pleinement formulée ni consciente au début du processus. Elle peut s'exprimer initialement à travers un besoin d'aide technique : c'est à la personne sollicitée de l'identifier pour savoir si elle peut se positionner elle-même comme accompagnateur ; si c'est le cas, il lui appartient alors d'engager un travail pour que le ou les acteurs prennent pleinement conscience de ce qui les anime et se constituent dans ce qu'ils découvrent vouloir être. » (Bodergat, 2006a)

L'accompagnement ainsi défini recouvre trois dimensions :

- « Accompagné » : cette première dimension est « centrée sur le trajet du sujet accompagné, se rapporte à l'existence d'une demande chez celui-ci, à la visée qui lui est propre et au processus qui s'enclenche et qui concerne un devenir-soi. », elle comprend trois composantes : une demande à l'œuvre, une visée d'intégration et une durée ouvrant des possibles.

- « Relation accompagné-accompagnant » : cette deuxième dimension « porte sur la relation qui s'institue entre l'accompagné et l'accompagnant. », elle comprend trois composantes elle-aussi : des affects d'ordre éthique, une implication de l'accompagnateur et une relation structurée par l'entretien.

- « Accompagnant » : la troisième dimension « est relative au positionnement de l'accompagnant et aux fonctions qu'il exerce dans un cadre délimité. », elle comprend aussi trois composantes : des fonctions qui s'exercent sur un objet tiers, un cadre qui délimite les interventions de l'accompagnant et garantit un espace potentiel et enfin une mobilisation de ses fonctions et ressources pour participer au trajet de l'autre. (Bodergat, 2006a, chapitre 2)

Bodergat (2006a) a présenté le concept d'accompagnement de manière synthétique dans le tableau suivant :

DIMENSIONS	**COMPOSANTES**	**IMPLICATIONS**
UN TRAJET avec des transformations en jeu	***1ère Une demande effective*** *un projet qui appartient à l'accompagné* ***2ème Un terme visé de l'ordre de l'intégration*** *sous un double versant social et psychique* ***3ème Une temporalité propre à un devenir-soi*** *durée longue, multi-rythmée et créatrice*	*L'accompagnant laisse le champ libre à l'acteur principal*
UNE RELATION intersubjective, sous le signe de l'éthique	***1ère Des affects d'ordre éthique*** *confiance de l'un pour l'aide attendue, estime de l'autre pour les transformations engagées* ***2ème Une implication de l'accompagnant***	*Une reconnaissance de l'autre et un parti pris : « Si l'autre compte sur moi, je deviens son obligé »*

	3ème Une relation structurée par l'entretien	*D'où une évolution de l'accompagnant*
DES FONCTIONS cadrées et mobilisées pour un trajet qui s'invente	***1ère Des fonctions qui s'exercent sur un objet tiers*** *d'où une juste distance recherchée* ***2ème Un cadre*** *qui délimite un espace de parole libre* ***3ème Des compétences au service d'une avancée commune***	*Préserve des risques de la subjectivation et de la fusion* *L'engagement dans la démarche stimule les transformations*

Tableau 4 : Un tableau synthétique pour la posture d'accompagnement (Bodergat, 2006a, chapitre 2)

Dans la première dimension du concept qui porte sur l'accompagné, comme l'accompagnement se met en place à partir d'une demande de celui-ci, l'accompagnement présuppose « une démarche active et non subie » (Speroni, 2001, p.171 cité dans Bodergat, 2006a). L'accompagné est ainsi sujet d'un processus ayant pour visée son intégration, intégration à un corps professionnel ou social ou intégration à une évolution de l'image de son être (Bodergat, 2006a). Ce processus d'intégration se réalise obligatoirement dans une temporalité dont la durée et le rythme sont décidés par l'accompagné lui-même car il s'agit en tout cas de son propre projet (*ibid*.).

Sur la deuxième dimension du concept, qui s'intéresse à la relation accompagnateur-accompagné, « relation asymétrique mais qui tend vers la parité » (*ibid*.), cette relation est caractérisée par des affects d'ordre éthique : la confiance de l'accompagné dans l'aide de l'accompagnateur, l'estime de l'accompagnateur envers l'accompagné au vu du projet du dernier (*ibid*.). Cette relation est aussi caractérisée par l'implication de l'accompagnateur dans un projet qui n'est pas le sien mais dont il devient aussi partie prenante (*ibid*.). L'entretien s'impose ainsi pour structurer cette relation, en conduisant à une recherche commune d'une avancée et permettant d'éviter une attitude de maîtrise et de surplomb (*ibid*.).

Dans la troisième dimension du concept, les fonctions de l'accompagnement sont à repérer. Ce sont « des fonctions cadrées et mobilisées pour un parcours singulier », qui « s'exercent sur un objet tiers », c'est-à-dire, « l'accompagnant s'implique dans un projet qui est et reste celui de l'autre » (*ibid*.).

Cet objet tiers « détermine et limite la nature de l'intervention et préserve des excès de la subjectivation et des risques de fusion », et l'accompagnement consiste ainsi dans « l'art de trouver la bonne distance » vis-à-vis de l'objet et de l'accompagné (*ibid*.).

Le cadre est aussi constitutif de l'accompagnement car il permet de définir un mandat qui délimite les interventions de l'accompagnateur et garantir un espace protégé où l'erreur et les essais sont tolérés (*ibid*.).

L'accompagnateur pour exercer ses fonctions d'accompagnement doit mobiliser ses ressources et compétences qui appartiennent à deux ordres : technique et relationnel, étant donné que les fonctions de l'accompagnement, telles qu'elles sont dégagées par Gérard Wiel, consistent à : « écouter, clarifier, proposer qui n'est pas conseiller, aider à la décision » (1998, p. 167 cité dans Bodergat, 2006a). La formulation de Robert Stahl (2001 cité dans Bodergat, 2006a) est un peu différente mais correspond aux mêmes fonctions : écouter, éveiller (« élargir son champ de vision », ce qui revient à éclairer), confronter (faire envisager d'autres manières de procéder, c'est donc proposer) et enfin « influencer avec intégrité », c'est-à-dire faire prendre conscience à l'accompagné « de ce qu'il décide ou de ce qu'il ne décide pas et en précisant que « c'est de la responsabilité de l'accompagné d'accepter ou de refuser ce qui lui est dit, exprimé, proposé ».

Cette structuration du concept d'accompagnement nous a permis d'être clarifiée sur le lien entre tutorat et accompagnement. Comme le dit très clairement Bodergat (2006a) : « Quand le tutorat consiste à imiter la leçon-modèle, il ne relève pas de l'accompagnement. En revanche, à partir du moment où il incite le stagiaire à analyser sa propre pratique et à développer une attitude réflexive, il participe de cette démarche[81] ».

Cette structuration conceptuelle de l'accompagnement et cette distinction entre tutorat et accompagnement nous ont permis de mieux comprendre l'objet de notre investigation qui consiste à identifier les fonctions de l'accompagnement tutoral assuré par les professionnels

[81] Maela Paul (2003) va dans le même sens : « Le choix éthique de l'individualisation vise moins à « cadrer » une situation avec un objectif institutionnel que de constituer un travail d'explicitation par lequel le sujet s'individualise à travers la parole qu'il prend sur son existence » (note 146, p. 121 citée dans Bodergat, 2006a).

du domaine d'interprétariat-traduction dans le contexte socio-professionnel et éducatif du Vietnam.

À travers cette structuration, les dimensions et composantes du concept d'accompagnement paraissent bien stabilisées. Toutefois, les pratiques de l'accompagnement sont toujours complexes. L'accompagnement peut-il occuper la place centrale, dominante dans un dispositif d'aide, ou existe-il plusieurs attitudes et postures liées à différentes pratiques et à différentes conceptions de l'accompagnement ?

4.2.2 Accompagnement, les attitudes et les postures

Nous allons étudier ici les différentes attitudes liées à différentes pratiques de l'accompagnement observées dans la réalité ainsi que les différentes postures qui résultent de différentes conceptions qu'ont les acteurs vis-à-vis de l'accompagnement.

4.2.2.1 Les différentes attitudes liées à la posture de l'accompagnement

Jean-Yves Bodergat, dans son article paru en 2006 analysant le travail d'accompagnement des directeurs de mémoire professionnel dans une formation d'enseignants en Suisse Romande, a distingué quatre différentes attitudes liées à l'accompagnement. Cette typologie nous paraît utile pour les analyses ultérieures concernant notre terrain de recherche, à savoir l'accompagnement tutoral assuré par les professionnels, adressé aux étudiants stagiaires en formation traduction-interprétation.

- *Un accompagnement qui s'accomplit dans la coopération*

Dans ce premier cas, les trois dimensions de l'accompagnement sont activées. La relation instituée entre le directeur de mémoire et l'étudiant est une relation asymétrique tendant vers la parité. L'étudiant, toujours confiant en soi, prend en compte les suggestions et les remarques critiques de son directeur. La relation, empreinte d'estime, donne lieu à une interaction : le directeur cherche avec l'étudiant et construit avec lui.

Le cadre approprié a été mis en place. L'objet tiers joue son rôle et devient moteur : le mémoire professionnel a permis à l'étudiant d'avancer, de se développer professionnellement. Le cadre a permis aussi de maintenir la « bonne distance » entre

l'accompagnant et l'accompagné : en se référant aux attentes et exigences de l'institution, le premier met le travail du dernier en perspective sans le survaloriser.

- *Un accompagnement tempéré*

Dans cette deuxième figure, l'accompagnement reste la posture dominante mais compose explicitement avec d'autres attitudes prescriptives et normatives. Ce sont le guidage et la guidance. Le terme de « guidage » qualifie une attitude qui consiste à expliquer et prescrire démarches et contenus. Le directeur recourt au guidage lorsqu'il adopte délibérément un rôle d'enseignement en indiquant à son étudiant des lectures à faire et, le cas échéant, en transmettant *sa technique de travail de manière concrète*.

Le terme de « guidance » désigne par ailleurs la vigilance aux normes qui définissent l'objet institutionnel (les règles du jeu) et aux conditions d'avancée du travail de l'étudiant. Le directeur adopte cette posture lorsqu'il assume une position d'« *autorité* » et de « *garde-fou* ».

L'adoption de telle ou telle posture relève d'une stratégie appropriée aux moments du travail. Mais cette régulation n'appartient à la logique de l'accompagnement que si elle consiste à conforter l'étudiant dans ses décisions et à mettre à sa disposition des ressources dont il aurait besoin pour mieux avancer lui-même.

- *Un accompagnement "contaminé"*

Ce troisième cas de figure illustre un recours jugé excessif à d'autres postures. Le directeur peut recourir à un guidage excessif pour des raisons différentes, pour se tranquilliser ou bien parce que c'est une nécessité face aux trop grandes difficultés de certains étudiants trop démunis.

Alors que l'accompagnement suppose un processus déjà engagé et conduit à une implication de l'accompagnateur pour un projet qui n'est pas le sien, ici, l'intervention du directeur vise à initier un processus en formant l'étudiant à des compétences qui lui permettront peut-être de faire de son travail sa propre affaire.

- *Un contrôle obligé qui contrarie l'accompagnement*

Cette quatrième figure concerne « la direction d'étudiants qui n'adhèrent pas aux exigences méthodologiques et théoriques énoncées et ne portent guère d'intérêt au sujet traité ». Le directeur dans ces cas-là peut être amené à faire le « forcing » pour combler un impossible accompagnement.

Ces quatre attitudes liées à l'accompagnement peuvent se regrouper en deux catégories, la première où l'accompagnement est garanti dans toutes ses dimensions constitutives avec conjugaison ou non d'autres modalités prescriptives qui sont aussi légitimes à la démarche ; et la deuxième où l'accompagnement est compromis par deux types de situation : soit l'accompagnateur se montre trop sensible aux difficultés de l'accompagné, ce qui le conduit à la dérive de l'assistanat, soit une absence de demande ou une demande trop faible de l'accompagné l'astreint à un contrôle destiné à s'assurer de la conformité du travail.

Outre ces différentes attitudes liées à l'accompagnement, il est également question de différentes façons de concevoir l'accompagnement.

4.2.2.2 Des divergences dans la conception de l'accompagnement liées à l'autonomie de l'accompagné

Toujours dans le cadre de la direction de mémoires professionnels, cette fois dans une formation à distance en Asie du sud-est, les auteurs Annoot, Bodergat et Mazereau ont repéré deux façons différentes de concevoir l'accompagnement observées chez les directeurs de mémoire. Les directeurs du premier groupe sont « proactifs », ils procèdent d'emblée à un guidage et une guidance prononcés afin de stimuler l'engagement de l'étudiant. Alors que ceux du deuxième préfèrent attendre la manifestation de l'étudiant pour s'assurer que celui-ci soit prêt à s'engager dans sa tâche, le guidage est par conséquent volontairement limité. Ils sont donc « réactifs ». (Annoot, Bodergat et Mazereau, 2015).

Les proactifs s'occupent donc de tout. Ils prennent le devant vis-à-vis de l'étudiant pour se dire où ce dernier en est, de quoi il a besoin, quelle orientation, quelle direction ils doivent lui donner et comment ils le ramèneront à un niveau où la recherche va l'intéresser et où il doit vraiment le conduire. Ces directeurs font alors de la guidance, du guidage jusqu'à un moment où ils jugent pouvoir arriver vraiment à un accompagnement. L'accompagnement ici pour eux est précédé par les attitudes de guidage et de guidance.

Les réactifs par contre laissent à l'étudiant le soin de prendre l'initiative, de montrer son intérêt et c'est seulement à ce moment-là que le directeur s'engage. Si ce n'est pas le cas, le directeur lui donne des directives et refuse de s'impliquer dans son travail. Les réactifs refusent de porter l'étudiant, de « le tenir par la main » (*ibid.*).

Le guidage et la guidance peuvent être à l'intérieur de l'accompagnement s'ils sont subordonnés à la logique et à l'intentionnalité de l'accompagnement. Quand celui qui accompagne sent que la personne qu'il a à accompagner est plus ou moins engagée, la guidance prend la forme du cadrage en stipulant les règles du jeu et en y veillant et le guidage permet de donner les indications. La guidance est du normatif qui concerne les échéances que l'on donne à l'individu. Le guidage est plutôt du prescriptif, pour prescrire les tâches. C'est en fonction de la conception que la personne qui accompagne a de l'accompagnement qu'elle décidera jusqu'à quelle intensité il faut mobiliser le guidage et la guidance. Le rapport entre accompagnement et guidance-guidage peut se manifester de deux manières différentes :

- 1er cas : La guidance et le guidage sont mobilisés indépendamment de l'accompagnement. L'encadrant se contente de poser le cadre et de donner des prescriptions et évalue la réalisation mais n'est pas à côté de l'encadré, il ne suit pas le trajet de l'autre. Il est au début prescripteur et à la fin, évaluateur. L'encadré reste ainsi tout seul pendant tout son trajet entre le début et la fin. Donc, il n'y a pas d'accompagnement car l'accompagnement c'est aller en même temps que la personne là où elle va et en fonction de son projet.

- 2e cas : La guidance et le guidage sont au service de l'accompagnement et adoptés dans la logique de l'accompagnement. La guidance et le guidage sont ainsi fonction de l'accompagnement et ils constituent des modalités de l'accompagnement.

Quant à « proactif » et « réactif », ce sont des profils de tuteurs (Quintin) qui explicitent des rapports différents à l'autonomie de l'étudiant. Les premiers la perçoivent comme un but à atteindre grâce à l'acquisition d'une méthodologie de travail intellectuel, les secondes la considèrent comme la conséquence d'une implication dans un travail porteur de sens pour l'étudiant qui s'y engage (Annoot, Bodergat et Mazereau, 2015).

Cette distinction semble opposer les deux profils. Toutefois, de nombreux auteurs qui font des recherches empiriques sur les modalités des interventions tutorales considèrent que le tutorat doit être à la fois proactif et réactif (Littlejohn & Pegler, 2007 cité par Depover, Quintin & De Lièvre[82]). Le tuteur doit anticiper les difficultés que l'apprenant peut rencontrer et lui apporter le support nécessaire avant que le problème ne prenne trop d'importance, mais il doit aussi être à l'écoute des étudiants et répondre à leurs demandes. Vu l'important investissement au niveau du temps requis par un tutorat proactif, beaucoup de dispositifs limitent ce type d'intervention en considérant que, pour autant que les étudiants se sentent suffisamment en confiance et qu'ils sont conscients de leur propre compétence, ils s'adresseront spontanément au tuteur lorsqu'ils en ressentiront le besoin (Depover, Quintin & De Lièvre, 2011, p.40,41). Or différents auteurs ont affirmé qu'en pratique, ce point de vue optimiste est loin de pouvoir être généralisé puisque, ce sont généralement les étudiants qui en ont le plus besoin qui s'adressent le moins au tuteur (*ibid.*). La même idée est exprimée par Deschênes *et al.* (2004 cité par Depover, Quintin & De Lièvre) qui fait savoir que les représentations que se font les tuteurs des besoins de soutien correspondent rarement à la perception qu'ont les étudiants de ces besoins (*ibid.*). Quintin va encore plus loin en disant que dans des conditions de formation en groupes restreints, un suivi proactif permet aux étudiants d'atteindre des performances académiques supérieures à celles obtenues par les étudiants qui sont encadrés de manière réactive (Quintin, 2005, 2008 cité par Depover, Quintin & De Lièvre).

Cette dichotomie réactif-proactif sera encore une fois abordée dans la partie suivante portant sur les modalités d'intervention tutorale.

Pour comprendre les caractéristiques et les modalités des interventions tutorales, nous jugeons indispensable de remonter à la notion d'interaction de tutelle et les fonctions d'étayage développées par Bruner dans sa théorie socio-cognitivo-constructiviste.

[82] In Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

4.3 Les fonctions d'étayage de Bruner et les interventions tutorales

Nous allons étudier dans cette partie les fonctions de tutelle en étudiant la notion d'étayage construite par Bruner. Nous enchaînerons par la suite avec les travaux sur les interventions tutorales à travers les formes et les modalités.

4.3.1 Bruner et la notion d'étayage

Bruner dans sa théorie socio-cognitivo-constructiviste, parle du rôle de l'interaction de tutelle, qui est l'aide qu'un expert apporte à un novice, dans la résolution de problème dans le cadre d'un apprentissage individualisé (Bruner, 1983, chapitre 10). L'intervention d'un tuteur, la plupart du temps, consiste en un « processus d'étayage qui rend l'enfant ou le novice capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche ou d'atteindre un but qui auraient été, sans cette assistance, au-delà de ses possibilités » (Bruner, 1983, p. 263). Le processus de tutelle est ainsi « bien lié à l'asymétrie des compétences entre les partenaires » (Baudrit, 1999, p. 115). Pour Bruner, cette médiation sociale s'exerce sur un mode communicationnel (notamment langagier) entre expert et novice pour que le dernier, après l'apprentissage, puisse être en mesure de résoudre seul un problème ou une classe de problèmes donnée.

Ce processus d'étayage est lié étroitement au concept de « zone proximale de développement » introduit par le psychologue russe, Vygotski, l'auteur qui a eu beaucoup d'influence sur Bruner. La zone proximale de développement est, selon Vygotski, « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes seul et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout des problèmes lorsqu'il est assisté par l'adulte ou collabore avec d'autres enfants plus avancés » (Vygotski, 1978 cité dans Bruner, 1983, p. 287).

4.3.1.1 Les six fonctions d'étayage

Bruner a ainsi repéré six invariants du processus de tutelle qu'il appelle des fonctions d'étayage :

- *L'enrôlement* : c'est la première tâche du tuteur qui consiste à engager l'intérêt et l'adhésion du tutoré dans l'activité en lui faisant comprendre l'objectif et les exigences de la tâche.

- *La réduction des degrés de liberté* : le tuteur procède à une simplification de la tâche en réduisant provisoirement sa complexité pour la rendre accessible au tutoré au regard de son développement actuel. Cette démarche relève justement de la prise en compte de la zone proximale de développement d'un apprenant. Le tuteur peut aussi prendre en charge certains éléments de la tâche qui sont inaccessibles au tutoré. Le feed back ajusté permet alors de suggérer des rectifications qui conduisent à la réussite partielle de sub-routines qui vont être intériorisées et serviront d'appui pour réaliser ultérieurement la tâche de manière complète.
- *Le maintien de l'orientation* : le tuteur fait en sorte que le tutoré ne s'écarte pas de l'objectif à atteindre, en maintenant l'activité du tutoré dans la résolution de la tâche qui sert de support à l'apprentissage, et en maintenant la motivation dans l'activité pour qu'il puisse persévérer.

- *La signalisation des caractéristiques déterminantes* : il s'agit d'attirer l'attention du tutoré sur les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour son exécution, l'informer sur l'écart entre ce qu'il a produit et ce que lui-même aurait considéré comme une production correcte, et de faire comprendre les raisons de cet écart.

- *Le contrôle de la frustration* : Le tuteur est censé sécuriser le novice, le mettre en confiance, l'amener à travailler sereinement. Il faut éviter toutefois de rendre le tutoré dépendant (cognitivement ou affectivement) du tuteur car l'activité autonome seule témoigne d'un réel apprentissage.

- *La démonstration ou présentation de modèles* : le tuteur aide à démontrer la tâche au novice, apporte des solutions pour réaliser la tâche, fait voir comment résoudre certaines

> difficultés. Il ne s'agit pas simplement de « faire », mais aussi, via l'accompagnement de la parole « faire comprendre » en vue d'une imitation ultérieure, qui ne soit pas une imitation de surface mais qui permette la construction d'un schème. (Bruner, 1983, pp. 277-279)

Les aptitudes relevant des fonctions de l'interaction de tutelle décrites ci-dessus par Bruner sont indispensables pour exercer des interventions d'ordre cognitif, ou plus exactement socio-cognitif selon la théorie de Bruner, mais sont aussi transposables dans les interventions d'ordre socio-affectif qui visent en priorité la motivation du tutoré et l'entretien tuteur-tutoré, et métacognitif qui visent les aspects plutôt méthodologiques.

En fait, « ces diverses fonctions renvoient à deux grands types d'aide » : psychologique et pédagogique (Baudrit, 1999, pp. 116-117). D'une part, pour assister psychologiquement le tutoré, il s'agit de « capter son intérêt et son attention », « l'encourager », « le sécuriser », le motiver, l'aider à persévérer, etc. (*ibid*., p.116). Ces aides psychologiques « ont pour but de mettre le tutoré en confiance, d'éviter d'éventuelles distractions » (*ibid*.). D'autre part, l'aide pédagogique est « liée au mécanisme de tutelle » (Bensalah, 1995 cité dans Baudrit, 1999). Ce mécanisme se manifeste par le guidage (et la guidance), la démonstration, l'explication et le contrôle de l'activité (*ibid*.). Bensalah (1995 cité dans Baudrit, 1999) définit le guidage comme une « intervention directe » du tuteur dans la réalisation de la tâche du tutoré, la démonstration comme l'effort de « faire et de refaire de façon clairement dirigée vers le novice », l'explication comme une « intervention essentiellement verbale », et le contrôle de l'activité comme une « focalisation de l'attention des deux partenaires sur la réalisation du novice » (*ibid*.). Etant donnée que « guider et démontrer » c'est « imposer plus ou moins des solutions, baliser le parcours d'apprentissage », tandis qu'« expliquer et contrôler les réalisations du novice, c'est considérer qu'il commence à réussir, à trouver des issues » (Baudrit, 1999, p. 117), cette classification de ces interventions montre une tendance à accorder au tutoré une marge de manœuvre de plus en plus grande, de l'aider à construire pas à pas son autonomie durant le parcours. Cette démarche rappelle la stratégie de *l'effacement progressif* que nous avons abordée dans les parties précédentes. Elle exige donc du tuteur une capacité d'ajustement, « ajustement entre degré de liberté et contrainte », ajustement « qui dépend de la mise en œuvre », par les novices, « du rôle qui leur est imparti et des besoins et attentes de chacun, clairement exprimés et inférés » (Bensalah, 1995 cité dans Baudrit, 1999, p. 117).

4.3.1.2 Les caractéristiques du processus d'étayage

L'étayage est réalisé à travers ce que Bruner appelle des formats ou des scénarios. « Le mécanisme général de ces interactions entre adultes et enfants est la construction de formats qui encadrent les actions des enfants et rendent possible la transformation de leur niveau actuel en relation avec leur niveau potentiel. » (Bruner, 1983, p. 288)

Le processus d'étayage et les formats qui le réalisent possèdent les caractéristiques suivantes (Kunégel, 2011, p.53) :

- Le processus d'étayage est amené à évoluer tout au long des progrès du sujet apprenant jusqu'à sa disparition progressive, (rapprochement : notion « effacement progressif » de Baudrit).
- Ce processus s'engage entre deux parties agissantes. Il ne s'agit pas, pour l'expert, de faire à la place mais de prendre en charge ce qui ne peut l'être par le novice, dans le but d'orienter et limiter son effort dans ce qu'il maîtrise approximativement.
- Les interactions doivent, en conséquence, prévenir l'échec et le découragement que celui-ci provoquerait mais également maintenir un enjeu et de l'incertitude pour provoquer « un voyage dans la ZDP » (Bruner, 1983, p. 289).
- Les interactions de tutelle sont des co-constructions au sens où les deux protagonistes réalisent ensemble des choses. Ce qui ne les empêche pas d'avoir chacun leur but propre.
- Les formats fournissent l'occasion de créer des conventions sociales d'interactions : par exemple comment adresser une demande pour qu'elle soit satisfaite.

La théorie de Bruner sur les fonctions d'étayage a permis de repérer et de décrire les formes et modalités des interventions tutorales. Ces analyses apparaissent particulièrement pertinentes pour éclairer les pratiques tutorales en situation de travail qui comportent des spécificités.

4.3.2 Les interventions tutorales

Nous étudions ici d'abord la typologie des interventions tutorales et par la suite les modalités de ces interventions.

4.3.2.1 La typologie d'intervention tutorale

Kunégel, dans sa thèse de 2006 sur les pratiques tutorales en situation de travail, en s'inspirant des travaux de Bruner sur l'interaction de tutelle (Bruner, 1983) et sur l'organisation évolutive structurant les interactions entre les mères et leur jeune enfant (Bruner, 2002), et dans l'idée d'une modélisation possible des interventions tutorales, a repéré les formes auxquelles recourent les tuteurs pour intervenir, ce qui constitue une typologie d'interventions de tutelle.

La sélection de la tâche

Cette forme relève d'un calcul fait par le tuteur de relations entre au moins quatre variables :

- le niveau de difficulté de la tâche,
- le niveau de compétence présumée de l'apprenti,
- les impératifs de production,
- le niveau d'engagement du tuteur dans sa mission.

Le jugement qui aide le tuteur dans sa sélection de la tâche s'appuie sur une double théorie : une théorie de la tâche qui permet au tuteur de savoir ce qu'il convient de faire mais également d'avoir une idée de cheminements par lesquels on parvient à la maîtrise ; une théorie de l'apprenti, c'est-à-dire le tuteur a la mémoire des travaux dont peut s'acquitter son tutoré, une idée de son potentiel et de la confiance qu'il est en mesure d'accorder.

L'évaluation du rapport *compétence requise par la tâche / compétence présumée de l'apprenti* sur laquelle repose la sélection peut être plus ou moins compliquée selon les enjeux. S'il s'agit de faire avancer le travail (logique de production), le tuteur peut jouer la sécurité en abandonnant à l'apprenti l'exécution d'actions constituants son champ de compétences avérées. S'il s'agit de faire accomplir des apprentissages (logique de formation), la tâche doit se situer au-delà des capacités de l'apprenti et se constituer en obstacle. Le maître doit alors investiguer d'autres aspects : les capacités de l'apprenti à anticiper les malfaçons, le temps disponible pour procurer de l'aide, les risques encourus en cas d'erreur…

La sélection oscille toujours entre deux orientations selon que l'apprenti est considéré comme producteur ou apprenant. Les exemples sont nombreux pour montrer que c'est toujours l'impératif de production qui l'emporte (p. 58).

La consigne

Cette forme a plusieurs fonctions :

- assigner à l'autre ce qu'il doit faire (c'est un acte directif) ;
- valider la pertinence de la sélection en faisant la déclinaison de la consigne ou en transformant la consigne ;
- circonscrire les limites de l'action : lorsque la tâche est hors de portée de l'apprenti ; le tuteur l'engage dans des sous-buts de complexité moindre (réduction de la liberté d'agir) ; inversement, le tuteur peut élargir l'espace de liberté en laissant l'apprenti responsable du mode d'exécution ;
- fournir les renseignements utiles à l'exécution : c'est la fonction de *guidage avant* qui permet de préparer l'apprenti en prolongeant la consigne par une succession de conseils et de réduire les risques ;
- replacer la consigne dans son contexte : c'est la fonction de contextualisation de la tâche ;
- communiquer un sentiment de confiance : C'est le processus de *dévolution*, définie par Guy Brousseau (1988, pp. 60-61) comme la transaction entre le problème conçu par l'enseignant dans une perspective d'apprentissage et le problème accepté en tant que tel par l'élève, qui le fait sien. Dans le champ de l'apprentissage par tutorat, la dévolution nécessite trois conditions : la responsabilité de l'apprenti, la capacité de l'apprenti à s'en sortir, l'absence de culpabilité en cas d'échec ;
- enrôler l'apprenti dans la tâche : les consignes se terminent en général par des injonctions de mise au travail ou par d'autres moyens de faire adhérer à la tâche prescrite.

Le laisser-faire

Cette forme fait suite à l'énonciation de la consigne et ne s'observe qu'indirectement, mais en principe on peut distinguer deux cas

- une forme de désengagement passif : l'apprenti se débrouille tout seul ;

- une forme de désengagement actif : l'apprenti se débrouille sous une certaine surveillance du tuteur.

Le guidage

Cette forme désigne l'ensemble des séquences où le maître produit des énoncés lorsque l'activité est conduite par l'apprenti, le guidage est couplé à l'action (à la différence du *guidage avant* de la consigne qui anticipe l'action). Il existe 4 types :

- le guidage instrumentalisant : On le trouve dans les situations où l'écart entre la compétence requise par la tâche et la compétence réelle de l'apprenti est le plus grand. Dans ce mode de guidage, les tuteurs s'occupent de la partie orientation et dirigent la partie exécution. (p.67)
- le guidage des opérations d'exécution : c'est le guidage le plus répandu, initié à la demande de l'apprenti ou par le maître s'il détecte une difficulté. L'apprenti accomplit la tâche sous la surveillance du tuteur qui n'hésite pas à donner des conseils tout en le laissant faire. (p.68)
- le guidage par énonciation de conseils
- le guidage par questions interposées : c'est une forme marginale de guidage, située au croisement d'autres formes, l'évaluation, la consigne, la monstration.

La monstration

Cette forme désigne les séquences dont le but est de produire ostensiblement une action-modèle ou un commentaire sur l'action en cours lorsque le maître a la main sur l'activité. Selon les statistiques présentées dans la thèse de Kunégel, c'est dans cette forme que se manifeste le plus la préoccupation formatrice. La monstration peut être envisagé dans différents aspects.

- le commentaire monstratif (dans son rapport temporel à l'action : le commentaire couplé à l'action, le commentaire d'avant coup, le commentaire d'après coup, le commentaire en rupture ou commentaire généralisant)
- entre verbalisation pour soi et pour l'autre
- un commentaire en appui de l'action
- un commentaire assujetti à l'action

- un commentaire circonscrit aux stricts besoins de l'action
- le commentaire éclairant l'action
- le commentaire comme justification de l'action
- le commentaire évité ou le botté en touche

L'évaluation

Cette forme est une fonction qui traverse l'ensemble de l'exercice de tutelle. L'évaluation, en tant que communication observable, prend trois formes distinctes :

- l'évaluation-mesure : le maître fait savoir qu'il évalue le niveau de connaissance de l'apprenti.
- l'évaluation-jugement : le maître exprime, sous forme de reproche ou d'encouragement, ce qu'il pense de la prestation de l'apprenti.
- l'évaluation-débriefing : le maître, à la suite d'un événement (souvent une erreur), commente ce qu'il s'est passé.

Ces six formes d'intervention laissent entrevoir une organisation de l'activité tutorale. C'est un point sur lequel nous allons revenir.

Par ailleurs, outre la question des formes d'intervention, il y a aussi la question de modalités des interventions tutorales.

4.3.2.2 Les modalités d'intervention tutorale et les modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Les modalités d'intervention tutorale

Quintin, dans ses études réalisées concernant l'impact des modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage, dans le cadre d'une formation à distance, a distingué trois dimensions d'intervention qui participent à l'accompagnement tutoral, au vu de la littérature, à savoir les dimensions pédagogique, socio-affective et organisationnelle (Quintin, 2008). En fait, l'identification de ces dimensions remonte aux années 40 avec les premières recherches portant sur l'identification des rôles exercés par les membres d'un groupe engagés dans une tâche commune (*ibid.*). Les auteurs à l'époque ont distingué les rôles centrés sur la tâche,

sur le maintien de la cohésion et sur les besoins individuels (Benne et Sheats, 1948, cité par Quintin, 2008). Les études plus récentes dans le domaine de l'enseignement à distance portant sur les fonctions dévolues aux interventions des tuteurs ont permis à Quintin (2005, 2008) de recenser des « fonctions orientées d'une part vers les aspects relationnels (climat, cohésion…) et affectifs (gestion des émotions, motivation…) et d'autre part vers des interventions pédagogiques, accompagnées dans certaines typologies, d'actions destinées à susciter la réflexion métacognitive », et l'auteur y trouve également « une rubrique relative à l'aide organisationnelle essentiellement orientée vers la gestion du temps et la répartition des tâches entre les membres d'une équipe » (Quintin, 2008). Quintin a donc retenu à partir de ces recensements trois fonctions principales pour élaborer les modalités d'intervention tutorale ciblées : socio-affective, pédagogique et organisationnelle.

À cela, il ajoute deux modes d'intervention tutorale, que nous avons analysés dans la partie précédente : la médiation proactive et la médiation réactive. L'auteur a ainsi construit cinq modalités d'intervention tutorale qu'il appelle en raccourci MiT, en combinant les deux modes d'intervention proactif et réactif avec trois dimensions d'intervention. Il a défini les composantes de ces modalités d'intervention tutorale comme suit :

- Proactive ciblée sur les interventions socio-affectives : « *établir et maintenir un climat relationnel propice au travail de l'équipe ; favoriser la cohésion entre les membres ; soutenir les étudiants dans l'effort ; valoriser le travail individuel et collectif qui est réalisé* » (Quintin, 2008) ;

- Proactive ciblée sur les interventions pédagogiques : « *expliciter les objectifs et les critères d'évaluation ; intervenir par étayage sur les contenus ; apporter un soutien méthodologique ; susciter la réflexion métacognitive ; soutenir les conflits sociocognitifs* » (*ibid.*) ;

- Proactive ciblée sur les interventions organisationnelles : « *soutenir l'organisation du travail collectif au niveau de la répartition des tâches et de leur planification ; rappeler les échéances ; inciter à la réflexion sur l'organisation de l'équipe* » (*ibid.*).

Quant aux modalités proactive non ciblée et réactive non ciblée, il envisage « *le soutien de manière classique, non orienté sur une dimension particulière d'intervention* » (*ibid.*).

Dans le cadre de son expérimentation, les tuteurs chargés d'encadrer les étudiants, réunis en groupes restreints, pour un cours à distance dans une faculté de psychologie et de sciences de l'éducation, ont pour consigne d'appliquer les trois modalités ciblées en privilégiant les composantes d'intervention qui les caractérisent et d'appliquer les modalités non ciblées comme ils l'entendent. Le résultat de l'expérimentation a confirmé ce que les études focalisées sur la comparaison entre deux modalités d'intervention tutorale proactive et réactive, réalisées auparavant, ont conclu : « la proactivité inciterait les étudiants à utiliser les aides disponibles (De Lièvre, 2000) et à augmenter le nombre de leurs interventions (Bernatchez et Marchand, 2005) » et « elle permettrait d'obtenir de meilleurs résultats individuels » (Quintin, 2005). L'expérimentation de Quintin (2008) a prouvé par ailleurs que la modalité proactive non ciblée et la modalité proactive ciblée sur les composantes socio-affectives d'intervention ont eu un impact nettement plus favorable sur les performances individuelles, sur la participation des étudiants et sur la qualité des activités réalisées en équipe, par rapport non seulement à la modalité d'intervention réactive, mais aussi par rapport aux deux modalités d'intervention proactive ciblée sur les composantes pédagogiques et organisationnelles (Quintin, 2008). Ce résultat permet donc en quelque sorte de prendre en compte l'importance des interventions sur le socio-affectif dans le processus de l'accompagnement tutoral. Toutefois, entre socio-affective, pédagogique et organisationnelle, « peu d'indications sont disponibles sur l'effet de ces différentes modalités de tutorat de sorte qu'il revient au tuteur, selon son expérience ou son intuition, de définir quelle est la combinaison d'interventions qu'il convient de mobiliser en fonction de la nature de l'activité d'apprentissage, du moment de la formation, de la motivation des apprenants et du stade d'évolution du groupe » (Depover, Quintin, De Lièvre, 2011, p.56, 57)[83]. D'autant plus que les études sur les effets de ces modalités d'intervention tutorale cités ci-dessus sont réalisées dans le cadre des formations à distance, où le tutorat mis en place présente des caractéristiques différentes par rapport à celles d'un dispositif de tutorat en présentiel comme dans le cas de notre travail, ces constatations nécessitent d'être vérifiées par les données de terrain.

Les modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Toujours dans le cadre de cette recherche, Quintin s'intéresse aux profils idiosyncrasiques de tutorat des tuteurs et les tensions qui s'opèrent entre ce qui est prescrit par le dispositif et

[83] In Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

ce qui est spontané chez les tuteurs, en estimant « les changements que les tuteurs ont dû opérer pour se conformer » aux exigences du plan expérimental (Quintin, 2008). L'analyse du corpus, constitué essentiellement des messages déposés par les tuteurs dans les forums à l'attention des étudiants tutorés tout au long de leur mission tutorale, a permis de repérer la nature des modalités d'intervention dites « socio-affective », « organisationnelle » et « pédagogique » effectivement mises en œuvre pour encadrer le travail des étudiants. Et les analyses des interventions en proactif non ciblé ont permis également de distinguer deux groupes de modèles idiosyncrasiques : le premier regroupe les tuteurs qui présentent une prédisposition à intervenir sur des aspects pédagogiques et le second se caractérise par un suivi de type socio-affectif.

Les tuteurs du modèle socio-affectif ont pour caractéristiques communes une grande aptitude à se centrer sur la dimension socio-affective des interventions et procèdent majoritairement à cette catégorie d'interventions lors du suivi proactif non ciblé, où ils sont libres de choisir leur type d'interventions. Ils éprouvent un sentiment de confort dans l'application de la modalité socio-affective et ont généralement un sentiment d'inconfort lorsqu'il leur faut appliquer la modalité pédagogique (Quintin, 2008).

Quant aux tuteurs du modèle pédagogique, ils ont une aptitude plus grande à se centrer sur la dimension pédagogique des interventions et les appliquent majoritairement lors du suivi proactif non ciblé. Toutefois, leurs zones de confort et d'inconfort sont variablement situées, et semblent incohérentes à leurs choix d'interventions, allant des « tuteurs qui sont rarement pleinement à l'aise dans l'application d'une MiT pédagogique », jusqu'à certains cas qui marquent un sentiment d'inconfort pour cette modalité (*ibid*.).

Les résultats de cette recherche indiquent en tout cas que « les tuteurs possèdent une sensibilité tutorale qui leur est propre ainsi qu'une pratique différente du suivi » (Quintin, 2008). Et l'étude a permis également de constater que « malgré ces différences idiosyncrasiques », les tuteurs sont capables d'« adapter » et de « varier la nature de leurs interventions de façon à les rendre plus socio-affectives, pédagogiques ou organisationnelles », c'est-à-dire, capables de modifier leur comportement idiosyncrasique de suivi pour se conformer aux exigences du dispositif expérimental (Quintin, 2008).

Cette constatation est intéressante dans la mesure où elle conforte davantage la prise de position de ceux pour qui l'accompagnement tutoral relève du statut acquis face à ceux qui conçoivent la fonction d'accompagnement tutoral comme une fonction d'aide appartenant

au statut admis, qui repose sur les aptitudes relationnelles innées à chacun. Le travail de Quintin a permis de dire que même si les habiletés indispensables à la mission d'accompagnement tutoral peuvent être plus ou moins spontanées selon les personnalités, elles sont en tout cas tout à fait exigibles, d'où la possibilité, la nécessité et la pertinence d'une préparation, voire d'une formation à la compétence d'accompagnement tutoral.

Récapitulation du chapitre 4

Le tuteur dans un dispositif d'accompagnement tutoral en entreprise se voit confier différentes fonctions, qui relèvent de différents ordres. En tant que tuteur en entreprise, il doit assurer sept fonctions tutorales formalisées par Boru & Leborgne (1992)[84] et Vanderpotte (1992)[85], dont quatre communes : intégrer le stagiaire dans le nouveau milieu professionnel ; rendre le travail formateur en favorisant les apprentissages par et dans les situations de travail ; organiser un parcours formateur pour le stagiaire en tenant compte de ses objectifs de formation et des contraintes de production ; évaluer la progression du stagiaire (Boru & Fortanier, 1998). À cela s'ajoutent les trois autres fonctions spécifiques : contribuer à l'orientation professionnelle, participer à la gestion de l'alternance et préparer l'avenir professionnel de l'apprenant (*ibid*.). Le tuteur effectue ainsi ses fonctions de tuteur en assurant ces fonctions d'accompagnement. Sachant que dans une considération systémique, divers facteurs peuvent intervenir dans ce processus d'accompagnement tutoral et que différentes logiques entrent également dans le jeu avec des tensions variées. En effet, quels peuvent être les savoir-faire et aptitudes qu'un tuteur doit mobiliser pour pouvoir mener à bien sa mission ?

Nous essayons alors à travers la littérature sur le tutorat d'en repérer les principaux et à partir de là mieux cerner les composantes de la compétence d'accompagnement tutoral.

Les fonctions d'étayage à assurer

Il nous paraît logique de nous référer à la typologie d'intervention de tutelle qu'a proposé Kunégel (2011) et aux trois dimensions des interventions tutorales que Quintin (2008) a repérées à savoir la dimension socio-affective, pédagogique et organisationnelle pour remonter aux aptitudes qu'elles exigent. Car pour mener des interventions relevant de cette typologie et de ces trois dimensions, le tuteur a à mobiliser les savoir-faire et habiletés relatives à ces trois domaines respectifs. Parmi ces trois domaines, les aptitudes relevant du domaine des interventions pédagogiques semblent mettre beaucoup de tuteurs dans l'inconfort si l'on en croit le résultat de l'étude de Quintin (2008) sur les tuteurs à distance. Les interactions pédagogiques dans le cadre du tutorat ont été spécifiées par plusieurs

[84] Boru, J.J. & Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Editions Entente.
[85] Vanderpotte, G. (1992). « La production de compétences ». *Actualité de la formation permanente*, n° 119.

auteurs, dont Baudrit (1999) et Depover et Quintin (2011)[86], qui se sont référés à la notion d'étayage proposée par Bruner (1983, 1987, 1997). Et le fait que selon Bruner l'intervention pédagogique exige de disposer d'une double théorie (de la tâche et des capacités actuelles de l'apprenant) peut expliquer cet inconfort.

Par ailleurs, la capacité d'ajustement a aussi été mise en avant dans différents discours.

La capacité d'ajustement pour gérer les tensions

Comme nous avons pu constater, au fur et à mesure de nos analyses des apports des auteurs dans cette partie du cadre conceptuel, que les tensions existent dans différentes dimensions et composantes des activités du tuteur, la capacité d'ajustement s'avère primordiale et paraît transversale de toutes les actions du tuteur. Cet ajustement peut concerner le rapport à l'autonomie du tutoré, pour doser l'engagement et la retenue, la présence et l'absence, pour justifier le choix d'être proactif ou réactif. Il concerne également le choix et le dosage des modalités d'interventions tutorales, en fonction des spécificités du public tutoré, tout en étant capable d'adapter son profil idiosyncrasique aux prescriptions et exigences institutionnelles. L'ajustement repose enfin sur la relation intersubjective inhérente à la posture d'accompagnement et constitutive du tutorat, qui consiste pour le tuteur à trouver le juste milieu entre la distance cognitive et la proximité relationnelle entre lui et son tutoré pour arriver à une véritable congruence cognitive propice à l'efficacité de l'activité tutorale.

En effet, les aptitudes indispensables à la fonction d'étayage et la capacité d'ajustement pourraient être complétées par d'autres savoir-faire et habiletés que le tuteur devrait mobiliser en fonction de chaque contexte spécifique du tutorat, mais elles constituent, à notre avis des composantes transversales de la compétence d'accompagnement tutoral qu'un tuteur devrait acquérir pour l'exercice de sa mission. Autant d'habiletés leur étant exigées, « manifestement, être tuteur ce n'est pas faire n'importe quoi » et « c'est là que la notion de métier prend tout son sens » (Baudrit, 1999, p. 117). Les tuteurs, après tout, sont des « personnes non assimilées à des professionnels de l'éducation ou de la formation, mais dont on attend beaucoup en matière d'éducation ou de formation » (*ibid*.). Vu leur statut particulier, pour « être efficaces et crédibles », ils doivent agir avec méthode et « faire preuve de savoir-faire » (*ibid*.). Par ailleurs, puisque « c'est en tutorant que l'on devient tuteur », la compétence ne s'acquiert que dans l'activité, « le tuteur d'expérience » saura « s'effacer au

[86] In Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

moment voulu », « repérer chez son tutoré les premiers signes d'autonomie », et saura qu'il doit maintenant le laisser faire » *(ibid.)*.

Enfin, afin de récapituler tous les points que nous avons développés dans ce chapitre, pour le souci d'une approche systémique, nous avons essayé d'élaborer un schéma permettant de visualiser les éléments dans l'ensemble, dans leurs relations avec les autres.

Un schéma pour récapituler

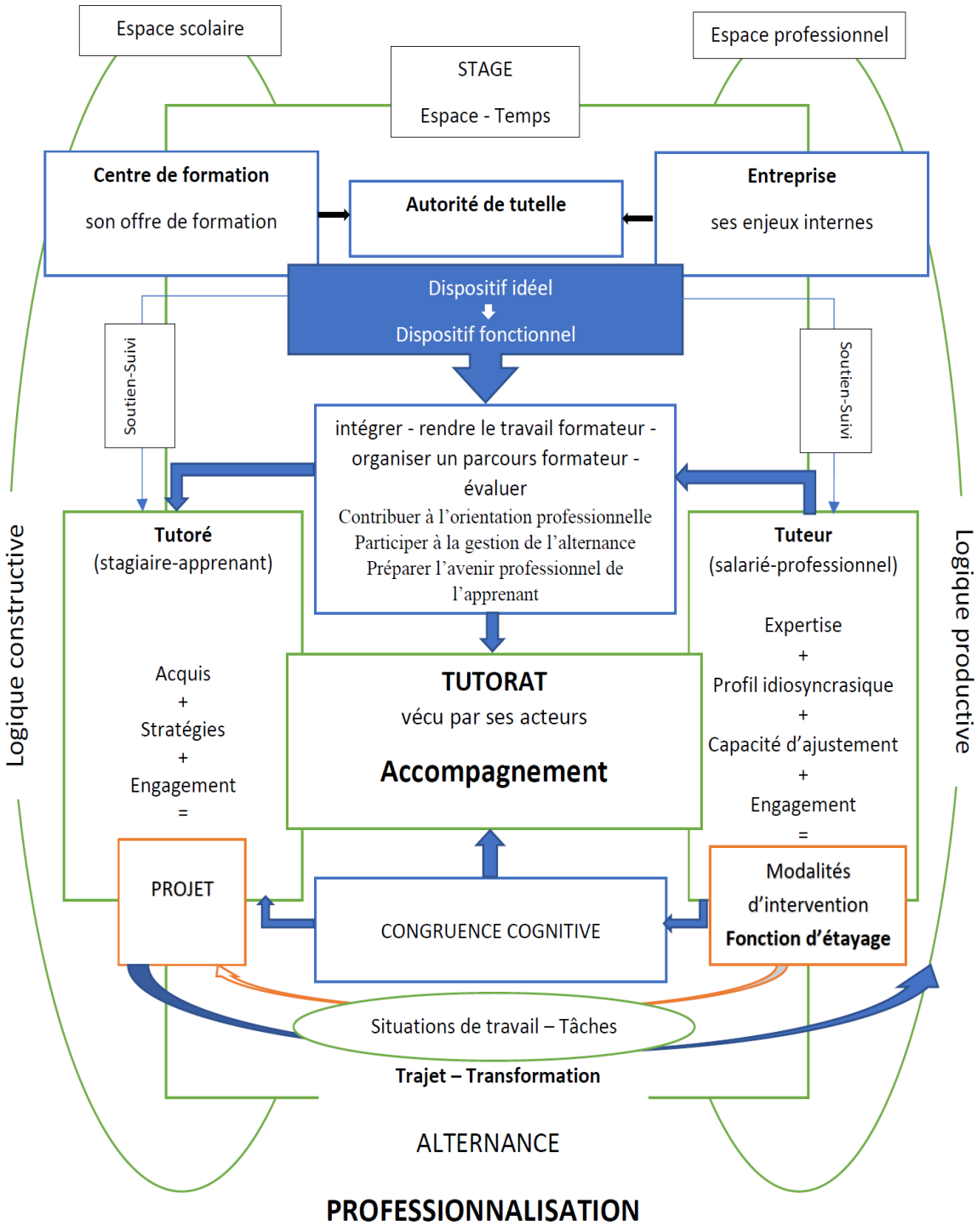

Schéma 4 : Le tutorat-accompagnement

CHAPITRE 5 :

LES CONFIGURATIONS DE LA FONCTION TUTORALE

Dans le précédent chapitre, nous avons pu constater la complexité que recouvre l'activité tutorale. Elle implique non seulement l'engagement des acteurs principaux à savoir le tuteur et le tutoré mais aussi met en interaction une multitude d'autres acteurs et de facteurs internes et externes, humains comme non humains. La prise en compte de cette complexité dans son ensemble nous est primordiale pour comprendre la dynamique des situations tutorales, ce qui nous permettra de mieux cerner et traiter notre objet de recherche – la fonction tutorale dans la formation à la profession d'interprète et de traducteur en milieu de travail.

Pour ce faire, nous proposons dans ce chapitre d'étudier en premier lieu le concept de configuration tel qu'il a été proposé par le sociologue allemand Norbert Elias. Comme la notion de configuration a commencé à faire son apparition depuis quelques années dans les recherches en sciences de l'éducation, plus précisément mobilisée par différents auteurs dans les études menées sur le tutorat en milieu de travail, nous allons voir comment, dans la deuxième partie de ce chapitre, les auteurs ont mobilisé ce concept pour prendre en compte l'activité et les situations de tutorat.

5.1 Le concept de configuration d'Elias pour prendre en compte la complexité des situations tutorales

Dans cette première partie nous allons étudier d'abord le concept de configuration d'Elias et ensuite prendre en compte la complexité des situations de tutorat à partir d'une synthèse des caractéristiques du tutorat à partir de la littérature sur la question. La constatation de la complexité de l'activité tutorale mettra en évidence la nécessité et la pertinence de la mobilisation du concept de configuration pour analyser ces situations et pour en comprendre l'intelligibilité.

5.1.1 Sur le concept de configuration chez Elias

Dans cette partie destinée à l'étude du concept de configuration proposé par Elias, nous allons commencer avec la définition du concept et faire ensuite une synthèse sur ce que nous pouvons retenir de ce concept sur les plans épistémologique, conceptuel et méthodologique.

5.1.1.1 Définition du concept par Elias

Le sociologue Allemand Norbert Elias a abordé pour la première fois la notion de « configuration » dans son ouvrage intitulé *Qu'est-ce que la sociologie ?* [87] et en a fait un concept permettant de « dépasser l'opposition entre l'individu et la société »[88], deux figures encore communément et erronément considérées jusque-là comme « antagonistes », mais qui sont en fait, selon le sociologue, inséparables. Parler de la société ou parler de l'individu ne sont que des choix d'aborder la même question sous des angles de vue différents et complémentaires. En réalité, tout individu « dépend » dès avant sa naissance de ses relations à de nombreux autres individus et du coup, la société, ses structures et ses institutions « dépendent » des actes imbriqués d'individus socialisés, voire de générations successives de tels individus. L'objet de la sociologie devrait donc être les configurations, comprises dans le sens des réseaux tissés par les interrelations complexes entre les individus. (Elias, 1991 cité dans Delmotte, 2010).

Elias a ainsi défini son concept, 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, p.157).

Dans l'introduction à une série d'articles sur le sport[89], l'auteur a précisé son concept en expliquant :

- d'abord la vocation épistémologique du concept :

> « Le terme de « configuration » a pour dessein, ici, de supprimer la connotation inhérente à de nombreux termes traditionnels selon laquelle les individus et les sociétés sont substantiellement différents. Ces deux concepts ne diffèrent que pour un observateur dont le regard se concentrerait un instant sur les individus qui forment un groupe, puis sur le groupe qu'ils forment ensemble. L'étude des groupes humains, qu'ils soient petits ou grands, en tant que configurations, correspond mieux aux données observables que la polarisation habituelle de l'individu et de la

[87] Elias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie ?* Trad. de l'all. par Yasmin Hoffman, Aix-en-Provence, Pandora, 1981, La Tour-d'Aigues, L'Aube, 1991, p. 156-158.
[88] Florence Delmotte, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* », 2010/2 n° 106 | pages 29 à 36.
[89] Elias, N. et Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée*, traduit de l'anglais par Josette Chicheportiche et Fabienne Duvigneau, Paris, Éditions Fayard.

société. On peut dès lors affirmer que les structures sociales sont des structures formées par les êtres humains et que, dans l'étude des sociétés, la solution alternative à une approche quantitative, à la vision des sociétés comme accumulation d'individus originellement isolés, n'est pas tant de rechercher les qualités de ces sociétés que de déterminer leurs structures, c'est-à-dire les structures ou les configurations formées par les êtres humains. Le terme de « structure » ne sied d'ailleurs guère aux êtres humains. Il est plus commode de parler de configurations d'êtres humains, par exemple de la configuration mouvante que forment deux équipes de joueurs sur un terrain de football » (Elias et Dunning, 1994, pp. 60-61) ;

- et par la suite, les principales dimensions et composantes du concept en empruntant la métaphore du jeu de football :

« Le processus du jeu est précisément une configuration mouvante d'êtres humains dont les actions et les expériences s'entrecroisent sans cesse, un processus social en miniature. L'un des aspects les plus instructifs de ce schéma est qu'il est formé par les joueurs en mouvement des deux camps. On ne pourrait suivre le match si l'on concentrait son attention sur le jeu d'une équipe sans prendre en compte celui de l'autre équipe. On ne pourrait comprendre les actions et ce que ressentent les membres d'une équipe si on les observait indépendamment des actions et des sentiments de l'autre équipe. Il faut se distancier du jeu pour reconnaître que les actions de chaque équipe s'imbriquent constamment et que les deux équipes opposées forment donc une configuration unique » (Elias & Dunning, 1994, p. 70).

D'abord, c'est l'idée de « processus » qui est mise en avant dans cet extrait. La sociologie « des configurations » d'Elias est précisément une « sociologie des processus ». Le terme de « processus » permet de prendre en compte le caractère dynamique, tant dans l'espace que dans le temps, des configurations. Tout comme le jeu de football qui « doit être analysé dans une perspective non pas statique, mais bien dynamique » (Ducret, 2011).

Vient ensuite l'idée d'une « interdépendance » reliant les êtres humains qui forment la configuration. « Aucun joueur ne contrôle totalement la situation, […], chacun devant en permanence s'adapter à ce que font les autres, les membres de son équipe comme ceux de l'équipe adverse » (*ibid*). C'est donc une interdépendance dynamique qui relève des actions.

En effet, « cette configuration en acte, […] que donne à voir le match de foot, illustre à merveille, aux yeux de Norbert Elias, les processus d'agrégation et de régulation sociale observables dans d'autres domaines que le sport » (*ibid*). Pour Elias, toutes les structures

sociales dans lesquelles se retrouvent les individus, quelles que soient la taille et la nature, que ce soit un match de football ou une nation, obéissent à des configurations.

En d'autres termes, comme analyse Delmotte (2010), « les « institutions », « structures » ou « fonction » des configurations dont parle Elias, doivent être considérées comme des cristallisations à la fois transgénérationnelles et temporaires de relations de dépendance réciproque. Elles reposent sur des rapports de forces, sur des « équilibres de tensions » qui, s'ils peuvent être plus ou moins stables, n'ont jamais rien de définitif ».

5.1.1.2 Ce que l'on retient de ce concept dans le champ de la sociologie

Aspect épistémologique

Dans *Norbert Elias par lui-même*[90], le sociologue critique « l'idéalisme philosophique de Kant – pour qui, en dernier ressort, l'ordre de la nature découlait de la raison de l'homme qui étudie la nature » (Elias, 1991). C'est contre Kant et sa conception de l'homme qu'Elias a développé le concept de configuration, où il mêle de façon inséparable l'individu et la société.

Elias refuse d'ailleurs de par son concept de configuration l'alternative entre le holisme de Durkheim et l'individualisme de Weber (Delmotte, 2010). Le premier considère que le « tout » est supérieur et antérieur à la partie et le second pense qu'on ne peut comprendre les faits sociaux en dehors des individus qui entrent en interaction.

Toutefois, dans sa conception de l'action en société, Elias est plus proche de Weber qu'il l'admettait (Ducret, 2011) :

> « Pour l'un comme pour l'autre, en effet, l'« agir social » mêle, en règle générale, rationnel – au sens de la rationalité instrumentale – et irrationnel : le premier souligne ainsi que « la possibilité de toute vie de groupe ordonnée repose sur l'interaction, dans la pensée ou l'activité humaines, d'impulsions dont les unes tendent vers l'engagement et les autres vers la distanciation. Ces impulsions se tiennent mutuellement en échec » (Elias, 1993, p. 10) tandis que le second insistait, lui, sur le fait qu'entre les quatre catégories d'action[91] qu'il distinguait, les frontières demeuraient,

[90] Elias, N. *et al.* (1991). *Norbert Elias par lui-même*. Paris : Fayard, 183 p.
[91] Selon Weber, « la meilleure façon de conceptualiser l'action sociale consiste à la rapporter à l'un des quatre types suivants d'actions significatives : l'action rationnelle quant aux moyens (*zweckrational*), l'action rationnelle quant aux valeurs (*wertrational*), l'action traditionnelle (*traditional*) ou l'action affective

> en réalité, le plus souvent « flottantes » (Weber, 1971, p. 21), les raisons invoquées par les individus s'entremêlant les unes aux autres. » (Ducret, 2011, p. 6).

Ainsi, le concept de configuration d'Elias constitue la synthèse de la conception épistémologique du sociologue selon laquelle, la société n'est qu'un tissu de relations, un réseau d'interdépendances. Il dénonce la confusion entre les concepts et la réalité. Selon lui, l'antinomie entre la société et l'individu repose sur une conception fausse de l'un tout comme de l'autre. D'un côté, la société n'est pas une substance réelle comme le sont les individus, mais un équilibre plus ou moins fluctuant de tensions. De l'autre côté, les individus ne sont pas autonomes car ils se trouvent à l'intérieur du social. (Déchaux, 1995)[92].

Aspect conceptuel

De par son concept de configuration, Elias cherche à conceptualiser les structures sociales à travers les interrelations entre les individus qui les forment, interrelations dont il est nécessaire d'étudier les spécificités pour mieux comprendre le concept.

Premièrement, les interrelations à l'intérieur des configurations se caractérisent par le *non-déterminisme*. Ces interdépendances entre les individus se structurent en effet en un ensemble de tensions. Cet ensemble de tensions existe sous une forme d'équilibre très spécifique, plus ou moins instable. Chacune des fonctions et chacune des actions des individus qui forment une structure sociale sont toujours tournées, consciemment ou non, volontairement ou non, égalitairement ou non, vers les autres et conditionnées par celles des autres. Le contrôle absolu ou le fatalisme n'existent pas, la configuration ne donne à personne un pouvoir absolu, mais de fait confère à chacun un certain pouvoir dans sa relation à l'autre. Sur ce point Delmotte apporte des analyses très claires :

> « En réalité, rien ni personne n'est jamais totalement libre ni déterminé, ni par une force extérieure, ni par la société dans son ensemble, ni par l'action, la volonté, la raison, les intérêts, les passions ou les instincts des hommes perçus comme des forces indépendantes. Seules comptent les relations et les situations d'interdépendance qu'elles définissent ; seules comptent les interactions – non nécessairement volontaires, ni conscientes, ni même concrètement interpersonnelles et moins encore égalitaires –, qui relient les hommes à ceux qui les entourent,

(*affektuell*). Ces quatre types se trouvent à toute époque et dans toutes les civilisations. » (Kalberg, 2012, p. 287)

[92] Déchaux J.-H. (1995), « Sur le concept de configuration : quelques failles dans la sociologie de Norbert Elias », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 99, pp. 293-313.

> de près ou de loin, à ceux qui les ont précédés, à ceux qui les suivront. En d'autres mots, la succession enchevêtrée de configurations relationnelles particulières produit des marges de manœuvre différenciées et permet à certains de jouer un rôle qu'on tiendra *a posteriori* pour particulièrement important ». (Delmotte, 2010)

Secondement, ces interrelations sont caractérisées par le *caractère dynamique, changeant et mouvant* des « configurations qui sont des processus et non des systèmes » et « elles ont une histoire », « souvent longue » (Delmotte, 2010). Il s'agit dans ce concept de l'idée d'un changement perpétuel, qui fait que tout équilibre n'est que momentané. La configuration de ce point de vue est en permanence reconstruction, conditionnée par les interrelations entre les individus. Ce concept oblige donc à adopter une démarche diachronique pour pouvoir prendre en compte ce dynamisme.

Enfin, ces interrelations sont *enchevêtrées et de multi-niveaux*, les configurations présentes sont en lien avec d'autres configurations de différentes échelles :

> « À tout niveau, les configurations présentes sont ainsi issues d'autres configurations, d'autres agrégats relationnels, d'autres réseaux humains qui leur sont antérieurs. Qu'elles semblent plutôt les défaire ou les maintenir, les remplacer ou les perpétuer, les étendre ou les décomposer, elles en sont dans tous les cas le produit et dans tous les cas les transforment. « Macro » ou « micro », tout, dans le monde humain, a un passé relationnel, est une histoire sociale. Celui qui veut « connaître », voire seulement décrire ce qu'il a sous les yeux avec lucidité ne peut définitivement pas ignorer ce passé. » (Delmotte, 2010)

Bref, la configuration ainsi conceptualisée se distingue des autres formes d'organisation sociale par son ouverture, sa souplesse, sa capacité à regrouper des éléments de nature multiple et diverse : acteurs, groupes, relations, fonctions, logiques d'action, actions et représentations.

Aspect méthodologique

Le concept de configuration sous-tend des propositions de méthodes de recherche en sociologie de Norbert Elias, pour qui, la question de méthodologie est décisive. Il cherche à distinguer son concept de configuration du concept d'« interaction », un concept qui, selon lui, « ne rend pas compte de l'interpénétration des expériences et des actions des individus, car il est trop étroitement associé au modèle traditionnel de la société conçue comme une simple unité cumulative, composée d'individus humains initialement isolés » (Elias &

Dunning, 1994, p. 70 cité par Ducret, 2011). De cette distinction entre ces deux concepts se dévoile la conception d'ordre méthodologique du sociologue.

Il s'agit avant tout de la nécessité de combiner plusieurs techniques d'enquête sur le terrain car les procédures de type « analytique » telles que le questionnaire ou l'entretien individuel utilisées sans une « perspective configurationnelle » risquent de ne livrer au chercheur que des « variations individuelles sur les croyances et attitudes normales qui prévalaient » dans une communauté alors même que ce qu'il importe de comprendre, c'est la façon dont se constituent, se transmettent et se perpétuent ces représentations collectives (Elias & Scotson, 1997, p. 75 cité dans Ducret, 2011). Ainsi, tenter un questionnement qui prendrait en compte l'intégration des enquêtés dans les configurations sociales s'avère nécessaire. « L'observation participante permet, dans la durée, de mieux apercevoir sur quelles configurations sociales reposent les représentations collectives dont entretiens et questionnaires portent la trace » (Ducret, 2011). Elias est convaincu que « dans ce contexte social, les déductions faites à partir de l'analyse statistique des entretiens avaient une valeur limitée sans la connaissance acquise à travers une enquête systématique menée par un observateur engagé dûment formé » (Elias & Scotson, 1997, p. 77 cité dans Ducret, 2011).

Il est important donc, pour tout sociologue, « d'apprendre à observer les configurations sociales, à adopter d'emblée un point de vue « synoptique », c'est-à-dire un point de vue général, sur la situation à analyser » (Ducret, 2011). Cette approche « synoptique », ou « synthétique » (Elias, 1993, p. 42)[93] constitue une des « particularités structurelles » (*ibid.*, p. 31) propres au domaine de recherche en sociologie, où « les procédures de type quantitatif se heurtent, à des limites qu'elles ne rencontrent jamais dans l'exploration de la nature par la physique ou la biologie » (Ducret, 2011).

Bref, « une procédure de type uniquement « analytique » ne suffit pas, en sociologie, non seulement parce que les variables à prendre en compte prolifèrent à mesure que le regard s'affine, mais surtout parce qu'à la différence d'organismes présentant un niveau d'organisation plus élémentaire, on ne saurait réduire les configurations sociales à un simple agrégat de variables dépendantes et indépendantes, les unes expliquant la variation des autres » (Ducret, 2011). Ducret poursuit son analyse : il reviendrait au sociologue « de défaire cet ensemble hiérarchisé de configurations sociales encastrées les unes dans les

[93] Elias, N. (1993), « Engagement et distanciation », *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*, traduit de l'allemand par Michèle Hulin, Paris, Éditions Fayard cité par Ducret, 2011.

autres que nous nommons « société » en combinant les deux points de vue, analytique et synoptique » (2011). Il ne s'agit pas toutefois « d'opposer une démarche à une autre », « mais bien de les articuler en une perspective englobante », c'est-à-dire « combiner analyse statistique et synopsis configurationnelle » (*ibid.)*.

En ce qui concerne la constitution de la population d'enquête en sociologie, « mieux vaut préférer à l'échantillonnage statistique » « la reconstruction systématique de configurations sociales déjà constituées ou en voie de constitution » (*ibid.)*. Ces « modèles de configurations » que le sociologue arrivera à dégager de ses travaux pratiques montreront « comment les individus font bloc, comment et pourquoi ils forment ensemble cette configuration particulière, ou comment et pourquoi les configurations ainsi formées changent et, dans certains cas, se développent » (Elias & Scotson, 1997, p. 79 cité dans Ducret, 2011).

Vu l'objectif de notre recherche en sciences de l'éducation, qui consiste à comprendre l'activité de tutorat assurée par les professionnels en milieu de travail dans le processus de professionnalisation par la formation dans le domaine de la traduction, nous apercevons que le concept de configuration ainsi conçu nous est particulièrement utile pour rendre compte de la complexité du dispositif de tutorat et des situations tutorales.

5.1.2 La complexité des situations de tutorat

Cette complexité tient à la fois à ce que nous avons pu constater, à travers la lecture des analyses de différents auteurs, comme caractéristiques du tutorat, et au caractère hybride de l'apprentissage par tutorat qui se situe entre un apprentissage curriculaire et un apprentissage non curriculaire. Ce sont sur ces deux points que nous allons nous centrer dans cette partie.

5.1.2.1 Principales caractéristiques du tutorat

Pour saisir ce caractère complexe des situations de tutorat, que nous avons pu constater en partie avec les éclaircissements des études sur le tutorat et l'accompagnement présentés dans le précédent chapitre, nous tenons à résumer ici les principales caractéristiques du tutorat, telles qu'elles ressortent de la grande majorité des observations des auteurs qui travaillent sur ce domaine à savoir Boru et Barbier (1988) ; Vanderpotte (1992) ; Boru et Leborgne

(1992) ; Paul Bachelard (1994) ; Agulhon, Lechaux (1996) ; Barbier (1996) ; Boru et Fortanier (1998) ; Geay (1998) ; Baudrit (1999 ; 2000 ; 2007 ; 2014) ; Kunégel (2006 ; 2011 ; 2012) ; Piot (2020).

Les caractéristiques dégagées à partir de ces travaux s'organisent autour de trois champs de tensions : la logique productive et la logique constructive ; le « formalisé » et l'« incorporé » ; l'individu, le collectif et l'environnement.

La logique productive et la logique constructive

- Les tuteurs sont « doublement producteurs » car ils assurent en même temps leur activité de production de bien et/ou de service et l'activité de formation dispensée aux tutorés. La fonction tutorale se rajoute ou se superpose à leur activité première. Les entreprises n'aménagent pas un poste à part pour la fonction tutorale et ne diminuent pas la charge de travail du salarié assurant le tutorat. Les tuteurs ont donc à gérer ces deux cadres d'action qui ne sont pas toujours compatibles.

- Les tuteurs sont médiateurs entre ces deux logiques, productive et constructive, dans le sens où ils créent des conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages en situation de travail et ils exercent une médiation entre l'apprenant et l'entreprise, entre l'entreprise et le centre de formation.

Le « formalisé » et l'« incorporé »

- L'exercice du tutorat se trouve au croisement entre, d'une part, une longue tradition de formation sur le tas, suivant le modèle caractérisé par la relation maître-apprenti et la logique de transmission, et d'autre part, les tentatives de formalisation de cette activité d'un dispositif d'alternance, qui exigent chez les tuteurs une démarche d'accompagnement. Pour les professionnels, c'est une fonction qui s'exerce « naturellement » car les qualités qui font le bon tuteur sont le fait de « dispositions déjà-là » : aimer les jeunes, être patient, vouloir montrer, etc.

- C'est en fonction de l'organisation du tutorat au sein de chaque milieu de travail que l'activité de tutelle peut être très formalisée avec un curriculum strictement prescrit ou qu'elle est laissée à l'entière discrétion du tuteur. Dans le premier cas, il y aura toujours

des écarts importants entre les dispositifs, idéel, fonctionnel et vécu (Albero, 2010). Dans le second cas, il n'y a aucune prescription, aucune instruction claire ou aucune recommandation concernant la prise en charge du tutoré.

- Le tutorat est affaire de « pratiques à soi ». À la différence d'un enseignant ou d'un formateur qui travaille sur les savoirs formalisés, le tuteur, lui, transmet « des manières de faire, des tours de main, des astuces, des postures qui ne sont pas toujours objectivables ». « Même explicitée, une part de sa compétence reste de l'ordre du sujet propre » (Kunégel, 2011). Ce sont des « savoirs incorporés » (Leplat, 1997), « savoirs cachés dans l'agir professionnel » (Schön, 1996), difficilement verbalisables et très liés aux contextes.

L'individu, le collectif et l'environnement

- La fonction tutorale est une fonction informelle, qui peut être plus ou moins reconnue et plus ou moins organisée. Mais c'est une fonction distribuée au sein de l'entreprise. L'exercice tutoral se répartit à trois niveaux : niveau de situation de travail (tutorat opérationnel), niveau de l'unité (tutorat relais) et niveau de l'entreprise (tutorat fonctionnel ou hiérarchique) (Boru & Fortanier, 1998). Chaque tuteur, de sa position, est amené à intervenir dans la formation et la mise au travail du tutoré. Il arrive aussi qu'un tuteur assure simultanément les trois fonctions.

- En fonction de la reconnaissance et de l'organisation de la fonction tutorale dans chaque entreprise, il peut y avoir trois types de tutorat :
  - un *tutorat collectif* quand la hiérarchie ne désigne pas de tuteurs. Le rôle d'accompagnement et de mise au travail est assumé par les professionnels, au gré des circonstances et des besoins, l'apprenti constitue une main-d'œuvre d'appoint mise à la disposition des professionnels ;
  - un *tutorat en cascade* où les compagnons sont hiérarchiquement inféodés les uns aux autres selon leur ancienneté, leurs compétences, où l'apprenti de 2^{e} année s'occupe de celui de 1ère année ;
  - un *tutorat individuel* assuré par un professionnel désigné par l'employeur pour ses qualités relationnelles et son goût pour transmettre le métier. (Kunégel, 2011)

Il existe aussi des situations où le tutorat est un mixte de ces situations. Dans le cas où l'apprenti a accès à des ressources diverses tant sur le plan humain que sur le plan matériel, on parle d'un tutorat distribué (Piot, 2020).

- L'activité de tutorat est inscrite dans un environnement humain dynamique. La mission du tuteur est de gérer le rapport évolutif entre un apprenti et les connaissances relatives au métier dans le but de le transformer en producteur compétent. Puisque les processus de développement ont leur autonomie propre, il n'y a pas de lien mécanique entre l'intervention du tuteur et le processus d'acquisition chez l'apprenti.

- L'activité de tutorat s'exerce aussi dans un environnement organisationnel et technique dynamique dont le but premier est la production de biens et de services. L'entreprise est gérée selon un principe de hiérarchisation des priorités d'ordre économique. Il n'est pas évident de pouvoir planifier le temps pour les apprentissages et de prévoir les opportunités que pourront procurer les situations.

Les caractéristiques de l'activité de tutorat ainsi dégagées permettent de constater la complexité de l'activité. Elle s'organise en fait entre ces différents pôles de tension avec divers points d'ombre qui complexifient les tentatives de la formaliser.

Parallèlement aux caractéristiques citées ci-dessus, le dispositif d'apprentissage par tutorat est un dispositif particulier qui dépasse la distinction entre le curriculaire et le non curriculaire.

5.1.2.2 Apprentissage par tutorat, entre le curriculaire et le non curriculaire

Dans le cadre notionnel de la *didactisation des pratiques*, Bernard Rey (2006) opère une distinction tout à fait appropriée ici entre les *apprentissages spontanés* et *les apprentissages ordonnés à un curriculum*. Les premiers apprentissages sont produits par l'immersion dans la pratique et la vie quotidienne, d'ordre naturel, culturel, caractérisés par l'absence de progression ordonnée, l'adaptation aux difficultés à mesure de leur apparition, l'ajustement des buts en fonction des ressources disponibles, l'invention des stratégies, etc. Bref, ce sont des apprentissages réalisés souvent à l'insu du sujet. Alors que *les apprentissages ordonnés à un curriculum* sont produits dans le registre de la formation formelle, avec la visibilité qu'offre la didactisation des pratiques.

Le tutorat, avec les caractéristiques que nous venons de présenter, échappe à la distinction entre l'apprentissage incident et l'apprentissage institué. Ce n'est pas un apprentissage incident puisqu'il repose sur un dispositif. Ce n'est pas non plus un apprentissage curriculaire, puisque les caractéristiques repérées par Rey n'y figurent pas.

Dans les apprentissages spontanés, selon que l'adulte-modèle désire ou non jouer un rôle d'organisateur de l'apprentissage, ces apprentissages informels peuvent prendre deux directions différentes. S'il ne joue pas ce rôle, on se trouve dans la situation d'une transmission par fréquentation qui conduit à un mimétisme global, ainsi ces processus ne sont pas, ou très difficilement observables. S'il joue ce rôle, c'est-à-dire quand l'adulte-modèle oriente l'activité du novice, offre une prestation de transmetteur, aménage le travail, on quitte le mimétisme pour obtenir les conditions d'une imitation en tant que tentative consciente et volontaire pour reproduire une action prise explicitement comme modèle (Kunégel, 2011, p. 31). C'est le cas du tutorat.

Le tutorat se révèle ainsi comme une manière organisée d'apprendre qui comporte son originalité propre. D'une part, c'est un apprentissage organisé, mais il n'est pas organisé en référence à un savoir, celui qu'on peut trouver dans les manuels, savoir qui est objectif et partiellement décontextualisé, qui a l'avantage d'être synthétique, mais qui a l'inconvénient d'être extérieur aux sujets apprenants et demande de ce fait un très gros effort d'appropriation. C'est en effet un apprentissage qui est organisé autour des problèmes que l'on rencontre au sein même de la pratique. Ces problèmes sont de complexité variable. D'autre part, cette entrée par les problèmes et par les situations confère aux tuteurs une position et une importance tout à fait spécifiques.

De nombreux travaux soulignent par ailleurs l'importance du rôle du collectif de travail dans l'accomplissement des apprentissages professionnels. Mais comment s'exerce concrètement le rôle du collectif de travail ? Que veut dire mettre au travail ? Le tutorat consiste-t-il en une activité aléatoire ou raisonnée ? Existe-il des règles, une grammaire, une logique qui spécifient l'activité de tutorat ? Ce sont les questionnements posés par de nombreux chercheurs qui travaillent sur la question du tutorat. Certains ont recours au concept de configuration d'Elias pour accéder à une intelligibilité de la situation et de l'activité de tutorat.

5.2 Vers une intelligibilité de la situation tutorale

L'activité de tutorat, comme nous avons vu, est organisée en profondeur. Cette organisation de l'activité s'avère implicite. C'est pour cela que les efforts de formalisation de cette activité semblent se heurter à des difficultés (Agulhon et Lechaux,1996).

De nombreux auteurs, empruntant le modèle du référentiel de formation, déclinent un ensemble de capacités représentatives de la tutelle telle que : expliquer le travail à faire, montrer comment faire ce travail, fournir les moyens nécessaires, évaluer les résultats, aider en cas de besoin, surveiller le déroulement du travail, vérifier la compréhension par des questions, etc. (Vanderpotte (1992) ; Boru, J.J. et Leborgne, C. (1992)). « Il reste toutefois à comprendre comment s'organisent, s'articulent les séquences ainsi décrites ? Quel est leur contenu concret ? Quelle logique sous-tend leur mobilisation ou leur occultation au cours du déroulement d'une action d'étayage ? Pourquoi le maître montre-t-il un geste dans telle circonstance et s'en abstient-il dans telle autre ? » (Kunégel, 2011, p. 29).

Barbier (1996) a aussi souligné la tendance à une conception normative et prescriptive, dominante dans la littérature sur le tutorat, qui cherche à prescrire les attitudes et comportements des tuteurs, sans pour autant bien cerner la dynamique et l'organisation de leur activité.

Comme tout se passe dans l'action et s'il existe une organisation, c'est dans le milieu de production qu'il faut la chercher. Dans cette logique, certains chercheurs ont essayé de montrer que sous un apparent désordre, il y avait à l'œuvre une logique de fonctionnement qui structure l'interactivité entre tuteurs et apprentis, qui structure aussi leur interactivité avec l'environnement, humain et non humain, qui les entoure.

Le concept de configuration d'Elias, caractérisé par son ouverture et sa souplesse permet de prendre en compte des ensembles de nature très diverse et de niveau multiple ainsi que leurs interdépendances et tensions, tel dans le cas du tutorat. La dimension dynamique du concept oblige par ailleurs, sur le plan méthodologique, à une démarche diachronique et multimodale des analyses des situations de tutorat. C'est dans ce sens que s'inscrivent les travaux de Kunégel (2006) ; Filliettaz, Rémery et Trébert (2014) ; Pelé-Peycelon et Veillard (2016) ; Chrétien et Métral (2016), qui nous apportent des éclaircissements sur différentes facettes des configurations de la fonction tutorale.

Nous constatons que le tutorat a été étudié dans ces travaux dans une perspective configurationnelle, mais à deux degrés différents : au niveau local qui se centre sur la relation tuteur et tutoré et les interactions tutorales, au niveau global qui s'intéresse aussi à l'environnement humain et non humain dans lequel s'inscrit le tutorat.

5.2.1 Les configurations de la fonction tutorale au niveau local

À ce niveau local des configurations tutorales, deux travaux nous intéressent particulièrement, celui de Kunégel (2006) qui interroge les pratiques tutorales en situation de travail dans le secteur de la maintenance automobile, et celui de Filliettaz, Rémery et Trébert (2014), qui travaillent sur les configurations tutorales dans le champ de la petite enfance. Chaque chercheur ou groupe de chercheurs, de son angle de vue, contribue à éclairer les multiples facettes et enjeux du tutorat et de la fonction tutorale.

5.2.1.1 Un modèle diachronique du tutorat

Dans sa thèse (2006), Kunégel cherche à vérifier l'hypothèse selon laquelle il existerait des régularités dans la mobilisation des formes d'intervention tutorale (voir chapitre 4), et dans leur enchaînement, aux différentes étapes du parcours d'apprentissage. Selon ses observations, trois variables ont été utilisées par les tuteurs pour guider leur action : *le degré de complexité de la tâche, le degré de compétence de l'apprenti, le mode d'organisation du tutorat* (mode tandem, où le maître et l'apprenti réalisent une même tâche, ou le mode autonomie relative, où chacun œuvre à son travail).

Son travail lui a permis de repérer des régularités séquentielles formant des *configurations* (que Bruner (1983, 2002) appelle des *scénarios* ou *formats*). Kunégel (2006 ; 2011) définit comme suit la notion de *configuration* :

> « Une configuration est une succession organisée de séquences, fortement installée dans une routine, contingentée par le contexte productif, à travers laquelle maître et apprenti ont la possibilité d'intervenir en fonction d'un intérêt partagé qui peut poursuivre des objectifs propres. Les configurations peuvent se développer en une structure hiérarchisée qui intègre les configurations plus rudimentaires. Elles sont la marque d'une organisation invariante de la conduite de l'activité et possèdent une plasticité qui les rend adaptables aux situations » (Kunégel, 2011, p. 85).

Dans son travail, en aucun cas Kunégel n'a cité Elias, ce qui n'empêche pas que la notion de *configuration* qu'il y utilise corresponde bien aux composantes du concept de *configuration* du sociologue allemand, mobilisé dans le contexte particulier de l'activité tutorale pour rendre compte de sa structure conceptuelle.

Kunégel, en faisant sa recherche sur le tutorat dans le secteur de la mécanique automobile, a pu repérer six configurations : *familiarisation, familiarisation avancée, transmission, mise au travail assistée, mise au travail semi assistée* et *mise au travail*.

Six configurations de l'activité tutorale

Leur contexte de mobilisation peut être formalisé par le schéma ci-dessous, dans lequel la notion de *zone de développement potentiel* de Vygotski a été mobilisée :

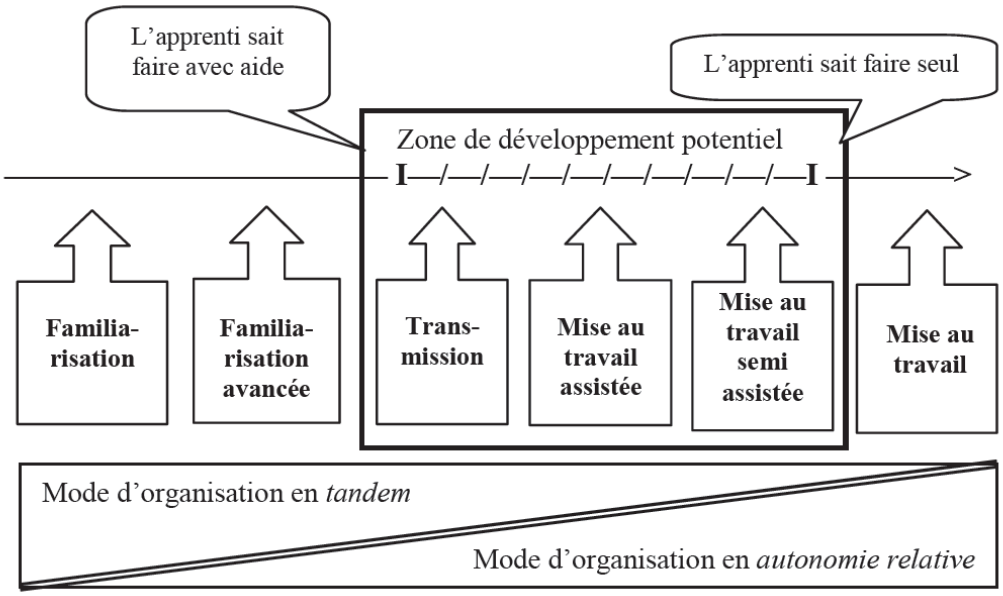

Schéma 5 : Modèle diachronique du tutorat (Kunégel, 2011, p. 86)

Sachant que la notion de *zone de développement potentiel* peut être abordée selon deux approches possibles (*ibid.*, p. 86) :

- La première la considère comme une distance bornée par ce qu'un sujet est capable de faire avec l'aide d'autrui et par ce qu'il est capable de faire seul.

- La deuxième la considère comme un espace interne dynamique fait de tensions entre différents plans de pensée. Les uns sont construits spontanément au cours des activités quotidiennes et les autres, produits du développement historico-social, sont transmis. La dialectique complexe entre les premiers, concepts non conscients, et les secondes, concepts conscients, provoque le développement et son orientation. Pour que la dialectique fonctionne, il faut que soient réunies, *a minima*, les conditions d'une *rencontre*, d'une *discussion* entre ces deux plans de pensée parce que c'est à partir des concepts spontanés que les enfants sont capables de comprendre les concepts scientifiques. C'est pour cela que les premières semaines du parcours d'apprentissage en stage constituent une période critique où les tensions sont maximales entre les connaissances embryonnaires du novice et l'expertise du tuteur. Deux cas extrêmes peuvent être observés, le premier où la place de l'apprenti est réduite à celle de main-d'œuvre d'appoint, le second où l'apprenti a l'occasion de participer activement à des tâches de haute technicité dès le début.

Pour faciliter la lecture de ce modèle diachronique, nous avons réalisé un tableau de synthèse permettant de repérer les principales caractéristiques des six configurations de l'exercice tutoral dont parle Kunégel :

Configuration	**Moment**	**Rapport maître/apprenti**	**Structure des interactions tutorales**	**Enjeux pour le parcours d'apprentissage du stagiaire**
Familiarisation	Début du stage (les premières semaines)	Caractérisé par une dissymétrie maximale, ce qui empêche les explications de la part du maître ; Maître et apprenti forment un tandem, avec des	Désordonnée et spontanée : - Déroulement des micro-actions dont la logique de mobilisation et d'articulation n'est pas explicitée ;	Phase d'intégration ; Apprentissage des opérations de base, isolées, sans liens d'interdépendance ; Familiarisation avec des

		liens de subordination qui régissent leur collaboration.	- Instrumentalisation de l'apprenti par le maître pour les opérations d'exécution simples.	expressions du métier ; Acquisition des habiletés et savoir-être indispensables : attention, organisation, responsabilité.
Familiarisation avancée	Début du stage (les premières semaines)	Le couple se connaît mieux, l'écart subsiste mais n'est plus inhibitoire, le maître explicite davantage, même si son discours dépasse toujours les capacités d'entendement de l'apprenti.	Apparition d'une ligne directrice dans le déroulé des échanges ; Le maître met prématurément à disposition de l'apprenti un ensemble de ressources dont la fonction est plutôt d'élargir l'horizon des pratiques à venir.	Phase d'intégration se poursuit : Perspectives et directions pour le développement ultérieur des compétences.
Transmission	Quand le maître estime possible d'actualiser un potentiel arrivé à maturité.	Maître et apprenti travaillent toujours en tandem. Le maître prend le temps de faire comprendre un geste, un raisonnement, une procédure, il	Les échanges se structurent avec un effort de didactisation tout en restant à l'intérieur de la situation de travail : - énonciation de la tâche à réaliser, des	Le maître met à disposition de l'apprenti les ressources nécessaires pour le faire progresser de manière décisive. C'est la configuration (avec la *mise au travail*

		transmet à l'apprenti ses savoir-faire, son métier. Il s'arrange avec la situation et l'utilise à des fins d'apprentissage mais sans quitter le cours de l'activité productive.	opérations à effectuer (guidage avant) et évaluation des connaissances de l'apprenti, - commentaires indexés à l'action (le maître en exécution monstrative), - guidage de l'exécution (apprenti en exécution surveillée/guidée), - contrôle final de l'exécution.	*semi-assistée*) la plus intéressante pour les apprentissages.
Mise au travail assistée	Quand, avec la montée en compétence de l'apprenti, il est invité à produire des segments d'activité relevant d'une tâche trop complexe pour lui	Commencement d'une séparation progressive du couple ; Un espace de liberté restreint pour l'apprenti avec des moments d'indépendance d'assez courte durée compensés par des consignes longues et appuyées, un guidage serré, des contrôles et des	Les interactions ont pour but de : - communiquer les consignes, - guider les opérations, - commenter les contrôles, - signaler les erreurs, - réaliser les reprises en main.	Comme le niveau de compétence requise par la tâche dépasse le niveau réel de l'apprenti, le tuteur prend le risque pour procéder à un ajustement en avance qui permet à l'apprenti de mieux apprendre.

		reprises en main fréquents par le maître.		
Mise au travail semi-assistée	Quand on confie à l'apprenti des tâches de métier pour lesquelles on l'estime capable.	Rupture dans le mode de relation qu'entretenaient jusque-là maître et apprenti : Volonté du tuteur de faire accéder l'apprenti à un statut de producteur autonome ; L'écart tuteur-connaissant / apprenti-ignorant se réduit par les initiatives du dernier ; Les rapports de dépendance se transforment, l'apprenti conduit l'activité et le tuteur est utilisé comme ressource.	Dans les interactions : sont finies les consignes longues et détaillées, finis les guidages pas à pas ; Les aides sont pourtant nécessaires vu l'infinie variation des situations et la relative inexpérience de l'apprenti ; Les échanges sont en partie initiés par l'apprenti ; Difficulté du tuteur à ajuster l'étayage au plus près des besoins de l'apprenti, pour éviter le sur-étayage ainsi que le sous-étayage ;	L'écart raisonnable entre les capacités de l'apprenti et celles requises par la tâche rend la configuration fructueuse pour les apprentissages. C'est la configuration (avec la *transmission*) la plus intéressante pour les apprentissages. Elle signale que le travail dans lequel l'apprenti est engagé reste encore provisoirement sous la responsabilité du maître mais qu'à terme, cette responsabilité sera transférée.
Mise au travail	Quand L'apprenti commence à relativement	Des ajustements se font dans l'affranchissement de la tutelle,	La structure d'échanges est réduite au minimum : une	Cette configuration marque le retour sur investissement, l'apprenti doit

	bien maîtriser un ensemble de tâches constitutif du champ professionnel.	l'apprenti assume désormais le statut de producteur autonome, conformément au projet de son employeur, mais est encore plus ou moins placé sous la responsabilité du tuteur.	consigne en guise d'ouverture et la vérification de la bonne compréhension en guise de clôture.	désormais produire certains services marchands, presqu'aussi bien et aussi rapidement que le salarié confirmé.

Tableau 5 : Les six configurations de l'exercice tutoral, synthèse du travail de Kunégel (2011, pp.85-144)

À travers le repérage de ces six configurations de l'exercice tutoral, Kunégel a montré qu'il existe une organisation de l'activité tutorale, un modèle d'accompagnement. Le tutorat, selon l'auteur, relève bien d'une conduite organisée et les interventions de tutelle peuvent être pensées à l'intérieur du cadre d'un modèle diachronique (2011, p. 142). Selon ce modèle, l'étayage se déroule en trois grandes étapes progressives en fonction de l'arrivée à maturité d'un potentiel de l'apprenti pour l'apprentissage de tâches représentatives du métier. On peut distinguer un exercice de tutelle *avant* (*familiarisation* et *familiarisation avancée*), *pendant* (*transmission, mise au travail assistée* et *mise au travail semi-assistée*) et *après* (*mise au travail*).

Toutefois, ces six configurations ne sont pas forcément toutes présentes durant le processus de transmission et appropriation en situation de travail. Selon l'auteur, la mobilisation des deux configurations *familiarisation* ou *familiarisation avancée* peut dépendre du style du tuteur, plutôt loquace ou plutôt discret. La configuration de *transmission* n'est pas non plus un passage obligé car certains apprentis finissent par maîtriser la tâche à force d'observations. Enfin la configuration de *mise au travail assistée* est propre aux tuteurs qui acceptent la perte de temps ainsi que les erreurs susceptibles d'être commises (2011, p. 142). Le tuteur sait dans ce cas-là que la prise de risque est un moment critique nécessaire aux apprentissages. La prise de risque du tuteur est en quelque sorte une marque de confiance qu'il a pour son tutoré, ce qui contribue à accélérer les apprentissages.

Outre l'identification de ces six configurations, Kunégel, en étudiant son corpus constitué des interactions tutorales observées et filmées dans les ateliers du secteur de la maintenance automobile, a pu constater quelques caractéristiques de l'exercice tutoral.

Quelques caractéristiques de l'exercice de tutelle

Le contenu de l'intervention tutorale

Le contenu de l'intervention tutorale est fortement conditionné par, d'une part, la dimension personnelle du travail, et d'autre part par les positions hiérarchiques des tuteurs.

Concernant la dimension personnelle du travail, Kunégel a constaté des actions du tuteurs qui ne sont pas conformes à celles préconisées par les constructeurs, que « d'anciennes habitudes persistent malgré les mutations technologiques qui les rendent, en principe, caduques » (2012, p.8). L'auteur a ainsi mis en évidence une des caractéristiques essentielles du tutorat, c'est la dimension incarnée, personnifiée des savoirs en jeu dans l'acte de travail.

Concernant l'impact des positions hiérarchiques des tuteurs sur le contenu des interventions, l'auteur a pu constater que les tuteurs d'une hiérarchie différente interviennent en fonction des logiques différentes justifiées par leur position et leur fonction dans l'entreprise.

Les difficultés dans la transmission/appropriation de la dimension cognitive de la tâche

La transmission/appropriation de la dimension conceptuelle de l'activité constitue une faiblesse de l'apprentissage par le tutorat. Cette faiblesse s'explique comme suivant :

- D'abord, dans un dispositif de tutorat, les apprentis apprennent en faisant. L'action dans ce cas devient une connaissance autonome si l'on en croit les travaux de Piaget. Derrière le geste, il y a la conceptualisation et « ces deux dimensions, le geste qui exécute et la pensée qui organise, ne sont pas toujours conscientes chez les tuteurs » (Kunégel, 2012, p.9). « Un expert ne sait pas toujours ou alors incomplètement verbaliser ce qu'il sait et cela quel que soit son niveau […], les tuteurs voient tout à la fois, le problème, son origine et la solution » (*ibid.*).
- Ensuite, il y a une tendance chez les tuteurs à laisser la responsabilité de la construction conceptuelle de la tâche aux apprentis. Selon eux, c'est d'abord une élaboration personnelle et cela ne se transmet pas (2012, p. 11).

- Enfin, l'entreprise est un lieu dédié à la production. Il y a « un téléscopage entre les objectifs assignés à un apprenti : apprendre mais aussi produire et ceux assignés au tuteur : produire des biens et des services mais aussi produire les compétences » (*ibid.*). Mais finalement, c'est toujours l'injonction de production qui prime (*ibid.*).

L'apprentissage par tutorat, une affaire de couple et d'accomplissement de trajectoires

Nous avons affaire dans un dispositif d'apprentissage par tutorat à la notion de trajectoire. C'est la trajectoire d'apprentissage du stagiaire, mais aussi sa trajectoire professionnelle et sociale au sein de la communauté professionnelle, appelé « trajectoire d'évolution progressive au sein de collectifs de travail » par Veillard (2012) (voir chapitre 3). C'est également la trajectoire du tuteur dans l'accomplissement de son exercice de tutelle.

Le modèle diachronique du tutorat de Kunégel montre qu'à chaque trajectoire d'apprentissage correspond une trajectoire d'accompagnement ou d'étayage. La qualité des apprentissages dépend en grande partie de la synchronie des trajectoires attendue. L'apprenti attend du maître « qu'il accompagne et le soutienne dans ses efforts de conquête des positions successives jalonnant son parcours », le maître attend de son apprenti « qu'il progresse et gagne son autonomie » (p. 10).

Kunégel a ainsi repéré trois types de synchronie ou d'asynchronie des trajectoires (p. 10) :

- *Une trajectoire du tutoré empêchée* est observée quand l'apprenti reste, malgré ses capacités, cantonné à des tâches requérant peu de compétences.

- *Une trajectoire d'accompagnement soutenue* de la part du tuteur lorsque le tuteur, malgré les difficultés importantes que rencontre l'apprenti, le stimule par des actions de soutien.

- Et enfin, *deux trajectoires*, celle du tutoré tout comme celle du tuteur, *interrompues* dans le cas où le contrat moral entre les deux acteurs est rompu.

Cette observation montre que l'apprentissage par tutorat est une affaire de couple. Kunégel parle aussi du « phénomène d'adoption réciproque ».

Au-delà des caractéristiques du tutorat, étudiées par Kunégel à un niveau local de la situation, centré surtout sur le couple tuteur-tutoré, qui ne reflète qu'en partie la complexité de la

situation tutorale, l'auteur dégage deux orientations dans l'apprentissage par tutorat, en lien avec les enjeux des entreprises.

Deux orientations de l'apprentissage par tutorat

Ces deux orientations renvoient aux projets que les entreprises ont sur les jeunes (Kunégel, 2012, p.12).

L'apprentissage par tutorat orienté par une culture de la mise au travail

Cette orientation est fondée sur la logique de l'action. Elle a lieu lorsque le projet de l'entreprise est d'utiliser une main d'œuvre constituée de jeunes apprentis pour tenir des postes de travail à plus ou moins forte valeur ajoutée et les former à cet effet.

L'apprentissage par tutorat orienté par une culture de la professionnalisation

Cette orientation est fondée sur la réflexion sur et pour l'action. Elle a lieu quand le projet de l'entreprise est de former de futurs professionnels capables d'assurer l'ensemble du répertoire de l'activité qui constitue le métier.

Toujours dans une approche locale centrée sur la relation tuteur et tutoré, plus ou moins proche de Kunégel, Filliettaz, Rémery et Trébert (2014) proposent d'étudier la manière dont les référentes professionnelles dans le champ de l'éducation de la petite enfance investissent leur rôle de tutrices auprès des apprenants qu'elles forment.

5.2.1.2 L'accompagnement tutoral comme configuration de participation à l'interaction

Les auteurs examinent ainsi les processus interactionnels au moyen desquels des formes d'accompagnement sont établies, négociées et reconfigurées dans le cours de l'activité de travail. C'est-à-dire comment les tutrices aménagent les opportunités pour les stagiaires de participation à des activités de travail et comment les stagiaires investissent ces opportunités pour expérimenter les compétences professionnelles visées par leur formation.

Une approche méthodologique et conceptuelle située, interactionnelle et multimodale

Le travail de Filliettaz, Rémery et Trébert (2014) s'est inspiré des fondements théorique et méthodologique relevant de différents champs de recherche, dont le champ des approches anthropologiques de la formation (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998), les travaux de Billett (2001 ; 2005) relevant du *workplace learning* et l'analyse du travail (Clot, 2000 ; Theureau, 2000 ; Vermersch, 1994).

Sur le plan conceptuel, les travaux de Lave et Wenger (1991) et de Wenger (1998), en mettant en évidence l'importance des phénomènes de socialisation et d'acculturation professionnelle dans les apprentissages, les ont envisagés comme une participation progressive aux activités d'une communauté de pratique.

Billett (2001 ; 2005) fait valoir que la qualité des apprentissages est façonnée par les « modalités de participation en situation de travail », qui reposent sur deux facteurs :

- La façon dont l'environnement professionnel offre la possibilité aux apprenants de participer à des activités et des interactions avec les autres membres de la communauté. Ces ressources sont désignées comme des « affordances » ;
- La manière dont les apprenants font usage de ces ressources et s'engagent personnellement dans les activités et les formes d'accompagnement disponibles sur la place du travail. Ces facteurs individuels sont désignés comme un « engagement ».

« Affordance » et « engagement » correspondent ainsi aux deux ingrédients d'une dualité constitutive des apprentissages professionnels (2014, p.25).

Ces travaux de Fuller et Unwin (2003, cité dans Filliettaz et *al*., 2014) ont permis aussi de constater que « toutes les situations de travail ne permettent pas systématiquement d'engager une trajectoire », au cours de laquelle, « les novices se confrontent progressivement à des pratiques de complexité croissante et font l'objet d'une reconnaissance identitaire progressive » (2014, p.25).

Il existe des « situations restrictives où les apprentis demeurent durablement à la marge des communautés de pratique dans lesquelles ils aspirent à être reconnus » (*ibid.*). Dans ces situations restrictives, les modalités d'accompagnement tutoral sont perçues comme des

ingrédients déterminant des apprentissages au travail. Ces modalités de l'accompagnement tutoral régissent en même temps :

- Les conditions d'accès des apprenants aux pratiques professionnelles ;
- Les ressources mises à leur disposition pour réaliser ces activités ;
- Les logiques de reconnaissance et de positionnement identitaire qui les sous-tendent.

Ainsi, la disponibilité des tuteurs[94], en tant que ressource accessible dans les environnements de travail, constitue un facteur important qui détermine des affordances du contexte professionnel. Mais « ces ressources ne valent que si les apprenants en font usage et s'ils s'engagent dans les positions réciproques configurées par les autres » (2014, p.25).

Sur le plan méthodologique, Filliettaz et son équipe de recherche ont adopté une démarche relevant d'une description ethnographique de l'activité, s'appuyant sur l'immersion du chercheur dans les situations de travail réelles et un recueil d'enregistrement audio-vidéo de situations naturelles de travail et de formation. Avec une telle démarche, les processus d'accompagnement et de formation qui se déploient en situation de travail sont appréhendés comme des activités situées, en perpétuelle transformation, et accomplies collectivement dans l'interaction, au moyen d'une combinaison de multiples ressources sémiotiques. Cette approche est ainsi qualifiée de « située, interactionnelle et multimodale » (2014, p.26).

L'approche est située parce qu'elle propose d'approcher les processus d'accompagnement tutoral comme des accomplissements pratiques, des activités, qui prennent place dans des environnements matériels et culturels singuliers.

Elle est interactionnelle au sens où elle est centrée avant tout sur l'étude des interactions entre tuteurs et apprenants et au moyen desquelles ils s'engagent dans l'activité de travail.

Enfin, cette approche est dite multimodale parce que les significations mises en circulation dans l'interaction ne découlent plus seulement des productions verbales mais reposent également sur une vaste palette d'autres ressources sémiotiques (la gestualité, les mimiques faciales, les mouvements corporels, les déplacements dans l'espace, les manipulations d'objets matériels et symboliques, etc.). Ce qui revient au chercheur à observer non seulement comment les participants à l'interaction se coordonnent et ajustent leur

[94] C'est une notion clé de l'ouvrage *Le tutorat en formation à distance*, dirigé par Depover, De Lièvre, Peraya, Quintin et Jaillet (2011).

engagement pour agir collectivement, mais encore à repérer les genres de ressources sémiotiques mobilisées à cette fin et la manière dont celles-ci sont mises en œuvre dans les différentes pratiques de formation observables au sein des institutions du travail. (*ibid.*)

En adoptant cette démarche méthodologique, endossée d'un cadre conceptuel inspiré par des approches anthropologiques de la formation, le *workplace learning* et l'analyse du travail, Filliettaz, Rémery et Trébert ont proposé d'étudier les processus interactionnels entre les tutrices et les apprentis dans le champ de la petite enfance dans les configurations de participation.

Les configurations de participation

Définition et trois variables

Les configurations de participation désignent, selon les auteurs, « des droits et des obligations que contractent mutuellement les participants à l'interaction, selon les modalités par lesquelles ils s'engagent dans les activités conjointes qui les rassemblent » (Filliettaz, Rémery et Trébert, 2014, p.26). Cette définition implique trois variables à partir desquelles résultent les configurations de participation à savoir : praxéologique (nature et signification des activités conduites par les participants), identitaire (traits identitaires ou rôles endossés par les participants) et communicationnelle (accès à des ressources langagières par les participants).

- *Variable praxéologique* : Il s'agit de la nature des activités conduites par les participants et particulièrement de la signification que les participants reconnaissent mutuellement à ces activités. C'est un aspect que Goffman (1991) a cerné avec son concept de « cadre de l'expérience », selon lequel, « la manière dont les individus font l'expérience des réalités qu'ils rencontrent dans la vie quotidienne n'est pas immédiate et univoque mais médiatisée, filtrée, par des cadres de l'expérience qui désignent un ensemble de savoirs et de savoir-faire, culturellement construits, qui permettent d'interpréter l'expérience comme relevant d'un type particulier » (2014, p.26). Comme la réalité est toujours complexe, les individus peuvent être amenés à convoquer une pluralité de cadres de manière simultanée et cette convocation s'ajuste et évolue au cours de l'interaction.

- *Variable identitaire* : Les traits identitaires endossés par les participants au moment de s'engager dans les activités conjointes participent aussi à définir la configuration de participation à l'interaction. Car toute interaction nécessite un engagement de la part des participants, au sens où ils coordonnent leurs contributions respectives et adoptent des attitudes culturellement et socialement adéquates, bref, qu'ils endossent certains « rôles » (Goffman, 1987, cité dans Filliettaz, Rémery et Trébert, 2014, p.27). Les participants doivent donc négocier ces actions, ces places et ces rôles au cours des échanges qui sont régulés par une série de normes et les contributions de chacun sont marquées par le contexte et les enjeux qui président à l'interaction. Il s'agit donc d'un « ajustement réciproque faisant l'objet de réorganisations multiples dans le cours même de l'interaction » (2014, p.27).

- *Variable communicationnelle* : Il s'agit des conditions dans lesquelles les participants à l'interaction accèdent à des ressources langagières au moment d'accomplir les activités conjointes. Ces conditions d'accès peuvent être précisées par les concepts de « cadre participatif » ou de « formats de réception » (*ibid.*). Il s'agit du mode d'engagement dans l'interaction d'une personne, celle-ci peut être un destinataire ratifié, c'est-à-dire désigné ou non par le locuteur, ou un destinataire non-ratifié, c'est-à-dire un participant occasionnel, qui peut accéder à l'interaction en étant perçu par les autres ou qui épie l'interaction à l'insu des auteurs participants. Ces distinctions permettent d'envisager le fonctionnement d'une interaction à plusieurs et de saisir les différents degrés d'implication des acteurs dans l'interaction.

La notion de « configuration de participation », avec ses trois variables, constitue un outil analytique permettant aux auteurs de cerner la complexité des interactions tutorales en situation de travail, d'observer comment les tutrices concilient les enjeux éducatifs et de formation (c'est-à-dire ici logique productive à destination des enfants et formative à destination des stagiaires tutorés) et « d'observer comment les participants endossent des rôles sociaux particuliers tout en attribuant des rôles et des places réciproques à leurs partenaires » (p.27). La notion permet aussi de décrire les formats de réception qui président aux interactions accomplies, dans des situations complexes où il y a la co-présence d'un certain nombre de participants. Par ailleurs, ces configurations de participation ne sont « ni préétablies ni figées », « elles émergent de l'engagement des participants dans des situations de travail et de formation singulières » (p.27).

Trois configurations de participation

Les données de l'étude réalisée par l'équipe de Filliettaz leur ont permis d'illustrer comment les tutrices aménagent pour les stagiaires des opportunités de participation à des activités éducatives, et réciproquement comment les stagiaires investissent ces opportunités de participation pour expérimenter, sous différentes facettes, les compétences professionnelles visées dans leur parcours de formation.

Trois configurations de participation suivantes ont été dégagées par les auteurs (2014, pp.28-39) :

- *La configuration d'observation*

La stagiaire est placée dans une « mise au travail faiblement assistée »[95] et la tutrice endosse une posture d'observation à caractère évaluatif, l'activité réalisé par la stagiaire donne lieu à des appréciations formulées ponctuellement en cours d'animation, ou formulées de manière consécutive, lors des entretiens pédagogiques prévus pendant le stage.

Dans cette configuration, la stagiaire investit un espace d'autonomie aménagé par la tutrice. La stagiaire prend en charge l'animation de l'activité éducative auprès des enfants et la tutrice n'intervient pas explicitement dans cette animation, elle se tient en retrait du foyer de l'interaction formé par la stagiaire et les enfants, et joue le rôle d'un « témoin ratifié » de l'interaction. La tutrice dans ce cas, ne s'engage pas dans l'activité éducative auprès des enfants, mais à une autre activité, relevant du cadre de la formation, qui prend la première activité pour objet d'observation. Elle endosse à ce moment de l'activité un rôle de formatrice et non d'éducatrice.

Toutefois, dans la suite de l'interaction, des reconfigurations des modalités de participation de la tutrice et de la stagiaire peuvent à tout moment surgir. Par exemple, c'est quand la tutrice décide d'intervenir en donnant des directives à la stagiaire pour orienter son attention sur des propriétés de la situation qui apparaissent dans le cours de l'activité et considérées comme non anticipées et non perçues par cette dernière. La tutrice fait ainsi intrusion dans le cadre de l'activité éducative dont elle s'était retirée précédemment. Autrement dit, elle exerce une forme de guidage de l'activité éducative, en mettant à la disposition de la stagiaire des ressources ponctuelles lui permettant de gérer une situation imprévue. Dans ce contexte,

[95] Terme initié par Kunégel pour désigner une des configurations de l'interaction tutorale, réutilisé par Filliettaz *et al*. (2014).

le cadre de la formation se déploie « en coulisse » d'une activité éducative. La stagiaire, en satisfaisant à cet acte directif de la tutrice, s'aligne sur cette reconfiguration. Les deux protagonistes se réorientent par la suite à la configuration initiale, la stagiaire reprend son activité éducative et la tutrice revient à sa posture d'observatrice.

C'est ainsi que se structure la dynamique de la configuration d'observation. La tutrice ne s'efface pas totalement, elle est là pour apporter des ressources immédiates à la stagiaire, tandis que celle-ci peut expérimenter des activités éducatives tout en étant à proximité des ressources disponibles, en cas de besoin.

- *La configuration de co-animation*

Dans cette configuration de participation, la tutrice et la stagiaire se distribuent des tâches distinctes et complémentaires dans une activité éducative qu'elles réalisent conjointement où le cadre de la formation et le cadre éducatif se fusionnent.

C'est toujours la stagiaire qui prend en charge l'animation de l'activité éducative auprès des enfants, mais la tutrice intervient dans cette activité selon une configuration de participation particulière dans laquelle le cadrage tutoral se réalise en même temps que l'activité éducative. La tutrice ne se contente pas d'une posture d'observatrice externe mais elle prend une part active à l'animation du jeu, notamment pour réguler les comportements des enfants. Elle s'adresse aux enfants comme destinataires directs et se positionne en tant que participant ratifié de l'interaction. La stagiaire s'aligne aussi sur ces interventions de la tutrice en faisant des reprises en écho des énoncés de celle-ci.

Une autre forme d'engagement plus complémentaire des deux protagonistes peut aussi prendre place. Par exemple quand il y a deux foyers d'activité qui relèvent d'un même cadrage lié à la conduite de l'activité éducative auprès des enfants, mais chaque foyer d'activité est animé par une des deux personnes. C'est une forme complémentaire de la co-animation.

Les analyses des auteurs ont montré qu'il existe des formes variées de cette configuration de co-animation, allant de la ratification par la stagiaire des interventions initiées par la tutrice à des formes explicites de coordination en passant par des modalités d'engagement distinctes et complémentaires auprès des enfants. Ce qui fait la spécificité de cette configuration c'est l'engagement convergent des deux protagonistes en direction d'un cadre éducatif centré sur les enfants. La tutrice, tout en s'adressant aux enfants dans le cadre de l'animation d'une

activité éducative, met à destination de la stagiaire des ressources de son accompagnement tutoral qui contribuent à réduire la complexité des situations éducatives que peut rencontrer la stagiaire.

- *La configuration de monstration*

Cette configuration désigne des situations proches de la co-animation, mais dans lesquelles l'activité éducative est conduite par la tutrice auprès des enfants. Cette activité éducative présente, à des degrés divers, un caractère ostensible à l'attention de la stagiaire, celle-ci est alors placée dans une position d'observatrice et invitée à repérer des traits significatifs et reproductibles d'une activité exemplaire réalisée par sa tutrice.

Dans cette configuration de participation, la mise à disposition de la stagiaire des ressources de l'activité tutorale par la tutrice prend des formes plus explicites que dans deux autres configurations. Un engagement réciproque et complémentaire des deux protagonistes est aussi observé.

La question qui anime les chercheurs dans cette configuration est comment la stagiaire repère les traits ostensibles de l'activité animée par la tutrice et quels usages elle fait de ces traits dans sa propre activité.

Dans l'exemple analysé par les auteurs, la tutrice à un moment de l'activité éducative qu'elle co-anime avec la stagiaire décide de reconfigurer les positions en prenant en main de façon temporaire l'animation de l'activité auprès des enfants et la stagiaire se retrouve à ce moment-là, placée dans une position d'observatrice. Suite à cette reconfiguration temporaire, les protagonistes reviennent de nouveau dans les positions qu'elles avaient occupées auparavant. Mais la stagiaire déploie son animation de l'activité en faisant référence à celle accomplie précédemment par la tutrice et en remobilisant les ressources observées.

Ce format de participation confère un rôle momentanément central à la tutrice dans l'activité éducative mais suppose également de sa part des retraits nécessaires pour permettre à la stagiaire d'« expérimenter les stratégies d'animation adressées et repérées » (p.40). C'est sur les formes d'alternances entre ostension et appropriation que résident les dynamiques et le potentiel formateur de la configuration de monstration (*ibid.*).

Nous venons de faire le tour de trois configurations de participation repérées par Filliettaz et ses collègues. Dans la première configuration (d'observation), le cadre de l'activité

formative (activité constructive) se dissocie fortement du cadre de l'activité éducative (activité productive), l'activité éducative de la stagiaire devient l'objet d'une activité d'évaluation par la tutrice. Dans les deux autres configurations (de co-animation et de monstration), l'activité formative fusionne avec le cadre éducatif primaire et est en quelque sorte modalisée par celui-ci (p. 41).

Les travaux de Filliettaz et son équipe sont en continuité avec ceux réalisés par Kunégel, dans le même objectif de contribuer à cerner l'intelligibilité de l'activité tutorale. À partir d'analyses des interactions tuteur-tutoré en situation de travail, les auteurs ont cherché à décrire comment les tuteurs ou tutrices aménagent des opportunités et fournissent des ressources aux tutorés et réciproquement comment ceux-ci s'engagent et investissent pour les apprentissages. Dans ces analyses, la notion de configuration a été mobilisée pour prendre en compte la complexité des situations tutorales, situations où l'activité productive et l'activité formative sont intimement liées et difficilement dissociées.

Au-delà de ce niveau local des interactions tuteur-tutoré, la notion de configuration d'Elias est également mobilisée à un niveau plus global par d'autres chercheurs, ceux qui s'intéressent à des analyses plus globales d'un réseau relationnel constitué d'acteurs multiples, situé dans un environnement dynamique plus large du travail. C'est le cas de Pelé-Peycelon et Veillard (2016), Chrétien et Métral (2016).

5.2.2 Les configurations de la fonction tutorale au niveau global

Selon Pelé-Peycelon et Veillard (2016), les conceptions de la configuration de Kunégel et Filliettaz, « quoique d'assises théoriques assez différentes, sont toutes les deux des approches locales des interactions. Elles font référence à des phénomènes ancrés dans le local (l'activité ou l'interaction) souvent brefs et éphémères, et relativement centrés sur la relation tuteur- apprenti » (2016, p. 71). La prise en compte de la situation tutorale peut se réaliser à une échelle plus globale selon ces auteurs.

Pour Pelé-Peycelon et Veillard (2016), les configurations tutorales sont étudiées comme ressources dont dispose le tuteur pour assurer son encadrement auprès du stagiaire ; chez Chrétien et Métral (2016), ce sont des configurations de transmissions professionnelles qui sont étudiées.

5.2.2.1 Les configurations tutorales comme ressources du tuteur

Pelé-Peycelon et Veillard (2016) choisissent d'étudier la situation tutorale en mobilisant le concept de configuration tel qu'il est conçu par Elias, définie comme « un réseau d'interaction et d'interdépendance », « un ensemble dynamique que forment les individus interdépendants entre eux et avec leur environnement » (Elias et Dunning, 1994 cité par Pelé-Peycelon et Veillard, 2016).

Cette perspective consiste à étudier les liens entre les individus et l'évolution de la structure de ces liens. La dynamique d'une telle configuration dépend à la fois « des règles établies, du cadre dans lequel les relations entre les individus sont prescrites mais également des buts, des initiatives et des actions de ces individus » (*ibid.*).

Le maître d'apprentissage (MAP) dans l'étude réalisée par Pelé-Peycelon et Veillard, se trouve engagé dans une « configuration tutorale » qui « renvoie aux interdépendances développées avec différents acteurs, internes ou externes à l'entreprise, pour assurer le tutorat de l'apprenti » (2016, p. 71). Cette configuration se met en place, s'équilibre ou évolue dans le temps en fonction de deux variables suivantes (2016, pp. 72-73) :

- *Interdépendances entre les acteurs*

L'action du MAP dépend des actions des autres acteurs de la configuration et dépend des relations qui s'établissent entre lui et ces derniers. Ces acteurs sont d'abord le stagiaire qu'il encadre mais aussi son collectif de travail, sa hiérarchie, les formateurs du centre de formation, etc. Bref, des acteurs à la fois en interne et externe.

Les interdépendances s'expriment souvent à travers des interactions et des échanges entre les acteurs. Il est important de prendre en compte le contenu de ces interactions mais d'une manière plus globale, l'analyse de leur fréquence ou de leur durée peut également révéler des rapports de force, de coopération, etc. entre les acteurs. C'est ainsi que les études de la situation tutorale d'un niveau global s'avère indispensable pour prendre en compte les caractéristiques de la configuration.

Comme la nature, la fréquence et l'intensité des interdépendances peuvent évoluer, elles peuvent être plus fortes avec certains acteurs à un certain moment, et à d'autres moments, elles s'affaiblissent et se renforcent avec d'autres, les configurations tutorales qui en

résultent évoluent elles aussi. Il en va de même pour les buts et enjeux des acteurs, qui peuvent changer et ainsi font évoluer les configurations tutorales.

- *Environnement interne et externe*

La dynamique des configurations tutorales résulte aussi des éléments appartenant à l'environnement non seulement humain mais aussi non humain, interne et externe à l'entreprise. La configuration peut être dépendante de l'organisation du travail dans l'entreprise, des pratiques tutorales déjà existantes. Il y a aussi des éléments extérieurs apportés par l'organisation de la formation par apprentissage (tuteurs- école, formations de MAP) qui contribuent également à caractériser les configurations.

Sur le plan méthodologique, les auteurs proposent, pour pouvoir cerner les caractéristiques des configurations, de procéder à deux niveaux d'analyse complémentaires et selon une démarche ethnographique, reposant sur un corpus multimodal composé de sources multiples (p.72). Au premier niveau, ils ont réalisé des analyses locales de certaines interactions, qui leur fournissent des informations importantes sur les configurations tutorales, c'est-à-dire avec qui le MAP interagit, pour quelle raison, qui initie l'échange, etc. (p. 73). Au second niveau, complémentaire du premier, les chercheurs tentent à montrer la récurrence de certaines formes d'interactions avec certains acteurs, ce qui permet de renseigner sur la façon dont les configurations se mettent en place et évoluent dans le temps, à travers l'enchaînement d'interactions et d'activités situées récurrentes ou changeantes (*ibid.*). Bref, « Les différentes interactions et situations présentées dans l'analyse locale sont des mouvements de configurations tutorales. Leur répétition (analyse globale) contribue à mettre en place une configuration générale qui s'équilibre et se déséquilibre constamment selon les mouvements des acteurs » (2016, p. 72).

Grâce aux deux niveaux d'analyse, les chercheurs ont pu constater des configurations tutorales différentes qui émergent, mettant en interaction et interdépendance un nombre d'acteurs importants, et que les relations et interactions de chaque tuteur avec différents acteurs ne se distribuent pas de la même manière. « Ces acteurs ont chacun des enjeux et des buts, qui s'ils se rejoignent sur certains points, peuvent différer ou diverger sur d'autres, notamment parce que chaque acteur est également pris dans d'autres réseaux d'interdépendances » (p. 80). Les chercheurs ont pu constater aussi que le réseau de

ressources de chaque MAP est particulier et dépendant de facteurs tels que les « enjeux de l'entreprise, les propositions de l'école », etc., et que « ces arrière-plans constituent les « règles du jeu » de la configuration » (*ibid.*).

Ainsi, il peut s'agir d'une configuration tutorale avec un réseau d'interdépendances en interne, construit autour de la fonction tutorale qui inclut un grand nombre d'acteurs de l'entreprise, où le tuteur peut trouver toutes les ressources nécessaires pour assurer sa fonction. Ou bien, il peut s'agir d'une configuration avec un réseau d'interdépendances davantage tourné vers l'extérieur quand le tuteur ayant peu de ressources en interne doit en chercher auprès d'acteurs externes, ce qui permet d'impliquer plus fortement le rôle de l'école dans la situation tutorale. (p. 81)

Cette approche configurationnelle à deux niveaux, local et global, a permis aux chercheurs de proposer une conception du tutorat comme quelque chose de beaucoup plus large que l'accueil d'un apprenti en entreprise. La fonction tutorale est effectivement prise dans un réseau d'acteurs et d'enjeux complexes. C'est « une activité qui s'étend, au-delà de la dyade MAP-apprenti, à de nombreux acteurs et qui n'est pas forcément focalisée uniquement et en permanence sur l'enjeu d'apprentissage du jeune » (p. 81).

Chrétien et Métral (2016) rejoignent Pelé-Peycelon et Veillard (2016) dans cette conception de la configuration en mobilisant le concept pour prendre en compte les transmissions professionnelles en milieu de travail dans le secteur agricole.

5.2.2.2 Les configurations de transmission professionnelle

Selon Chrétien et Métral (2016), « la notion de configuration (Elias, 1970, 1987) constitue un moyen pour analyser les conditions de transmission au-delà des prescrits du dispositif », « elle permet de penser les interpénétrations sociales » « en prenant en compte l'ensemble des relations entre les individus qui la composent » (2016, p. 53). Les auteurs définissent en effet la configuration comme « située dans un environnement singulier, constitué d'objets et imprégnée de la pluralité des appartenances des personnes dont les expériences et engagements s'inscrivent dans des contextes sociaux divers, hétérogènes et dynamiques » (*ibid.*). L'analyse d'un tel environnement nécessite de « convoquer un système de « variables » humaines et non humaines préfigurant ces configurations » (*ibid.*).

Dans cette perspective configurationnelle, les auteurs ont proposé de décrire les configurations de transmission professionnelle dans les exploitations agricoles sur la base des relations dynamiques entre trois dimensions (p. 53) :

- *Le milieu de travail*

Cette dimension englobe tout ce qui dans le travail peut jouer sur les phénomènes de transmission comme les enjeux de production, les objets de travail à maîtriser, les exigences et conditions d'insertion dans l'organisation du travail, les risques liés aux conditions techniques et économiques.

- *Le dispositif de transmission professionnelle*

Cette dimension concerne le dispositif de transmission professionnelle, c'est-à-dire les finalités et les résultats escomptés, les contrats de transmission, les moyens et les ressources à disposition des acteurs, etc.

- *Les expériences antérieures du tuteur et du tutoré*

Cette troisième dimension correspond aux expériences antérieures des acteurs, à savoir l'agriculteur qui encadre et l'apprenti. Le chercheur doit s'intéresser à ce que ces expériences antérieures ont produit en termes de connaissances, de préoccupations, d'orientation professionnelle, et tout type de repères sur les façons d'exercer le métier et de le transmettre. (Chrétien et Métral, 2016, p. 53)

Les auteurs, après avoir étudié les relations dynamiques d'une diversité de dispositifs, de situations de travail et de situations de tutelle et leur combinaison, ont pu constater différentes configurations de transmission professionnelle qui se subdivisent en deux catégories (2016, p. 60) :

- des configurations où la transmission est encadrée par des situations spécifiques, où le contenu porte autant sur les pratiques agricoles que sur le statut de la collaboration professionnelle ;
- d'autres configurations où la transmission est, au contraire, plus informelle parce que le dispositif ne vise pas directement les apprentissages mais où le partage du travail et de la culture de l'exploitation transpirent des interactions quotidiennes.

Les auteurs ont également dégagé les caractéristiques de la transmission professionnelle au sein de ces configurations tutorales (2016, p. 62, 63).

Les 4 caractéristiques de la transmission professionnelle

Premièrement, « le potentiel de la transmission professionnelle se constitue par *la participation conjointe au travail* et aux *interactions* qu'il implique de personnes ayant des niveaux d'expertise et de compétences contrastés » (p. 62).

Deuxièmement, « la transmission professionnelle est d'abord tournée vers *la réalisation du travail.* Et le potentiel de transmission dans et par le travail se détermine pour chaque situation en fonction :

- des caractéristiques des tâches à réaliser (types de tâches, fréquence, risques éventuels, etc.) ;
- de leur incidence sur les modalités de la transmission et sur les médiations déployées par le tuteur ;
- de ce qu'il convient de faire et de la manière dont il est bon de le faire selon les exigences productives du moment, les risques encourus par d'éventuelles erreurs, ce qui peut être demandé à l'apprenant et ce que celui-ci dit pouvoir faire. » (*ibid.*)

Ce potentiel dépend de la « confrontation répétée de l'apprenant à une diversité de situation de travail, plus ou moins connues, présentant des indéterminations à comprendre et à dépasser, pour lesquelles la réalisation des actions est accompagnée d'une aide à leur conceptualisation par le tuteur » (*ibid.*). Ce potentiel de transmission peut être entravé lorsque « la place que prennent le travail et la socialisation au travail (l'intégration de normes sociales) prennent le dessus sur les contenus à apprendre (et appris) » (*ibid.*). Cela peut « se traduire par la non-reconnaissance des difficultés, des compétences et des capacités à agir des apprenants » (*ibid.*).

Troisièmement, ce potentiel est aussi « fonction de *la façon de concevoir la transmission et ses modalités chez le tuteur* : il peut être limité lorsque les modalités de transmission se limitent à la participation aux tâches productives ou à l'inverse à la simple observation » (p. 63).

Enfin, « la transmission professionnelle correspond aussi à *la transmission d'une culture*, celle de la profession, celle de la « communauté de pratique » » (p. 63). « Or, ces « communautés » sont porteuses de différentes manières de penser les métiers, les modèles professionnels. Cette part culturelle de la transmission professionnelle peut donc être un vecteur d'apprentissage et de développement en permettant l'acquisition d'instruments mobilisables pour interpréter le réel. Mais elle peut aussi constituer un frein au développement professionnel lorsque la culture professionnelle transmise restreint ou fige le modèle professionnel de référence pour l'apprenant ou que celui-ci n'adhère pas au modèle proposé et que les conflits de normes interrompent le processus de transmission. » (p. 63)

L'analyse diachronique des cas différents réalisée par Chrétien et Métral montre que les événements liés aux situations de travail rencontrées et la construction progressive de la relation de transmission professionnelle modulent le rapport entre d'un côté, les positions et attentes dans la relation du tuteur et de l'apprenant et, de l'autre, leurs façons réciproques de s'y engager. Cette analyse met en évidence les transformations possibles suivantes des configurations.

Les transformations des configurations

Les configurations de transmission professionnelle peuvent se transformer quand il y a un changement qui s'opère concernant un ou plusieurs éléments suivants (2016, p. 61) :

- une évolution de la performance de l'apprenant, facilitant la délégation du travail ;
- une évolution de la répartition du travail, avec une propension différente à la délégation, soit comme résultat d'une reconnaissance de la compétence, soit comme réponse à des exigences du moment ;
- une régulation des tensions, par la compréhension des logiques d'action et des buts de l'autre ou par la convergence progressive des perspectives et des rôles dans l'exploitation ; ou à l'inverse, la cristallisation d'incompréhensions ou de mécompréhensions qui entraînent une dégradation des espaces de communication entre les personnes ;
- une transformation du travail du « transmetteur » par l'introduction de nouvelles techniques ou de nouvelles façons de raisonner.

Ces transformations contribuent à la dynamique des configurations de transmission professionnelle, qui se réalise à travers des ***processus de régulation*** et de mise en place sociale qu'ils génèrent ou non selon que la coordination est possible ou que la communication est interrompue.

Les processus de régulation

Ces processus de régulation sont les suivantes selon les auteurs (2016, p. 61) :

- négociations et/ou redéfinition des places et des statuts, des niveaux de décisions, des rôles et des responsabilités ;
- construction de compromis sur ce qui fait professionnalité ;
- recherche ou démonstration de garanties d'engagement, de conformité et/ou de compétences ;
- mise à l'épreuve de l'un par l'autre, à l'occasion du travail ou à l'occasion d'activités à visée transmissive ;
- ratification, validation, mise en garde, ou encore encouragement ou appréciation qui sont autant de manières de situer l'action de l'apprenant dans un champ de possible.

Le constat de ces évolutions permet en effet, selon les auteurs, de constater les configurations comme des systèmes dynamiques et de relativiser un certain déterminisme à leur égard.

Récapitulation du chapitre 5

Au cours de ce chapitre, nous avons passé en revue d'abord le concept de configuration tel qu'il est conçu par le sociologue allemand Norbert Elias et nous avons ensuite étudié comment ce concept a été mobilisé par les auteurs qui font des recherches sur le tutorat. Ce tour d'horizon nous a permis de constater la diversité de la nature et du degré de mobilisation du concept chez différents auteurs. Il y a ceux qui utilisent le vocable configuration sans explicitement se référer à la notion de configuration d'Elias, tel le cas de Kunégel (2006) ou de Filliettaz et son équipe (2014). Les analyses qu'ont faites ces auteurs sont surtout centrées sur la dyade tuteur-tutoré à travers les interactions tutorales entre ces protagonistes et à un niveau d'analyse local. Ces efforts de rendre intelligibles les situations et les activités tutorales ont été poursuivis avec les travaux de Pelé-Peycelon et Veillard (2016), Chrétien et Métral (2016) dans une approche qui s'étend au-delà du binôme tuteur-tutoré pour s'intéresser à l'ensemble des facteurs humains et non humains qui constituent l'environnement dans lequel s'opère le processus d'accompagnement tutoral. Cette approche emprunte des analyses qui ne se limitent pas au niveau local mais s'effectuent aussi à un niveau global des interactions.

Alors, les éclaircissements que nous apportent les auteurs, tant au niveau local des interactions tuteur-apprenti qu'au niveau global d'une configuration où s'interagissent divers facteurs, nous ont permis de mieux repérer les pistes pour traiter notre objet de recherche. Par ailleurs, au-delà de ces différents niveaux de conception de la configuration, tous les auteurs mettent en avant le caractère dynamique et évolutif de ces configurations.

Nous proposons donc ci-après un schéma récapitulatif qui prend en compte la dynamique des configurations.

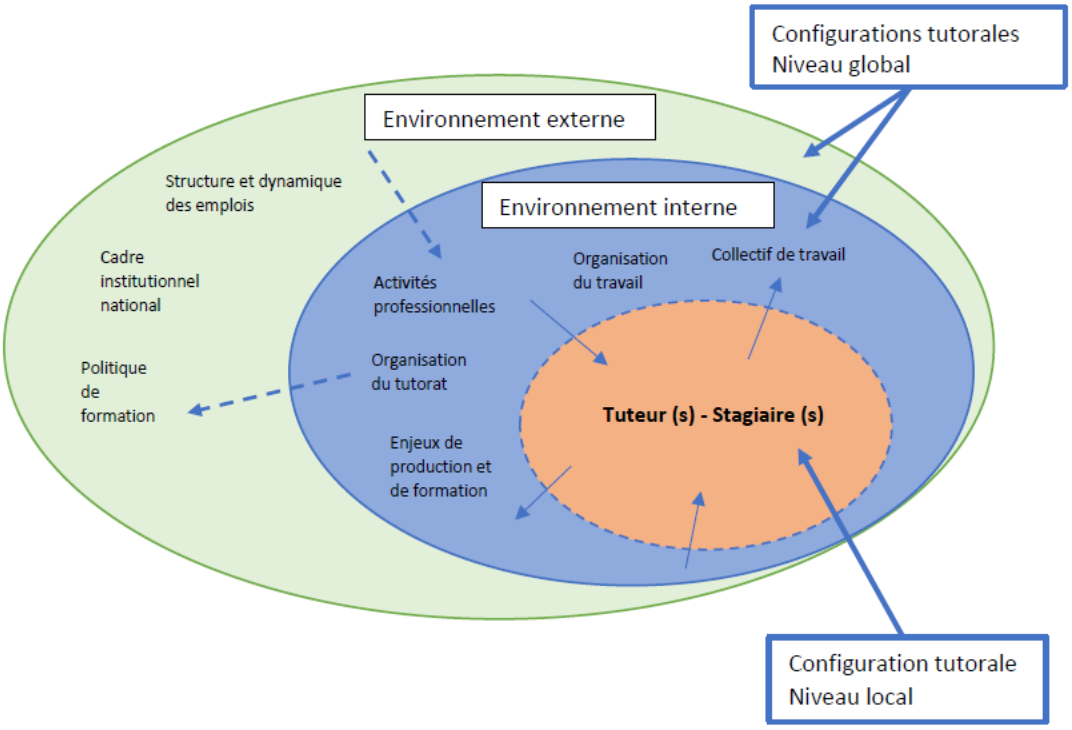

Schéma 6 : Dynamique des configurations

SECTION 3 :

LA PROBLÉMATIQUE ET LES ÉTUDES DE TERRAIN

Cette troisième section est la principale partie de la thèse. Les apports de l'analyse du contexte et les éclaircissements du cadre théorique sur les apprentissages situés et sur l'accompagnement tutoral nous ont permis d'identifier maintenant notre objet de recherche. Ce sont les fonctions des tuteurs en stage pour accompagner l'apprentissage en situation de travail. Pour avoir des renseignements plus précis avant de formuler la problématique définitive de la thèse et de préparer l'enquête principale, nous avons procédé d'abord à une pré-enquête dans l'objectif de sonder notre terrain de recherche afin d'en repérer les caractéristiques générales. La pré-enquête a été menée à l'aide d'un questionnaire, auprès des tuteurs et stagiaires du stage professionnel, organisé par la filière Traduction-Interprétation du Département de Français de l'Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville. La réalisation de la pré-enquête nous a aidée à avoir une idée plus précise sur les modalités d'organisation du stage, les types d'activités auxquels sont confrontés les stagiaires pendant le stage et surtout, les profils des tuteurs qui reçoivent les stagiaires et les encadrent. Le travail de la pré-enquête sera exposé dans le chapitre 6 de cette section. Les résultats de la pré-enquête ont contribué à la formulation de la problématique définitive de la thèse que nous présenterons dans le chapitre 7. L'enquête principale, quant à elle, a été réalisée dans une démarche ethnographique, mobilisant plusieurs outils de recueil de données, sur sept terrains de stage qui accueillent les étudiants en traduction-interprétation de l'UPHCMV. La méthodologie de l'enquête principale sera présentée dans le chapitre 8. Enfin, comme résultats de la recherche, cinq configurations de la fonction tutorale ont été identifiées, qui sont traversées par trois tensions constitutives des situations tutorales. Les résultats de l'enquête principale seront analysés respectivement dans les chapitres 9 et 10.

CHAPITRE 6 :

LA PRÉ-ENQUÊTE – STAGE TI UPHCMV – LES ACTIVITÉS ET LES PROFILS DE TUTEURS

6.1 La méthodologie de la pré-enquête

6.1.1 L'objectif de la pré-enquête

L'enquête exploratoire vise à repérer les caractéristiques du dispositif de tutorat actuellement mis en place pour le stage Traduction-Interprétation UPHCMV-DF et les représentations des tuteurs et des stagiaires sur le tutorat en général et sur les interventions des tuteurs, ainsi que sur les relations tuteurs-tutorés et les tensions sous-jacentes. À partir des données recueillies de la pré-enquête, nous espérons pouvoir identifier les types d'activités auxquels sont confrontés les stagiaires en stage et les conditions dans lesquelles le tutorat en traduction-interprétation est effectué dans la réalité. Nous espérons en même temps repérer les différents profils de tuteurs qui apparaissent dans ce contexte. Ces repérages nous permettront de mieux cibler notre objet d'étude et de procéder par la suite à des observations plus fines sur les activités tutorales dans l'enquête principale.

Afin d'approcher une réalité, ici le dispositif de tutorat mis en place dans le cadre du stage professionnel, une investigation par plusieurs entrées s'avère nécessaire. Nous souhaitons, à travers les représentations et perceptions qu'ont les tuteurs de la réalité, en tant qu'acteurs du dispositif, et par celles des stagiaires, en tant que bénéficiaires du dispositif, pouvoir mieux comprendre le dispositif de tutorat et pouvoir cerner les profils des tuteurs qui assurent ce tutorat.

Nous cherchons donc avec les apports de la pré-enquête à répondre aux questions suivantes :

1. Sur les types d'activités : ***Pendant le stage, à quels types d'activités les stagiaires sont-ils confrontés ?***

Pour répondre à cette question, nous avons procédé à la lecture des journaux de stage réalisés par les stagiaires. Le journal de stage est une production que chaque étudiant-stagiaire doit réaliser en réponse à la prescription du centre de formation dans le cadre du stage professionnel, pour prendre en compte des situations de travail auxquelles ils ont été confrontés.

2. Sur le dispositif de tutorat tel qu'il est conçu et vécu : *Quel tutorat a été mis en place et comment ?*

Pour connaître les caractéristiques du dispositif de tutorat mis en place, il nous revient d'interroger les relations entre les acteurs du tutorat, ici, l'entreprise, le tuteur, le stagiaire et le centre de formation, leur rôle et leur engagement respectif.

Pour cela, les renseignements sur les aspects suivants sont nécessaires :

- La façon dont les objectifs et modalités du dispositif sont élaborés et communiqués entre les acteurs ;
- Le rôle des acteurs principaux dans ce dispositif de tutorat ;
- L'engagement des tuteurs et des stagiaires, organisé et favorisé par le dispositif ;
- Les soutiens aux tuteurs prévus par le dispositif (formation, évaluation et/ou suivi, rémunération/récompense, allègement de tâche, reconnaissance).

3. Sur les profils de tuteurs : *Quelles conceptions du tutorat et quels profils de tuteur peut-on dégager ?*

Sachant qu'au fil de l'évolution de la conception du tutorat, deux modèles ont apparu selon Maela Paul (2002), l'ancien modèle où le tuteur transmet les savoirs professionnels et le nouveau où le tuteur joue plutôt le rôle de facilitateur du processus d'acquisition de ces savoirs par le tutoré lui-même, nous sommes amenée à interroger ces différences de conceptions et pour corollaire, de pratiques qu'on pourra observer chez des tuteurs différents, au sein des établissements d'accueil différents. Cette observation, s'effectuant au niveau des tuteurs « opérationnels », permettra d'identifier différents profils de tuteur qui émergent dans la réalité de notre terrain. Nous nous intéressons donc :

- au rapport des tuteurs au métier d'interprète et/ou de traducteur (activités professionnelles plus ou moins en lien avec le métier d'interprète-traducteur, expérience dans le domaine de travail en question) ;
- aux écarts entre les vécus et les attentes des tuteurs concernant les soutiens aux tuteurs (formation, évaluation, suivi), la reconnaissance du travail du tuteur, l'autonomie du tuteur ;
- aux conceptions du tutorat qui se traduisent par les représentations du tuteur sur ses fonctions (ancien modèle ou nouveau modèle du tutorat), ses représentations sur les

qualités requises d'un tuteur, sa perception sur le statut social du tuteur : admis ou acquis, sa perception sur la place du tutorat dans la réussite du stagiaire, sa perception sur les critères qui attestent la qualité d'un tutorat, et enfin, sa perception sur la relation tuteur/stagiaire ;

- à l'engagement du tuteur dans sa mission, dans les activités de tutorat qui lui sont confiées : cet engagement doit être étudié sous plusieurs aspects à savoir le volontariat du tuteur pour l'activité, sa motivation (raisons de son implication dans le tutorat), sa disponibilité (temps effectif qu'il réserve au tutorat), et essentiellement, son implication (il connaît ou non l'objectif et les modalités du dispositif, il est d'accord ou non avec le dispositif mis en place par le centre de formation et par son entreprise, le tutorat fait partie ou non de ses tâches professionnelles habituelles) ;
- aux caractéristiques des interventions du tuteur qui se traduisent par son autonomie d'action, les dimensions de ses interventions (pédagogique, méthodologique-organisationnelle, socio-affective et communicationnelle), les postures qu'il adopte pendant son activité de tutorat (transmetteur/facilitateur, proactif/réactif, guidance/guidage, présence/absence, proximité relationnelle/distance réflexive), sa congruence cognitive (sa compréhension des caractéristiques de la tâche (objet tiers) à laquelle le tutoré est censé se former, sa prise de connaissance sur le projet personnel du tutoré, ses objectifs, les ressources dont il dispose et ses difficultés) ;
- aux perceptions du tuteur sur les tensions entre logique productive et logique éducative (logique constructive chez le stagiaire) et manifestation éventuelle d'une attitude de rétention.

4. Sur la fonction tutorale assurée par les professionnels : *Dans quelle mesure la fonction tutorale assurée par les professionnels du monde de l'entreprise aide à la fabrique des compétences en traduction-interprétation chez les étudiants-stagiaires et donc participe à leur développement identitaire ?*

Selon Lessard et Bourdoncle (2002)[96], une formation classée « professionnelle » ou « professionnalisante » doit couvrir trois dimensions : un « développement des compétences nécessaires à l'accomplissement de l'acte professionnel », une « appropriation des connaissances qui fondent cet acte professionnel » et une « socialisation, c'est-à-dire

[96] Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 139, 2002. Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques. pp. 131-153.

l'acquisition des valeurs et attitudes spécifiques au groupe professionnel ». L'offre de professionnalisation par la formation agit sur ces trois dimensions dans des espaces et temporalités différents selon la participation de différents acteurs. Le stage en entreprise institué comme une interface entre le centre de formation et le monde du travail fait partie de ces espace-temps. Le tutorat assuré par les professionnels du monde du travail, initié par le centre de formation et mis en place conjointement par celui-ci et l'entreprise, constitue un dispositif pour agir sur ces trois dimensions, surtout la première (fabrique de compétences) et la troisième (développement de l'identité professionnelle).

Comme notre recherche porte justement sur la fonction tutorale dans le processus de fabrication d'un professionnel par la formation, nous espérons à travers les apports de la pré-enquête sur le dispositif du tutorat et sur les profils des tuteurs, pouvoir cerner les caractéristiques du terrain de recherche et définir les modalités de l'enquête principale. Ainsi, nous nous intéressons donc à l'importance de la fonction tutorale assurée par les professionnels du monde de l'entreprise dans la fabrique des compétences en traduction-interprétation chez les étudiants-stagiaires.

6.1.2 Les modalités de la pré-enquête

Public enquêté

Comme nous avons précisé, l'objectif de la pré-enquête est de chercher à avoir un aperçu global du dispositif de tutorat tel qu'il est conçu et vécu par les acteurs principaux, les tuteurs et les stagiaires, en l'occurrence ; de repérer les différents profils de tuteurs ; et d'identifier le rapport entre le tutorat effectivement mis en place et la posture d'accompagnement. Cette pré-enquête nous aidera ainsi à mieux cibler notre objet de recherche et sert également à préparer le terrain pour notre enquête principale qui portera sur les interventions tutorales et les fonctions tutorales, ce qui nécessite des observations plus fines à l'aide des outils d'enquête spécifiques que nous devrons élaborer.

Pour toutes ces raisons, nous avons choisi d'impliquer dans cette pré-enquête les deux acteurs principaux du tutorat : les tuteurs et les stagiaires qui ont participé au stage professionnel en Traduction-Interprétation durant l'année universitaire 2017-2018, organisé par l'Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville – Département de Français (désormais UPHCMV-DF) pour une période de deux mois, de février à avril 2018, afin de valider le

module « stage » du cursus universitaire pour des étudiants de la quatrième année. Nous intitulons en raccourci ce stage professionnel « stage TI » (*Traduction-Interprétation*) pour parler du stage en général et utiliserons l'intitulé « stage TI 2018 » pour nous référer au stage TI de l'année 2018.

Les tuteurs que nous interrogeons sont ceux qui ont participé à l'encadrement des stagiaires du stage TI 2018. Ils peuvent travailler comme salariés d'une entreprise ou d'une structure d'accueil ou comme professionnels indépendants dans le domaine de traduction-interprétation. Ces tuteurs sont invités à livrer leurs représentations et perceptions qu'ils ont du tutorat, de l'engagement des stagiaires et des tensions sous-jacentes de l'activité et à fournir également des informations sur leur engagement dans l'activité et sur les modalités de leurs interventions.

Même si ce qui nous intéresse dans le cadre de la pré-enquête porte essentiellement sur les profils des tuteurs, leur conception du tutorat, leurs modalités d'intervention, nous ne nous contentons pas d'interroger seulement les tuteurs sur leurs propres activités. Nous sommes convaincue qu'il est plus intéressant de pouvoir interroger aussi les stagiaires sur les activités de leur tuteur. Et nous espérons que la confrontation, par la suite, de plusieurs points de vue, plusieurs façons de percevoir et de représenter la réalité, nous permettra de mieux explorer cette réalité.

Outils de la pré-enquête

La lecture des journaux de stage

En fait, l'UPHCMV-DF a prescrit aux étudiants de tenir, pendant leur stage en milieu professionnel, un journal de stage comme un outil d'écrit réflexif qui permet d'entraîner l'étudiant à la compétence réflexive, c'est-à-dire être capable de faire le retour réflexif sur ses propres actions afin de les réguler pour une meilleure performance dans les activités professionnelles.

Selon le modèle du journal de stage appliqué à partir de 2018, l'étudiant entretient son journal de stage régulièrement pendant toute la période de stage qui dure en principe de 8 à 10 semaines sauf des cas particuliers où le stage peut durer plus longtemps. À la fin de chaque semaine, l'étudiant envoie ce qu'il a écrit pendant la semaine à son enseignant-

référent. Grâce à la lecture de cet écrit, l'enseignant-référent peut apporter des soutiens ou interventions à temps pour aider l'étudiant pendant le stage.

Le journal de stage est constitué d'un ensemble de fiches d'analyse des activités du stagiaire confronté à différentes situations de travail en stage. Chaque fiche correspond à une situation de travail particulière où le stagiaire se voit confier une ou des tâches qui doivent être effectuées dans des conditions déterminées. Le travail d'écrit de l'étudiant consiste à restituer tous les éléments qui constituent et caractérisent cette situation de travail et à apporter ses analyses pour mieux les comprendre, à savoir :

- La description globale de la situation : l'étudiant consigne toutes les informations concernant la date de début et de fin de l'activité, le lieu où se passe l'activité, l'ambiance, le donneur de tâche, le ou les co-réalisateurs, le matériel spécifique pour exécuter cette ou ces tâches ;
- La description de la ou des tâches : l'étudiant décrit avec détails la ou les tâches qui lui sont confiées (ex : traduire un document du français vers le vietnamien ou inversement, interpréter un échange informel ou interpréter dans une réunion, faire une revue de presse, effectuer un travail bureautique, etc.) ;
- L'analyse des ressources mobilisées pour effectuer la ou les tâches : l'étudiant analyse ce qu'il a mobilisé comme ressources matérielles et symboliques, les connaissances, les habiletés, les stratégies de planification et de gestion de l'activité, les attitudes ;
- L'analyse du travail réalisé ou du travail non réalisé ;
- L'aide et/ou soutien du tuteur pour effectuer la ou les tâches : ce que fait et dit le tuteur avant, pendant et après l'activité pour aider.

La lecture de ces productions d'étudiants nous permettra de prendre connaissance des types d'activité auxquels ces derniers ont été confrontés sur chaque terrain professionnel.

Le questionnaire

Le questionnaire est choisi comme outil principal pour recueillir les informations sur le tutorat mis en place lors du stage TI 2018, car il permet d'engager plus facilement les tuteurs et stagiaires dans la participation à l'enquête, vu l'accessibilité de l'outil et vu la contrainte en termes de disponibilité des interrogés.

Même si nous utilisons le questionnaire comme outil de notre pré-enquête, celle que nous avons l'intention de mener auprès de nos tuteurs et étudiants est loin d'être une étude quantitative, elle est tout à fait qualitative. Il est peut-être préférable d'utiliser l'entretien comme outil d'enquête pour ce type d'étude. Toutefois, comme notre intention est d'interroger tous les tuteurs et stagiaires du stage TI 2018 pour avoir un aperçu global et général sur le tutorat, si nous réalisons des entretiens auprès de tous ces acteurs, nous n'aurons pas suffisamment de moyen, surtout au niveau du temps vu les contraintes venant des tuteurs et aussi des stagiaires qui ont commencé leur vie active après avoir été diplômés à l'issue du stage. Par ailleurs, un entretien qui réponde à tous les objectifs de recherche d'information que nous venons de citer sera extrêmement long et laborieux. Ce choix nous semble ainsi non pertinent et injustifié dans le cadre d'une pré-enquête. Nous avons donc décidé de procéder d'abord à une pré-enquête par questionnaire. Après, en fonction de notre objet de recherche et de notre problématique, d'autres modalités d'observation seront mises au point. Comme cette pré-enquête s'inscrit dans le qualitatif, nous ne posons pas ici la question sur la représentativité et la taille de l'échantillon, qui n'a pas beaucoup d'enjeu pour notre cas. Le dépouillement et le traitement resteront ainsi dans l'ordre du qualitatif.

Étant convaincue que la confrontation des représentations et perceptions de la réalité de différents acteurs du tutorat nous permettra de mieux comprendre cette réalité, nous avons décidé de faire deux questionnaires, l'un réservé aux tuteurs avec un nombre plus grand de questions et l'autre réservé aux stagiaires. Certaines questions sont communes pour les deux groupes, certaines questions sont spécifiques pour l'un ou pour l'autre.

Élaboration des questionnaires

Nous avons choisi de poser les questions à deux groupes d'acteurs qui sont impliqués dans le dispositif de tutorat en question, à savoir les tuteurs et les stagiaires. L'objectif est de confronter les représentations et perceptions des deux côtés afin de mieux dégager les pratiques et les profils de tuteurs.

Les questionnaires sont en bilingue, rédigés initialement en français, accompagnés de la traduction en vietnamien. Chaque question est posée ainsi d'abord en français et ensuite en vietnamien. Nous tenons à expliquer ici la démarche. Pour rédiger les questions, nous avons dû nous référer à de nombreux concepts théoriques liés au tutorat et à l'accompagnement que nous avons pu repérer au cours de nos lectures qui se sont faites en langue française. Il

nous est plus simple de rédiger nos questions dans cette langue pour pouvoir tenir compte de toutes les dimensions sémantiques et conceptuelles des termes utilisés. Les tuteurs et stagiaires que nous enquêtons se sont confrontés ordinairement à la langue française dans leur travail et leurs études, de nombreuses structures d'accueil sont françaises ou francophones. Les questionnaires rédigés en français leur sont en principe linguistiquement accessibles. Toutefois, comme nos enquêtés sont Vietnamiens et le stage en question étant organisé dans un contexte institutionnel vietnamien, nous ne pouvons pas leur envoyer les questions uniquement en français. Il est nécessaire également que les questions soient posées en vietnamien pour être conformes aux protocoles de communication socio-professionnelle. Dans ce cas, la traduction des questions du français en vietnamien s'impose et des problèmes liés à l'intraduisibilité pourraient survenir. Ainsi, au niveau méthodologique, une double entrée en français et en vietnamien nous semble un choix pertinent et permet de résoudre deux difficultés :

- La rédaction des questionnaires du côté de l'enquêteur : rédiger les questions en français lui permet d'être dans la cohérence et la logique de l'ensemble de sa recherche, médiée par la langue française ;
- La compréhension des questions du côté des enquêtés : étant donné qu'aucune langue ne correspond complètement à une autre et que chaque enquêté pourrait maîtriser plus ou moins bien le français, mais forcément bien le vietnamien qui est leur langue maternelle, la présence des deux langues, français et vietnamien en même temps, permet de mieux s'assurer de la compréhension des questions chez les enquêtés. Quand il y a un doute ou quand on souhaite mieux comprendre ce que l'enquêteur veut poser comme question, un va-et-vient entre les deux versions aidera l'enquêté à mieux saisir le sens du message.

Pour l'étape de rédaction du questionnaire, nous avons fait attention à avoir une introduction pour faire connaître aux enquêtés les objectifs et le cadre de notre enquête, à bien distinguer les parties différentes et à y attribuer des titres. Ce fait permettra aux interrogés de mieux se situer par rapport aux idées et à l'intention de l'enquêteur qui sous-tendent chaque question.

Concernant la forme, nous avons opté systématiquement pour des questions fermées à choix multiples. Les enquêtés sont invités à cocher les réponses qu'ils choisissent parmi celles supposées. Et ils peuvent choisir plusieurs réponses à la fois. À notre avis, ce type de question a l'inconvénient d'enfermer les enquêtés dans les possibilités de réponses supposées, et ainsi de limiter la quantité et la diversité d'informations obtenues. Toutefois,

il constitue une aide aux enquêtés pour mieux cibler les intentions de l'auteur, pour ne pas répondre à côté, pour économiser le temps de répondre et également une aide à la personne qui fait la recherche pour faciliter le travail de dépouillement. Ce choix est tout à fait justifié par rapport à l'objectif de notre pré-enquête.

Concernant la logique qui relie les questions et les réponses supposées, il faut une cohérence intentionnelle entre les réponses supposées pour une même question ou entre les réponses des questions différentes. Cela permettra de vérifier si les enquêtés comprennent ou non les questions et s'il y a de la cohérence dans leurs réponses. Cette vérification permettra de tester la fiabilité des données recueillies.

Sur le contenu des questionnaires, le tableau suivant permettra de mettre en avant le rapport entre l'objectif de la pré-enquête et les questions posées aux tuteurs tout comme aux stagiaires.

Informations attendues	**Questionnaire pour tuteurs**	**Questionnaire pour stagiaires**
Sur le dispositif de tutorat		
La façon dont les objectifs et modalités du dispositif sont élaborés et communiqués entre les acteurs	*Q1 : Connaissez-vous les objectifs du dispositif de stage Traduction-Interprétation UPHCMV-DF 2018 ? Si oui, êtes-vous d'accord avec ces objectifs ?* *Q2 : Connaissez-vous les modalités du dispositif de stage Traduction-Interprétation UPHCMV-DF 2018 ? Si oui, êtes-vous d'accord avec ces modalités ?* *Q3 : Qui est responsable de la mise en place du dispositif de tutorat ?*	*Q1 : Connaissez-vous les objectifs du dispositif de stage Traduction-Interprétation UPHCMV-DF 2018 ? Si oui, êtes-vous d'accord avec ces objectifs ?* *Q2 : Connaissez-vous les modalités du dispositif de stage Traduction-Interprétation UPHCMV-DF 2018 ? Si oui, êtes-vous d'accord avec ces modalités ?*
Le rôle des acteurs principaux dans ce dispositif dans le tutorat	*Q3 : Qui est responsable de la mise en place du dispositif de tutorat ?* *Q4 : Quel est la place du tutorat dans la réussite d'un stage professionnel ?*	*Q3 : Qui est responsable de la mise en place du dispositif de tutorat ?* *Q4 : Quel est la place du tutorat dans la réussite d'un stage professionnel ?*

L'engagement des tuteurs et des stagiaires, organisé et favorisé par le dispositif	*Q6 : Comment le travail de tuteur vous est-il attribué ?* *Q5 : Le tutorat d'un stagiaire fait-il partie de vos tâches professionnelles prescrites ?*	*Q5 : Comment vous engagez-vous dans le stage ?* *Q6 : Comment vous préparez-vous à votre stage ?*
Les soutiens aux tuteurs prévus par le dispositif	*Q7 : Avez-vous reçu une formation pour assurer le travail de tutorat ?* *Q9 : Y a-t-il un suivi et/ou une évaluation du travail des tuteurs ?* *Q11 : Dans votre établissement, le tuteur bénéficie-t-il d'une reconnaissance de l'établissement pour son travail de tutorat ?* *Q12a : Si oui, quelles sont les formes de reconnaissance dont il bénéficie ?*	
Sur les profils de tuteurs		
Le statut professionnel des tuteurs	*Informations générales sur l'enquêté : établissement, poste/fonction, ancienneté*	*Informations générales sur l'enquêté : établissement d'accueil*
Les écarts entre les vécus et les attentes des tuteurs concernant les soutiens aux tuteurs (formation, évaluation, suivi)	*Q7 : Avez-vous reçu une formation pour assurer le travail de tutorat ?* *Q8 : Pensez-vous qu'une telle formation soit nécessaire ?* *Q9 : Y a-t-il un suivi et/ou une évaluation du travail des tuteurs ?* *Q10 : Pensez-vous qu'un tel dispositif de suivi et/ou d'évaluation du travail des tuteurs soit nécessaire ?*	
Les écarts entre les vécus et les attentes des tuteurs concernant la reconnaissance du travail du tuteur	*Q11 : Dans votre établissement, le tuteur bénéficie-t-il d'une reconnaissance de l'établissement pour son travail de tutorat ?*	

	Q12b : Si non, de quelles formes de reconnaissance souhaiteriez-vous bénéficier ?	
Les écarts entre les vécus et les attentes des tuteurs concernant l'autonomie du tuteur	*Q13 : Quelle est votre marge de manœuvre dans ce tutorat ?* *Q14 : Quelle marge de manœuvre souhaiteriez-vous pour ce type de tutorat ?*	
Les représentations sur les fonctions du tuteur	*Q19 : Que pensez-vous des fonctions du tuteur ?*	*Q8 : Que pensez-vous des fonctions du tuteur ?*
Les représentations sur les qualités requises chez un tuteur	*Q20 : Quelles sont les qualités humaines requises chez le tuteur dans la relation d'aide tuteur-tutoré ?*	*Q9 : Quelles sont les qualités humaines requises chez le tuteur dans la relation d'aide tuteur-tutoré ?*
La perception sur le statut social du tuteur	*Q8 : Pensez-vous qu'une telle formation soit nécessaire ?*	
La perception sur la place du tutorat dans la réussite du stagiaire	*Q4 : Quelle est la place du tutorat dans la réussite d'un stage professionnel ?*	
La perception sur les critères qui attestent la qualité d'un tutorat	*Q28 : Pour vous, la qualité du tutorat se manifeste à travers :…*	*Q17 : Pour vous, la qualité du tutorat se manifeste à travers :…*
La perception sur la relation tuteur/stagiaire	*Q18 : Quel rapport entre stagiaire et tuteur correspond à votre cas ?* *Q34 : Quels éléments d'ordre relationnel peuvent compromettre le tutorat ?*	*Q7 : Quel rapport entre stagiaire et tuteur correspond à votre cas ?* *Q21 : Quels éléments d'ordre relationnel peuvent compromettre le tutorat ?*
L'engagement du tuteur : son volontariat pour l'activité	*Q6 : Comment le travail de tuteur vous est-il attribué ?*	
L'engagement du tuteur : sa motivation (raisons de son implication dans le tutorat)	*Q15 : Quelles sont les raisons de votre implication dans le tutorat ?*	
L'engagement du tuteur : sa disponibilité (temps effectif qu'il réserve au tutorat)	*Q26 : Que pensez-vous du temps effectif consacré au tutorat ?*	*Q15 : Que pensez-vous du temps effectif que le tuteur a consacré au tutorat ?*

	Q27 : Que pensez-vous de la charge du travail de tutorat qui vous est accordé ?	*Q16 : Que pensez-vous de la charge du travail de tutorat de votre tuteur ?*
L'engagement du tuteur : le tutorat fait partie ou non de ses tâches professionnelles habituelles)	*Q5 : Le tutorat d'un stagiaire fait-il partie de vos tâches professionnelles prescrites ?*	
Les interventions du tuteur : son autonomie d'action	*Q13 : Quelle est votre marge de manœuvre dans ce tutorat ?*	
Les interventions du tuteur : les dimensions de ses interventions	*Q24 : Quelles sont les dimensions de vos interventions ?*	*Q13 : Quelles sont les dimensions des interventions de votre tuteur ?*
Les interventions du tuteur : les postures qu'il adopte pendant son activité de tutorat	*Q25 : Comment intervenez-vous lors du tutorat ?*	*Q14 : Comment votre tuteur intervient-il ?*
Les interventions du tuteur : sa compréhension des caractéristiques de la tâche du tutoré, et sa connaissance sur les ressources dont le stagiaire dispose	*Q16 : Comment le stagiaire s'engage-t-il dans le stage ?* *Q17 : Comment le stagiaire se prépare-t-il à son stage ?* *Q21 : Sur quel degré de complexité placez-vous les tâches qui relèvent de l'activité professionnelle à laquelle le stagiaire est censé se former ?* *Q22 : Sur quel degré de difficulté placez-vous ces tâches pour le stagiaire qui débute ?* *Q23 : Que pensez-vous des ressources dont dispose(nt) votre (vos) stagiaire(s) pour effectuer les tâches ?*	*Q5 : Comment vous engagez-vous dans le stage ?* *Q6 : Comment vous préparez-vous à votre stage ?* *Q10 : Sur quel degré de complexité placez-vous les tâches qui relèvent de l'activité professionnelle à laquelle le stagiaire est censé se former ?* *Q11 : Sur quel degré de difficulté placez-vous ces tâches pour le stagiaire qui débute ?* *Q12 : Que pensez-vous des ressources dont vous disposez pour effectuer les tâches ?*
Les perceptions sur les tensions entre logique productive et logique éducative, attitude de rétention	*Q29 : Le fonctionnement normal de l'établissement d'accueil est-il affecté par la présence du stagiaire ? Si oui, comment ?* *Q30 : En tant que tuteur, acceptez-vous que le fonctionnement normal de l'établissement soit modifié ou*	*Q18 : Le fonctionnement normal de l'établissement d'accueil est-il affecté par la présence du stagiaire ? Si oui, comment ?* *Q19 : La productivité propre du tuteur pour ses tâches quotidiennes est-elle affectée par*

	perturbé par la présence du stagiaire ? *Q31 : La productivité propre du tuteur pour ses tâches quotidiennes est-elle affectée par la présence du stagiaire ? Si oui, comment ?* *Q32 : En tant que tuteur, acceptez-vous que votre productivité propre soit diminuée par la présence du stagiaire ?* *Q33 : En tant que tuteur, êtes-vous prêt à partager avec votre stagiaire vos astuces ?*	*la présence du stagiaire ? Si oui, comment ?* *Q20 : Votre tuteur, est-il prêt à partager avec vous ses astuces ?*

Tableau 6 : La pré-enquête – les questions pour tuteurs et pour stagiaires

Passation des questionnaires et collecte des réponses

Nous avons expédié les questionnaires aux tuteurs et aux stagiaires (devenus anciens étudiants au moment où le questionnaire leur est parvenu) en envoyant par mail à chacun un lien qui leur permet d'accéder directement au questionnaire sur Google drive. Et la collecte de réponses se fait automatiquement via l'application Google Forms.

Les questionnaires ont été envoyés durant le mois de juin 2018, c'est-à-dire deux mois après la fin du stage TI 2018. La plupart des stagiaires ont fini toutes leurs études à l'université, le stage était leur dernier module à valider, et ont commencé leur vie active avec un premier job. Ce fait explique en partie l'absence de retour de certains étudiants.

En effet, concernant les tuteurs, nous avons expédié les questionnaires en fonction des établissements d'accueil, 15 au total et nous avons reçu 15 réponses des tuteurs. Le fait que les chiffres collent est une coïncidence qui peut donner l'impression que nous avons reçu l'ensemble des réponses aux questionnaires expédiés. En fait, il y a certains établissements qui n'ont pas répondu, et certains autres ont fourni plusieurs réponses car ils ont plusieurs tuteurs qui avaient accueilli les stagiaires lors du stage TI 2018.

Concernant les stagiaires, nous avons expédié les questionnaires à l'ensemble des 23 étudiants qui ont participé au stage TI 2018, et avons reçu seulement 17 retours.

Dépouillement des réponses

Pour pouvoir confronter les points de vue et perceptions des deux groupes d'acteurs, nous avons opté pour un dépouillement parallèle et croisé des réponses aux deux questionnaires. Le rétablissement des binômes tuteur-stagiaire grâce à l'information fournie par les réponses sur l'établissement d'accueil, et grâce à la *liste de stagiaires et d'établissements d'accueil respectifs* du stage TI 2018 que le centre de formation nous a fait parvenir nous aidera à vérifier certaines informations pour mieux les interpréter.

Nous procédons alors à un encodage suivant des réponses :

Établissement d'accueil = E

Tuteur = T

Stagiaire = S

Les différents établissements sont numérotés E1, E2, E3 et ainsi de suite.

L'établissement 1 a un tuteur avec un ou plusieurs stagiaires, donc le tuteur et les stagiaires sont encodés comme suit :

Tuteur de l'établissement d'accueil 1 = E1T

Stagiaire 1 de l'établissement d'accueil 1 = E1S1

Stagiaire 2 de l'établissement d'accueil 1 = E1S2

L'établissement 5 a plusieurs tuteurs avec plusieurs stagiaires, donc les tuteurs et les stagiaires sont encodés comme suit :

Tuteur 1 de l'établissement d'accueil 5 = E5T1

Tuteur 2 de l'établissement d'accueil 5 = E5T2

Stagiaire 1 de l'établissement d'accueil 5 = E5S1

Stagiaire 2 de l'établissement d'accueil 5 = E5S2

Nous avons aussi masqué le nom d'établissement fourni par les enquêtés pour souci du principe d'anonymat, nous avons choisi d'indiquer les établissements par leur domaine d'activité.

Ainsi, nous avons obtenu le tableau suivant :

Établissements d'accueil	Tuteurs	Stagiaires
E1 : un centre de recherche sur l'environnement	E1T	E1S
E2 : chez un journaliste d'un journal (en français)	E2T	E2S
E3 : une agence de voyage	E3T	E3S
E4 : une entreprise spécialisée dans les solutions techniques pour la distribution audio-visuelle (dont sous-titrage des émissions télévisées)	E4T1, E4T2	E4S
E5 : un centre de langue et d'activités culturelles	E5T1, E5T2	E5S1, E5S2
E6 : un institut chargé de promouvoir le français	E6T	E6S
E7 : une structure de plantation et de recherche en sylviculture	E7T	E7S
E8 : chez un journaliste d'un journal en ligne (en vietnamien)	E8T	Pas de réponse
E9 : une maison d'édition	E9T	E9S
E10 : chez une professionnelle indépendante	E10T	E10S
E11 : une entreprise spécialisée dans la fabrication des lunettes	E11T	E11S1, E11S2
E12 : une entreprise spécialisée dans les équipements techniques environnementaux	E12T1, E12T2	E12S1, E12S2
E13 : une agence de voyage	Pas de réponse	E13S
E14 : un musée	Pas de réponse	E14S
E15 : une entreprise spécialisée dans les équipements sportifs	Pas de réponse	E15S
Total	**15**	**17**

Tableau 7 : La pré-enquête – présentation des établissements d'accueil et le nombre de réponses au questionnaire

6.2 Les résultats de la pré-enquête

Nous allons présenter successivement les résultats de la pré-enquête, d'abord sur les types d'activité des stagiaires, ensuite sur le dispositif de tutorat tel qu'il est conçu et vécu et enfin, sur les profils de tuteur. Les renseignements tirés des analyses des données nous permettront aussi d'avoir une idée générale sur la fonction tutorale assurée par les professionnels en milieu du stage.

6.2.1 Sur les types d'activités : Pendant le stage, à quels types d'activités les stagiaires sont-ils confrontés ?

Nous avons procédé à la lecture et à l'analyse de l'ensemble de 23 journaux de stage entretenus par les étudiants qui ont participé au stage TI 2018 UPHCMV-DF. Le résultat des analyses nous a fourni un tableau d'ensemble sur la réalité de la mise en place du dispositif de tutorat en milieu professionnel sous l'angle de vue des étudiants-stagiaires. Dans le cadre de la pré-enquête, nous centrons notre attention particulièrement sur les activités auxquelles ont été confrontés ces étudiants et les ressources dont ils ont besoin pour réaliser les tâches confiées.

Les types d'activités du stage en traduction-interprétation

Les analyses des journaux de stage nous ont permis de construire les tableaux de synthèse suivants sur les types d'activités du stage TI et sur la répartition de ces activités sur l'ensemble des établissements d'accueil.

Il s'agit d'abord des types de tâches qui sont confiées aux stagiaires en fonction des établissements d'accueil :

Établissement d'accueil	**Type de tâche**	**Temps moyen accordé à la tâche sur temps total du stage (%) (pour chaque stagiaire)**	
E1	1. Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction de document combiné à la traduction	35.0	100%
	2. Travail sur les documents/ justificatifs numériques	30.0	
	3. Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction sans traduction	20.0	
	4. Enseignement	5.0	
	5. Traduction combinaison anglais-français-vietnamien	5.0	
	6. Traduction combinaison français-vietnamien	5.0	
E2	1. Traduction combinaison français-vietnamien	80.0	100%
	2. Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction de document combiné à la traduction	20.0	
E3	1. Traduction combinaison anglais-français	100.0	100%
E4	1. Traduction audio-visuelle (sous-titrage) et traitements techniques post-production (repérage)	100.0	100%
E5	1. Traduction combinaison français-vietnamien	70.0	100%
	2. Documentation et Archivage	24.0	
	3. Travail sur les documents/ justificatifs numériques	6.0	
E6	1. Communication professionnelle (par téléphone, par courriel, *via* web)	99.0	100%
	2. Traduction combinaison français-vietnamien	1.0	

E7	1. Traduction combinaison français-vietnamien	96	100%
	2. Interprétation consécutive	2.5	
	3. Interprétation simultanée (chuchotage)	1.5	
E8	1. Traduction combinaison français-vietnamien	100.0	100%
E9	1. Traduction combinaison français-vietnamien	70.0	100%
	2. Relecture-édition	30.0	
E10	1. Traduction combinaison français-vietnamien	75.0	100%
	2. Réalisation de glossaires	25.0	
E11	1. Traduction combinaison français-vietnamien	65.0	100%
	2. Travail sur les documents/ justificatifs numériques	15.0	
	3. Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction sans traduction	5.0	
	4. Interprétation consécutive	5.0	
	5. Documentation et Archivage	5.0	
	6. Communication professionnelle (par téléphone, par courriel, *via* web)	5.0	
E12	1. Traduction combinaison anglais-vietnamien	83.0	100%
	2. Documentation et Archivage	10.0	
	3. Communication professionnelle (par téléphone, par courriel, *via* web)	5.0	
	4. Travail sur les documents/ justificatifs numériques	2.0	
E13	1. Traduction combinaison anglais-français-vietnamien	32.5	100%

	2. Travail sur les documents/ justificatifs numériques	30.0	
	3. Traduction combinaison anglais-vietnamien	30.0	
	4. Guide – Réception (tourisme)	5.0	
	5. Traduction combinaison français-vietnamien	2.5	
E14	1. Guide – Réception (tourisme)	100.0	100%
E15	1. Traduction combinaison français-vietnamien	100.0	100%

Tableau 8 : Les types de tâche par établissement d'accueil

Le résultat du tableau 7 permet de constater la diversité des tâches que chaque établissement d'accueil confie au stagiaire et la spécificité de chaque établissement en termes de d'activités proposées aux stagiaires. Les types de tâche, et le volume horaire accordé à chaque type de tâche sont très différents en passant d'un établissement à un autre. Particulièrement, dans certains établissements d'accueil, tels que E1, E6, E13, la tâche de traduction français-vietnamien en particulier, et la tâche de traduction en général, occupent une part très modeste par rapport aux autres types de tâche que ces établissements proposent aux stagiaires. Comme la traduction, surtout la traduction français-vietnamien fait partie des activités de rôle propre du métier de traducteur-interprète, métier auquel les étudiants-stagiaires sont censés se former, elle doit constituer en principe une des activités les plus importantes pour les étudiants pendant leur stage. Ce résultat nous demande d'effectuer des réflexions plus approfondies sur le rapport entre le contenu de la formation dispensé à l'université et la réalité des activités sur le terrain de stage, ou de manière plus générale, sur l'évolution du rapport entre l'emploi et la formation.

Il s'agit ensuite des types de tâches répertoriés sur l'ensemble des 15 établissements d'accueil. Ces tâches sont classées dans le tableau ci-dessous par ordre décroissant d'importance, considérée au niveau du temps moyen accordé à chaque type de tâche sur l'ensemble :

Nº	**Type de tâche**	**Temps moyen accordé à chaque type de tâche sur l'ensemble (%)**
1	Traduction combinaison français-vietnamien	44.3
2	Traduction combinaison anglais-vietnamien	7.5
3	Communication professionnelle (par téléphone, par courriel, *via* web)	7.3
4	Guide – Réception (tourisme)	7.0
5	Traduction combinaison anglais-français	6.7
6	Traduction audio-visuelle (sous-titrage) et traitements techniques post-production (repérage)	6.7
7	Travail sur les documents/ justificatifs numériques	5.5
8	Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction de document combiné à la traduction	3.7
9	Documentation et Archivage	2.6
10	Traduction combinaison anglais-français-vietnamien	2.5
11	Relecture-édition	2.0
12	Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction sans traduction	1.7
13	Réalisation de glossaires	1.7
14	Interprétation consécutive	0.5
15	Enseignement	0.3
16	Interprétation simultanée (chuchotage)	0.1

Tableau 9 : L'ensemble des types de tâche et leur ordre d'importance

Selon le résultat du tableau 8, sur l'ensemble de 16 types de tâche répertorié, la tâche la plus fréquente des stagiaires est la traduction dans la combinaison français-vietnamien (44.3%). Par ailleurs, les tâches de traduction dans d'autres combinaisons de langues, telles que anglais-vietnamien, français-anglais, français-anglais-vietnamien ou tâche de traduction

audio-visuelle, occupent aussi des parts respectives assez importantes. Ce résultat est tout à fait cohérent avec les objectifs du stage en traduction-interprétation.

Toutefois, les tâches liées à l'interprétation représentent des parts trop modestes (interprétation consécutive 0.5% ; interprétation simultanée (chuchotage) 0.1%). Ces chiffres mettent en évidence une réalité selon laquelle les étudiants n'ont pas vraiment d'occasion pour pratiquer l'interprétation pendant le stage.

Par contre, certaines tâches répertoriées sont hors du contenu du programme de formation en traduction-interprétation dispensé à l'université mais ont une fréquence assez importante dans le tableau de synthèse. Concrètement : communication professionnelle (par téléphone, contact avec clients par e-mail…) 7.3% ; tourisme (guide – réception) 7.0% ; Travail sur les documents/ justificatifs numériques 5.5%.

Ce résultat confirme le constat que nous avons formulé précédemment, l'évolution du rapport entre l'emploi et la formation doit être prise en compte dans la conception du programme de formation et du dispositif de stage.

Les ressources pour réaliser les tâches

Pour effectuer les tâches qui leur sont confiées pendant le stage dans les établissements d'accueil, les étudiants-stagiaires ont dû mobiliser différentes ressources en termes de connaissances, de savoir-faire, de stratégie et de savoir-être. La lecture des journaux de stage nous a aussi permis de construire le tableau de synthèse suivant qui présente la description des tâches répertoriées en stage et les ressources dont les étudiants ont besoin pour les effectuer. Les informations sont présentées telles qu'elles ont été perçues par les étudiants dans leurs écrits.

N°	**Type de tâche et description**	**Ressources nécessaires**
1	Traduction combinaison français-vietnamien ***Description*** Effectuer la traduction du français en vietnamien ou inversement de : Compte-rendu réunion de travail ; articles de presse ; textes de présentation sur les activités	***Connaissances :*** connaissances linguistiques (français et vietnamien) ; connaissances sur les techniques de traduction ; connaissances thématiques (ex : tourisme, sport, mathématiques, sylviculture, littérature française du Moyen-Âge, mythologie grecque, etc.) ; connaissances de base en droit et économie ; connaissances générales sur la culture ou la politique ; connaissances sur

	culturelles ; préface et quatrième couverture d'un livre pour publication sur les réseaux sociaux ; textes juridiques (décrets ou décisions ministérielles) ; documents techniques ; scientifiques ; bandes-dessinées ; œuvres littéraires, manuels scolaires ; échanges internes entre les unités au sein d'une entreprise (échanges par Skype chat, email, etc.) ; programmes d'excursion ou circuits touristiques ; catalogues ; documents administratifs divers (justificatifs, fiches techniques des produits, devis, contrats…).	l'organisation de l'activité de production de l'établissement d'accueil. ***Savoir-faire :*** traduction français-vietnamien ; utilisation des logiciels bureautiques (Word, Excel) ou d'autres logiciels de traitement de texte et d'image (Infix, Paint3D) ; utilisation des applications web permettant le travail en équipe (ex : google document) ; conception de glossaire terminologique ; utilisation des outils de communication à distance (email, Skype, Outlook…). ***Stratégies*** : lecture des livres et de l'actualité ; attention sur la terminologie, les noms d'organisation ; utilisation de Google traduction ; réutilisation des glossaires déjà élaborés ; utilisation d'Internet pour chercher et vérifier l'exactitude des phrases traduites ; recherche des termes équivalents en passant par les images ; recherche des modèles de textes administratifs disponibles sur Internet ; plusieurs relectures de la traduction pour corriger les erreurs ; recherche de l'aide des experts, des employés du lieu, des proches et des amis ; gestion efficace du temps de travail ; répartition efficace du travail au sein du groupe ; gestion du stress. ***Attitudes :*** rigueur ; sens de la coopération ; discipline ; ponctualité ; respect des délais ; concentration dans le travail ; sens de la responsabilité ; autonomie dans le travail.
2	Traduction combinaison anglais-vietnamien ***Description*** Effectuer la traduction de l'anglais en vietnamien de : Documents techniques (catalogue, mode d'emploi des équipements domaine environnement) ; autres documents divers (programmes d'excursion, lettres, email, invitations, PowerPoint…).	***Connaissances :*** connaissances linguistiques (anglais et vietnamien) ; connaissances thématiques (traitement des eaux, équipements environnementaux, tourisme, etc.). ***Savoir-faire :*** traduction français-vietnamien ; recherche d'information en anglais ; utilisation des logiciels bureautiques (Word, Excel, Powerpoint) ; conception de glossaire terminologique. ***Stratégies*** : utilisation de Google traduction ; réutilisation des glossaires déjà élaborés ; recherche d'information auprès des experts, des personnes qu'on connaît ; lecture des documents du domaine à traduire ; gestion efficace du temps de travail ; gestion du travail en équipe.

		Attitudes : ponctualité ; sens du travail en équipe ; discipline ; sens des responsabilités.
3	Communication professionnelle (par téléphone, par courriel, *via* web) ***Description*** Suivi du bon fonctionnement de la page web du centre (référencement sur les moteurs de recherche, virus, dysfonctionnement technique, etc.) ; Mise à jour des contenus des pages web du centre (contenu en français et en vietnamien) ; Rédaction et envoi des newsletter aux abonnés ; Recherche et prise de contact avec les fournisseurs ; Participation à des rencontres avec les partenaires ou clients de l'entreprise (langues d'échanges : anglais et français).	***Connaissances :*** connaissances informatiques (photoshop, codage, web) ; connaissances du domaine du traitement de l'eau (équipements, techniques). ***Savoir-faire :*** utilisation des outils pour éditer des contenus sur le web (maitrise des codes) ; mise en page des contenus publiés sur la page web, traitement des images, communication par téléphone et courriel avec les partenaires du centre, utilisation des réseaux sociaux pour communiquer les contenus mis en ligne (publication sur Facebook) ; communication par téléphone ou email avec les partenaires ; communication avec les fournisseurs, recherche des informations sur les services et tarifs, négociations. ***Stratégies*** : non mentionnées ***Attitudes*** : rigueur, précision, minutie.
4	Guide – Réception (tourisme) ***Description*** Accompagnement des touristes français dans leur visite de la ville ; Pré-visite des sites pour l'élaboration d'un circuit touristique ; Réception des visiteurs du musée (vendre des billets, distribuer des questionnaires de satisfaction, échanger avec les visiteurs étrangers, etc.).	***Connaissances*** : domaine du tourisme. ***Savoir-faire*** : techniques et savoir-faire des guides touristiques (présentation des sites et différents services) ; sens de la communication. ***Stratégies*** : recherche d'informations sur internet pour préparer la mission, préparation d'un glossaire. ***Attitudes*** : ponctualité
5	Traduction combinaison anglais-français ***Description*** Effectuer la traduction de l'anglais en français de : Publications sur le blog de l'entreprise ;	***Connaissances*** : connaissances linguistiques (anglais et français) ; connaissances sur le domaine du tourisme, sur les sites touristiques ; connaissances générales. ***Savoir-faire*** : traduction anglais-français, traduction à l'aide de la langue pivot. ***Stratégies*** : lectures des documents sur les sites, les monuments ; lectures des programmes et circuits touristiques en vietnamien, puis traduction, en

	Programmes d'excursion ou circuits touristiques en les adaptant pour la clientèle française.	utilisant le vietnamien comme langue pivot, adaptation des traductions pour la clientèle française. ***Attitudes*** : discipline, responsabilité, esprit d'équipe.
6	Traduction audio-visuelle (sous-titrage) et traitements techniques post-production (repérage) ***Description*** Spotting see (repérage) pour des films d'animation selon les normes Netflix et pour des émissions TV5 selon les normes TV5 ; Collage du script aux séquences coupées (collage sous-titre) ; Traduction des scripts pour les émissions TV5 (transcription à partir de l'écoute avant de traduire s'il n'y pas de script) et collage des scripts traduits en vietnamien pour le sous-titrage.	***Connaissances*** : processus de traduction. ***Savoir-faire*** : compréhension orale des émissions en français, anglais et japonais ; recherche d'information sur le web ; recherches d'équivalents ; utilisation des outils bureautiques ; différentes techniques de repérage ; traduction ; utilisation du logiciel Monal 2018 pour repérage ; décompte d'images, manipulation du fichier SCD ; collage des morceaux du script aux séquences coupées pour un fichier « détection ». ***Stratégies*** : observation des formes de la bouche des personnages pour faire le collage des textes du sous-titrage ; utilisation de google traduction. ***Attitudes*** : ponctualité.
7	Travail sur les documents/ justificatifs numériques ***Description*** Saisie informatique sur Word ou Excel et mise à jour des documents administratifs (tableau revenus-dépenses, emploie du temps, notes de service, dossiers d'embauche, donnés de l'activité de production (input-output des matières premières), tarifs des services hôteliers au Vietnam…) ; Saisie sur Word d'une partie d'une méthode de français ; Saisie sur formulaire Word des informations extraites des dossiers étudiants sur une page web (CV) ; Saisie sur Word des documents divers de la médiathèque (brochures) ;	***Connaissances*** : connaissances linguistiques (vietnamien, français, anglais), connaissances sur la Francophonie. ***Savoir-faire*** : manipulation ordinateur, utilisation des logiciels bureautiques (Word, Excel, Vicio) et logiciel Scanner, dactylographie ; compréhension des textes dans différentes langues ; synthèse des informations ; communication. ***Stratégies*** : utilisation du logiciel Scanner pour économiser le temps de saisie. ***Attitudes*** : minutie ; rigueur ; concentration.

	Décompte des articles de production (lunettes) et vérification des informations sur les spécifications techniques.	
8	Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction de document combiné à la traduction ***Description*** Rédaction d'un livret d'accueil trilingue (en-fr-vn) pour les stagiaires et doctorants au centre ; Rédaction fichier PPT pour présenter le centre en français et en vietnamien ; Rédaction d'articles sur les activités du centre (vn-en-fr) pour la page web ; Rédaction d'articles de presse en français.	***Connaissances*** : connaissances linguistiques (vietnamien, français, anglais), connaissances thématiques sur le domaine à traduire. ***Savoir-faire*** : rédaction d'article pour le Web ; rédaction et traduction anglais-français-vietnamien ; utilisation des logiciels bureautiques (Word, Excel, Vicio) ; utilisation de smartphone pour photographier. ***Stratégies*** : rédaction du plan du texte en français et en vietnamien puis traduction en anglais ; utilisation des modèles de textes disponibles sur Internet ; recherche des idées en sortant pour observer certains lieux et activité. ***Attitudes*** : minutie ; rigueur ; sens esthétique ; respect des délais ; sens de la coopération dans le travail de groupe.
9	Documentation et Archivage ***Description*** Recherche d'informations dans différentes domaines (sur les classes de français, sur les activités culturelles, sur la Francophonie…) ; Rangement des archives de la médiathèque ; Scannage des documents divers et traitement des documents scannés (règlements internes et procédures) ; Recherche des documents dans les archives.	***Connaissances*** : connaissances sur la Francophonie. ***Savoir-faire*** : utilisation des logiciels bureautiques (Word, Excel) ; utilisation du logiciel Finereader ; utilisation du scanner ; recherche d'information. ***Stratégies*** : demande d'aide des autres. ***Attitudes*** : non mentionnées
10	Traduction combinaison anglais-français-vietnamien ***Description*** Traduction des lettres de demande de visa ; lettres de demande de stage et d'autres documents divers (circuit touristique, email, invitation, powerpoint…).	***Connaissances*** : connaissances linguistiques (vietnamien, français, anglais), connaissances thématiques sur le domaine à traduire (tourisme, sites touristiques) ; connaissances sur la traduction légalisée. ***Savoir-faire*** : traduction anglais-français ; traduction à l'aide de la langue pivot ; recherche d'information sur Internet.

		Stratégies : recherche sur le web des titres, postes et fonctions des personnes concernées pour bien les traduire ; lectures des documents sur les sites, les monuments. ***Attitudes*** : respect des délais ; rigueur ; sens des responsabilités et discipline.
11	Relecture-édition ***Description*** Relecture des traductions de différents ouvrages (anglais-vietnamien et français-vietnamien) destinées à la publication ; Relecture pour corriger les fautes de frappe de certains ouvrages en vietnamien destinées à la publication.	***Connaissances*** : dans différents domaines liés aux ouvrages traduits (éducation, encyclopédie des animaux, mythologie grecque, etc.). ***Savoir-faire*** : recherche d'informations sur Internet. ***Stratégies*** : demande d'aide des personnes plus expérimentées. ***Attitudes*** : ponctualité.
12	Travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction sans traduction ***Description*** Rédaction d'un checklist pour le suivi du travail d'entretien des locaux ; Rédaction du rapport (évaluation) sur les sources de documentation dans le domaine « eau et environnement » ; Collecte des informations et rédactions de divers documents administratifs (gestion de la distribution des matières et matériels de production, liste des *desiderata* des ouvriers pour les boissons, notes de dépenses diverses, etc.).	***Connaissances*** : connaissances sur l'organisation des différentes unités et personnel de l'entreprise. ***Savoir-faire*** : utilisation des logiciels bureautiques (Word, Excel) ; communication avec les employés de l'entreprise (ouvriers, employés d'entretien) ; observation du travail des autres ; recherche de documents dans la bibliothèque et sur Internet en vietnamien-français-anglais ; identification de sources d'information fiables. ***Stratégies*** : recherche et évaluation des sources de documentation à l'aide des forums d'échanges dans le domaine et les réseaux sociaux. ***Attitudes*** : rigueur et respect de la personne observée.
13	Réalisation de glossaires ***Description*** Recherche d'informations et réalisation des glossaires pour les missions d'interprétation de la tutrice.	***Connaissances*** : connaissances sur les thématiques des missions (réalité augmentée, production cinématographique). ***Savoir-faire*** : utilisation de Word ; recherches d'informations sur Internet, élaboration des glossaires.

		Stratégies : non mentionnées ***Attitudes*** : non mentionnées
14	Interprétation consécutive ***Description*** Interprétation lors d'une séance de travail entre un expert français en bambous et un assistant de recherche vietnamien ; Interprétation des échanges entre la direction et les employés d'une entreprise.	***Connaissances*** : connaissances linguistiques ; connaissances thématiques (bambous, production des lunettes, commerce extérieur). ***Savoir-faire*** : écoute du sens et expression orale en français et vietnamien, gestion des difficultés en interprétation. ***Stratégies*** : préparation du lexique, apprentissage par cœur du lexique, gestion des émotions, demande à l'orateur de répéter pour mieux comprendre le message. ***Attitudes*** : désir de progrès ; désir d'apprentissage.
15	Enseignement ***Description*** Enseignement pour une classe de français niveau A1, séance de grammaire.	***Connaissances*** : connaissances sur la grammaire du français. ***Savoir-faire*** : technique de classe ; capacité d'anticipation. ***Stratégies*** : préparation fiche pédagogique ; répétition avant la séance ; gestion du stress. ***Attitudes*** : patience ; minutie.
16	Interprétation simultanée (chuchotage) ***Description*** Interprétation pour réunion.	***Connaissances*** : connaissances linguistiques. ***Savoir-faire*** : écoute du sens et expression orale en français et vietnamien. ***Stratégies*** : demande aux interlocuteurs de ralentir le débit, gestion du stress. ***Attitudes*** : non mentionnées

Tableau 10 : Description des tâches et des ressources exigées

Les informations que nous venons de synthétiser à partir des journaux de stage entretenus par les stagiaires, nous livrent les analyses et constats suivants. Pour effectuer les tâches du stage, les étudiants doivent mobiliser différentes ressources à savoir des connaissances, savoir-faire, stratégies et attitudes appropriées. Ces ressources doivent être en principe fournies aux étudiants pendant le temps de formation à l'université en adéquation avec le profil de sortie décrit dans le curriculum de formation. Le profil de sortie consiste en un référentiel de compétences à acquérir par un étudiant à l'issue de la formation. Les compétences y sont identifiées en rapport avec les activités de travail ou aux types d'emploi

auxquels les étudiants sont censés se former. Ainsi, théoriquement, il faut une concordance entre les activités professionnelles que les étudiants diplômés vont assurer dans la réalité et les ressources que le programme de formation leur fournit. Alors, comment assurer cette concordance ? C'est une question appartenant au champ de l'ingénierie de la formation. Dans le cadre de notre pré-enquête sur le stage professionnel, nous voulons seulement souligner un écart (ou une incohérence) entre les objectifs fixés par la formation, les ressources que la formation fournit aux étudiants et la diversité des activités auxquelles les stagiaires sont réellement confrontés pendant le stage, et éventuellement dans la réalité du monde du travail après leurs études. Concrètement, les programmes de formation visent essentiellement les compétences en langues (français, vietnamien), compétences de traduction (traduction et interprétation français-vietnamien) et d'autres compétences transversales nécessaires à la réalisation des tâches de traduction et/ou d'interprétation dans la combinaison français-vietnamien. Toutefois, pendant la période du stage, les étudiants ont accès à une diversité de tâches (16 types de tâche), dont beaucoup ne font pas partie du curriculum prescrit (exemple : spotting, guide touristique, enseignement, documentation-archivage, etc.).

Nous passons maintenant au dispositif de tutorat perçu par ceux qui le vivent.

6.2.2 Sur le dispositif de tutorat tel qu'il est conçu et vécu : *Quel tutorat a été mis en place et comment ?*

Dans cette partie et dans la partie qui suit sur les profils de tuteur, pour souci de la clarté et de la concision du chapitre, nous allons entrer directement dans la présentation des résultats obtenus de nos analyses des réponses des tuteurs et des stagiaires sur les différents éléments du dispositif. Les tableaux de dépouillements seront présentés dans l'annexe III portant sur la pré-enquête.

Voici les principaux points sur le dispositif de tutorat qui ont émergé des réponses des enquêtés.

La façon dont les objectifs et modalités du dispositif sont élaborés et communiqués entre les acteurs

Le stage TI 2018 est un module obligatoire du programme de formation des Traducteurs-Interprètes (UPHCMV-DF), ses objectifs et modalités de mise en place sont élaborés dans le cadre de ce module par le centre de formation. Le dispositif tel qu'il est conçu par ce dernier est communiqué aux acteurs du stage *via* le livret de stage, un document officiel accompagnant le stagiaire durant tout son parcours en entreprise au cours de sa période de stage. Le document permet une communication sur le stage entre le centre de formation, le stagiaire, la structure d'accueil et le tuteur et un suivi du travail du stagiaire pendant son stage. Il comprend les contenus suivants : objectifs du stage TI, descripteur des critères d'évaluation, fiches d'évaluation réservées au tuteur, grille d'évaluation du journal de stage réservée à l'enseignant-référent du centre de formation, fiches d'autoévaluation réservées au stagiaire, relevé de notes pour saisir les résultats du stagiaire. Ainsi conçu, cet outil sert de médium de communication et d'interaction qui invite l'intervention du tuteur pour inscrire son évaluation du travail sur le lieu de stage du stagiaire, l'intervention de l'enseignant-référent pour évaluer le travail de réflexivité du stagiaire et l'autoévaluation du stagiaire lui-même pour son propre travail en stage.

Les réponses aux questions posées sur la prise de connaissance des objectifs et modalités du stage grâce à cet outil de communication reflètent la réalité d'une communication insuffisante et un manque de concertation entre le centre de formation et le lieu de stage, en l'occurrence avec le tuteur opérationnel. 3 tuteurs sur 15 ont répondu ne pas connaître les objectifs du stage TI 2018 et 7/15 ne connaissent pas ses modalités d'organisation. Le tuteur opérationnel est celui qui a pour fonction d'organiser le parcours formateur pour le stagiaire au sein de l'entreprise, c'est lui qui fera fonctionner le dispositif conçu par le centre de formation. Comment assure-t-il cette fonction s'il n'est pas au courant des objectifs et modalités de ce dispositif ou s'il n'est pas d'accord avec ces objectifs et modalités ? Nous pouvons ici, à l'aide des réponses des tuteurs et des stagiaires, qui ne permettent pas pour autant de conclure quoi que ce soit, supposer qu'il existe un écart considérable entre le dispositif de stage conçu par le centre de formation et le dispositif vécu réellement par les tuteurs et les stagiaires sur le lieu de stage. Notre hypothèse va dans le sens du constat de Barbier : « la plupart des outils élaborés dans les milieux de formation et transmis aux tuteurs et maîtres d'apprentissage, notamment les grilles d'objectifs et les grilles d'évaluation, ne

sont pas réellement utilisées par ces derniers » (1996, p. 14), tout simplement parce qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte des spécificités du terrain professionnel. Certes, une étude plus approfondie doit être menée pour vérifier cette hypothèse.

Le rôle des acteurs principaux dans ce dispositif de tutorat

La 3e question posée aux enquêtés vise un repérage de leur perception sur le rôle de chacun des acteurs (centre de formation, organisation d'accueil et tuteur) dans la mise en place du tutorat. Pour répondre à cette question les enquêtés pouvaient cocher une seule parmi les réponses suggérées ou en cocher plusieurs. L'intérêt pour nous est de voir quelles combinaisons émergent des choix des enquêtés. Dans cette logique, nous dépouillons les réponses de deux manières : un décompte de façon séparée des choix pour chaque item et un décompte en fonction des combinaisons faites à partir des items proposés.

Un certain écart s'observe entre la réalité perçue par les tuteurs et celle perçue par les stagiaires. Nous constatons qu'aux yeux des stagiaires, le tuteur est le principal responsable de la mise en place du dispositif de tutorat (14/17 stagiaires interrogés choisissent l'item « tuteur »), tandis qu'aux yeux des tuteurs, le tuteur a la même place que l'organisation d'accueil dans la mise en œuvre du tutorat (ces deux acteurs sont choisis par 10/15 tuteurs). Le rôle du centre de formation par contre semble très effacé sous le regard des stagiaires (seulement 6/17 stagiaires le reconnaissent), même s'il est mieux estimé par les tuteurs (8/15 tuteurs le reconnaissent).

Par ailleurs, il nous semble plus important de connaître les représentations des enquêtés sur l'interaction entre les acteurs : le centre de formation, l'organisation d'accueil et le tuteur dans la mise en œuvre du tutorat.

Selon les réponses, 7/15 tuteurs (soit presque la moitié) et 9/17 stagiaires (soit plus de la moitié) considèrent le tutorat comme l'affaire d'un seul acteur, soit le tuteur, soit l'organisation, soit le centre de formation. L'autre moitié des tuteurs et des stagiaires responsabilise deux ou trois acteurs, dont 5/15 tuteurs (soit un tiers) pensent à une responsabilité commune de toutes les trois parties prenantes (contre seulement 2/17 stagiaires qui le pensent). Or, nous savons, grâce aux apports du cadre théorique, que le tutorat implique l'action de différents acteurs. Si dans la réalité de notre terrain, le rôle de certains n'est pas constaté par les enquêtés, cela veut dire qu'il n'est pas suffisamment visible ou que l'action de ces acteurs respectifs n'a pas été suffisamment forte pour pouvoir être

constatée. Dans ce cas, il est nécessaire d'interroger davantage le rôle du centre de formation et de l'organisation d'accueil, et d'interroger également la coordination entre toutes ces parties prenantes. C'est une coordination entre l'espace scolaire et l'espace professionnel qui laisse à désirer si nous nous basons sur ce qui est révélé à partir des réponses à la 3e question.

La 4e question interroge le rôle même du tutorat par rapport à la réussite du stage, c'est-à-dire le rôle du tutorat dans le processus d'acquisition chez les stagiaires de compétences professionnelles visées par le stage. Un consensus s'observe chez la plupart des enquêtés qui affirment que la qualité du tutorat est importante mais la réussite du stage dépend en plus grande partie de l'aptitude du stagiaire (12/15 tuteurs contre 16/17 stagiaire choisissent cette réponse). Cette prise de position a un rapport avec la mise en avance de l'importance de l'autonomie du stagiaire. Nous aurons l'occasion d'analyser ce rapport à l'autonomie dans la partie portant sur les interventions du tuteur.

Nous passons maintenant aux questions qui interrogent l'engagement des acteurs et les soutiens accordés au tuteur.

L'engagement des tuteurs et des stagiaires, organisé et favorisé par le dispositif

À partir de cette partie, la numérotation des questions diffère entre le questionnaire pour tuteurs et le questionnaire pour stagiaires Les questions se spécifient également en fonction du public enquêté.

Les réponses à la 5e question (pour tuteurs) nous font savoir que le tutorat fait partie des tâches professionnelles prescrites pour plus de la moitié des tuteurs enquêtés (8/15). Pour l'autre moitié, ce travail ne fait pas partie de leurs tâches habituelles (7/15).

Le fait que la mission tutorale fait ou ne fait pas partie des tâches professionnelles habituelles ou prescrites du tuteur a-t-il certaines incidences sur les interventions de celui-ci ? Une confrontation des réponses à la 5e question avec celles ultérieures s'avère intéressante.

Par ailleurs, les réponses des tuteurs à la 6e question (pour tuteurs) permet de constater un mode d'engagement des tuteurs dans le tutorat essentiellement basé sur le volontariat (10/15 tuteurs, soit deux tiers des cas).

Baudrit (2014) a pu constater à travers différentes études empiriques, que le volontariat des tuteurs constitue un des facteurs permettant un tutorat efficace. Il sera alors plus intéressant

de constater l'incidence de ce facteur sur les interventions du tuteur. Pour cette raison, nous reviendrons encore au résultat de la 6e question pour le confronter avec d'autres réponses aux différentes questions qui se trouvent plus loin après cette question dans le questionnaire pour tuteurs.

Passons au questionnaire pour stagiaires. En ce qui concerne l'engagement des stagiaires dans le stage, la plupart des stagiaires enquêtés (14/17) ont été affectés dans les différentes structures d'accueil par le centre de formation en fonction de leur souhait. Cela veut dire que ces stagiaires s'engagent dans le stage avec une volonté certaine, ce qui aura un impact positif sur leur propre parcours de formation en stage.

La question suivante (6e question pour stagiaire) s'intéresse à leur préparation au stage. À côté de 2/17 stagiaires qui sont très stratégiques et autonomes, qui ont monté soigneusement un plan de préparation de leur période de stage, 8/17 stagiaires enquêtés répondent avoir cherché à se renseigner sur le lieu de stage et sur ses activités. Cette préparation témoigne quand même une certaine dynamique et autonomie chez ces stagiaires. Ce qui n'est pas le cas pour 7/17 stagiaires restant, qui se sont contentés d'attendre le premier jour sur le lieu de stage pour recevoir les directives, pour s'informer sur ce qui les attend en stage. Cette attitude passive, en tout cas attentiste, observée chez les stagiaires pourrait-elle avoir des impacts sur le tutorat ? Il est certes intéressant d'en savoir davantage.

Alors, à travers les réponses des tuteurs et celles des stagiaires pour cette partie des questionnaires, nous pouvons constater qu'au niveau de l'engagement des acteurs, le dispositif réunit des éléments assez positifs, à savoir l'engagement basé essentiellement sur le principe du volontariat chez les tuteurs d'un côté et de l'autre côté, une affectation des stagiaires dans les lieux de stage en fonction de leur souhait, ainsi qu'une certaine dynamique et autonomie observée chez la majorité des stagiaires dans leur préparation au stage.

Les soutiens aux tuteurs prévus par le dispositif

Nous nous intéressons maintenant aux différentes formes de soutien dont bénéficient les tuteurs enquêtés, sachant qu'un encadrement assuré par l'autorité de tutelle du dispositif de tutorat, manifesté *via* le soutien qu'elle apporte au tuteur, constitue la deuxième condition d'un tutorat bien assuré (Baudrit, 2014). Le soutien peut se manifester sous différentes formes, à savoir la formation à la fonction tutorale, l'évaluation et/ou le suivi de la mission tutorale, la rémunération et/ou récompense pour ce travail, l'allègement d'autres tâches

habituelles permettant au tuteur de mieux assurer sa mission ponctuelle et la reconnaissance pour ce travail.

En effet, deux tiers des tuteurs enquêtés n'ont pas reçu de formation qui les prépare à la fonction, et plus d'un tiers n'ont pas reçu de suivi et/ou d'évaluation pour leur travail de tutorat.

La moitié des tuteurs n'ont reçu aucune reconnaissance sous quelle forme que ce soit. Parmi la moitié restant des tuteurs recevant un certain soutien, aucun n'est rémunéré pour ce travail, seulement 3 tuteurs/15 bénéficient d'un allègement d'autres tâches habituelles et 6/15 ont la hiérarchie qui montre son intérêt pour leur travail de tuteur.

La plupart des tuteurs enquêtés qui ont dit ne bénéficier d'aucune reconnaissance pour leur travail de tuteur (4/7) souhaitent des formes de reconnaissance plutôt concrètes (rémunération, récompenses, allègement de tâches). Si l'on compare ces souhaits à la réalité d'une reconnaissance d'ordre plutôt symbolique accordée au travail du tuteur (la hiérarchie montre son intérêt pour le travail de 6/7 tuteurs), on peut y constater un certain écart.

Le cas de la tutrice E6T est un peu particulier. Après avoir affirmé ne pas bénéficier de reconnaissance, elle ne répond pas sur la forme de reconnaissance qu'elle souhaite recevoir. Lors d'un entretien qu'elle a fait avec nous à propos du questionnaire, elle a expliqué ne pas avoir besoin de reconnaissance de qui que ce soit parce qu'elle reçoit les stagiaires qui l'assistent dans son travail, en fonction de son propre besoin et sur sa propre demande. Donc, elle trouve que la question sur la reconnaissance ne la concerne pas.

À partir des analyses ci-dessus, nous constatons un manque de soutien de l'autorité de tutelle vis-à-vis du tuteur. Mais comment ce manque est-il vécu par les tuteurs eux-mêmes ? Un encadrement plus rigoureux est-il vraiment souhaité ? Comme nous avons analysé dans le cadre théorique, les tuteurs ont besoin d'un encadrement clairement formulé mais souhaite également une liberté d'action considérable pour exercer leur fonction tutorale. Les analyses de la partie suivante portant sur les profils des tuteurs permettront de mieux cerner la position de chacun des tuteurs par rapport à la question.

6.2.3 Sur les profils de tuteurs : Quelles conceptions du tutorat et quels profils de tuteur peut-on dégager ?

Nous comptons dans cette partie, analyser les réponses des tuteurs, et aussi des stagiaires à de nombreuses questions portant sur différents éléments du tutorat. Ces analyses ont pour but de cerner les profils des tuteurs qui ont participé au stage TI 2018.

Commençons avec la professionnalité des tuteurs.

Le statut professionnel des tuteurs

Nous nous intéressons ici au rapport des tuteurs au métier d'interprète et de traducteur. Les renseignements que les tuteurs fournissent sur leur établissement de rattachement, leur poste et/ou fonction et le nombre d'années d'expérience dans le domaine de travail en question permettent de les situer dans différentes catégories professionnelles dont les activités sont plus ou moins en lien avec le métier d'interprète et/ou de traducteur.

Tuteur	Établissement	Poste/Fonction	Expérience (ans)
E1T	E1 : Un centre de recherche sur l'environnement	Directrice adjointe	20
E2T	E2 : Un journal (en français)	Chef adjoint d'un service	16
E3T	E3 : Une agence de voyage	Conseillère en voyages	1
E4T1	E4 : Une entreprise spécialisée dans les solutions techniques pour la distribution audio-visuelle (dont sous-titrage des émissions télévisées)	Responsable (f) du groupe Spotting	5
E4T2	E4 : Une entreprise spécialisée dans les solutions techniques pour la distribution audio-visuelle (dont sous-titrage des émissions télévisées)	Team leader (f)	5
E5T1	E5 : Un centre de langue et d'activités culturelles	Employée du Service de l'enseignement du français	10

E5T2	E5 : Un centre de langue et d'activités culturelles	Directrice adjointe	12
E6T	E6 : Un institut chargé de promouvoir la langue et la culture française	Responsable (f) de la communication	3,5
E7T	E7 : Une structure de plantation et de recherche en sylviculture	Présidente Directrice générale	20
E8T	E8 : Un journal en ligne (en vietnamien)	Journaliste, rédacteur rubrique internationale	16
E9T	E9 : Une maison d'édition	Directeur	33
E10T	E10 : Une professionnelle indépendante	Traductrice technique Interprète de conférence Enseignante-formatrice retraitée	non précisée (près de 40 ans)
E11T	E11 : Une entreprise spécialisée dans la fabrication des lunettes	Assistante de la direction	7
E12T1	E12 : Une entreprise spécialisée dans les équipements techniques environnementaux	Directeur Général	17
E12T2	E12 : Une entreprise spécialisée dans les équipements techniques environnementaux	Employée	non précisée

Tableau 11 : Statut professionnel des tuteurs

À partir du tableau ci-dessus, nous plaçons les tuteurs enquêtés dans trois groupes :

Groupe 1 (1 tutrice) : Professionnels du métier d'interprète et/ou de traducteur (E10T) ;

Groupe 2 (7 tuteurs) : Professionnels d'autres métiers qui doivent, dans l'exercice de leurs activités, mobiliser régulièrement les compétences de traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien (E1T, E2T, E5T1, E5T2, E6T, E8T, E11T) ;

Groupe 3 (7 tuteurs) : Professionnels d'autres métiers qui, dans l'exercice de leurs activités, mobilisent de temps en temps ou rarement les compétences de traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien (E3T, E4T1, E4T2, E7T, E9T, E12T1, E12T2).

Cette catégorisation nous permet de constater une caractéristique spécifique du stage TI UPHCMV-DF. Généralement, dans le cadre d'une formation à visée professionnalisante comme celle qui fait l'objet de notre présente recherche, le tutorat pendant le stage devrait être assuré par les professionnels du métier auquel les stagiaires sont censés se former. Les futurs aides-soignants ont généralement comme tuteurs les aides-soignants et les apprenti-enseignants les enseignants. Or, dans le cas du stage TI 2018, presque la totalité des tuteurs sont des non-professionnels des métiers de la traduction, à l'exception d'une tutrice (E10T) sur quinze. Quelle incidence cette caractéristique spécifique aura-t-elle sur les activités de tutorat ? Comment les non-professionnels d'un métier aident-ils à construire une certaine professionnalité et une certaine identité professionnelle chez les stagiaires ? Alors, quelle professionnalité et quelle identité professionnelle pourraient être construites dans ce cas ? Telles sont les questions qui émergent de ce constat sur la professionnalité des tuteurs enquêtés.

Nous ouvrons ici les parenthèses pour apporter un complément d'information lié au contexte. Nombreuses entreprises et organisations au Vietnam ont besoin du personnel parlant français pour assurer des fonctions diverses (gestion de ressources humaines, secrétariat, assistance de direction, traduction et interprétariat, communication externe, etc.). Les diplômés des formations en langue française sont la main-d'œuvre qu'elles visent pour répondre à leur besoin de personnel francophone. Inversement, ces entreprises et organisations françaises ou francophones ou vietnamiennes ayant un lien avec la communauté francophone (ayant les clients ou partenaires francophones) sont effectivement les principaux débouchés des diplômés des formations en français, telle la formation d'interprète et de traducteur francophone sur laquelle nous réalisons notre recherche. La compétence en français est dans ce cas la principale compétence transversale qui permet d'accéder à l'emploi.

Cet élément de contexte d'ordre socio-économique aide en partie à expliquer l'engagement des structures qui accueillent les étudiants de la filière Traduction-Interprétation de l'UPHCMV-DF et du coup l'engagement et la prise de position des tuteurs enquêtés. Leur mission tutorale ne pourrait pas consister à aider un processus de construction d'identité professionnelle du métier d'interprète et/ou de traducteur, qui n'est pas en tout cas le leur (14/15 tuteurs ne sont pas professionnels de ce métier). Leur mission consisterait plutôt à aider les stagiaires à acquérir des compétences liées à différentes fonctions utiles pour l'entreprise (dont ces tuteurs sont experts) dans sa propre logique de production de biens ou

de services, parmi lesquelles la traduction et l'interprétation, mais pas exclusivement. Là c'est une autre hypothèse éventuelle à vérifier lors de la principale enquête.

Nous intéresserons ensuite aux écarts entre les attentes des tuteurs et la réalité qu'ils ont vécue.

Les écarts entre les vécus et les attentes des tuteurs

Les soutiens aux tuteurs (formation, évaluation, suivi) et la perception sur le statut social du tuteur : admis ou acquis

Nous revenons ici aux questions portant sur les soutiens aux tuteurs, cette fois pour repérer l'écart qui existe entre ce qui est perçu par ces derniers comme réalité du terrain et leurs attentes.

La plupart de nos tuteurs enquêtés (13/15) pensent qu'une formation à la fonction tutorale est nécessaire, parmi ceux-là, il y en a 8 qui n'ont pas reçu de formation. Par contre, les tutrices E4T1 et E6T qui n'ont pas non plus reçu de formation pour assurer le travail de tutorat, ne pensent pas non plus qu'une telle formation soit nécessaire.

En ce qui concerne la nécessité de l'évaluation et/ou du suivi du travail de tutorat, nous avons pu constater presque les mêmes réponses avec 12/15 tuteurs qui disent oui. Examinons les réponses de près, parmi 6 tuteurs qui n'ont pas reçu de suivi, trois tutrices, E1T, E4T1 et E6T, ne pensent pas qu'un tel suivi soit nécessaire, tandis que les trois autres tuteurs, E2T, E10T et E11T le pensent.

Ce rapport de ces tutrices E1T, E4T1 et E6T à la question de formation à la fonction tutorale et d'évaluation du travail de tutorat se distingue de celui des autres tuteurs. Cette observation pourrait nous aider à cerner certains profils de tuteurs particuliers, qui sont peut-être en lien avec leur perception sur le statut admis ou acquis du tuteur.

Vient ensuite la question sur l'autonomie d'action du tuteur.

L'autonomie d'action du tuteur

Les réponses des tuteurs enquêtés à la question 13 sur leur autonomie d'action semblent cohérentes avec ce que nous avons pu constater en ce qui concerne le soutien et

l'encadrement assurés par l'autorité de tutelle. En fait, un encadrement peu strict donne généralement aux tuteurs une très grande marge de manœuvre. C'est ce qui s'est passé effectivement dans le stage TI 2018, 13/15 tuteurs ont répondu agir en toute liberté en fonction de leurs qualités, la situation et le type de difficultés rencontrées par le stagiaire, et c'est aussi ce que souhaitent la presque totalité des tuteurs interrogés (14/15) pour leur autonomie d'action (E12T1 agit effectivement en fonction des recommandations du centre de formation mais il souhaite agir en toute liberté). La plupart des enquêtés (13/15) sont contents avec la marge de manœuvre qu'ils ont effectivement et ne souhaitent aucun changement. Par ailleurs, une seule tutrice, E5T1, qui agit effectivement en toute liberté, souhaite toutefois agir en fonction des directives de sa hiérarchie. Nous constatons ici une demande de soutien, un besoin d'encadrement émis par la tutrice, même si cette voix est strictement minoritaire.

Ensuite, le troisième grand point permettant de cerner les profils des tuteurs repose sur la conception que ces derniers ont de l'activité de tutorat.

Les conceptions du tutorat

Commençons avec les représentations des enquêtés, tuteurs comme stagiaires, des fonctions du tuteur et les qualités requises chez un tuteur pour assurer ces fonctions.

Les représentations sur les fonctions du tuteur et les qualités requises chez un tuteur

Concernant la question 19, parmi les possibilités de réponse suggérées, les trois premières portant sur des interventions sur la tâche (expliquer la tâche, démontrer, répondre aux questions sur la tâche), relèvent de la fonction d'étayage au sens de Bruner (1983). Si on les considère séparément des autres items, elles peuvent aller très bien avec toutes les conceptions du tutorat, traditionnelle ou nouvelle.

Quant aux deux items suivants (veiller à ce que le stagiaire ne fasse pas de bêtise, servir de modèle), ils correspondent au modèle traditionnel du tutorat. Selon ce modèle, le tutorat assure deux fonctions : *socialisation* qui met en valeur le rôle des aînés dans la construction des identités professionnelles et les remaniements identitaires par identification (le tuteur fait des démonstrations et sert de modèle) et *formation* qui constitue une aide directe à autrui

(aide pédagogique portant directement sur les tâches) et qui repose sur une transmission de pratiques professionnelles (Paul, 2002, p.47).

Par contre, les quatre autres items restant (écouter pour comprendre les besoins et difficultés du stagiaire, clarifier des points restant flous pour le stagiaire, réfléchir avec le stagiaire sur des pistes d'action, aider le stagiaire à évoluer vers la prise de décision en toute autonomie) correspondent au nouveau modèle du tutorat, où le tuteur a une fonction de « facilitateur » (Vincent, 1982 cité par Paul, 2002) au lieu de « transmetteur ». Dans cette conception du tutorat, l'implication prime sur la reproduction, le mode de relation hiérarchisé, vertical cède la place à un mode de partenariat, plus horizontal, donc, ce n'est plus l'action du tuteur qui est au centre mais l'expérience vécue et réfléchie par le stagiaire (Paul, 2002, p.48). Les fonctions du tuteur dans ce nouveau modèle rejoignent exactement celles de la posture d'accompagnement.

En analysant les réponses à la question 19, nous constatons que l'attitude pédagogique (intervention sur les tâches) prime chez nos tuteurs enquêtés (expliquer la tâche (14/15), répondre aux questions sur la tâche (13/15)) et que la plupart ont choisi les items qui correspondent au deuxième modèle de tutorat. Ce résultat est conforté par les réponses des stagiaires à la même question. Très peu de tuteurs pensent que leur fonction est de servir de modèle au stagiaire (1/15) ou de veiller à ce que le stagiaire ne fasse pas de bêtise (4/15). Par ailleurs, « démontrer » reste une fonction choisie par presque la moitié des tuteurs enquêtés (7/15). Et nous savons qu'avec « expliquer » et « répondre aux questions sur la tâche », « démontrer » fait partie des aides pédagogiques qui relèvent de la fonction d'étayage au sens de Bruner (1983), constitutive donc de l'interaction de tutelle.

Ces analyses des réponses des tuteurs enquêtés permettent de cerner une position générale des derniers, plutôt penchée vers la nouvelle conception du tutorat, où le tuteur accorde une place importante à l'autonomie du stagiaire malgré la primauté qu'ils accordent tout de même à la dimension pédagogique de l'aide.

Concernant la question 20 sur les qualités requises chez les tuteurs, nous avons proposé les items de réponses en nous basant sur les deux éléments centraux de tout accompagnement tutoral, que nous avons abordés dans le cadre conceptuel : la distance cognitive et la proximité relationnelle. En fait, la distance cognitive repose sur l'expertise du tuteur pour l'activité à laquelle le stagiaire est censé se former, sans cette distance ou cette asymétrie cognitive, le tutorat n'a pas de raison d'avoir lieu (Bruner, 1983 ; Baudrit, 2000, 2007, 2014 ;

Paul, 2002). Cette distance cognitive se traduit en partie à travers l'exigence que le tuteur manifeste vis-à-vis de son tutoré concernant les tâches à accomplir. Par ailleurs, la relation d'aide institué dans le cadre d'un accompagnement tutoral nécessite une proximité relationnelle, constitutive du tutorat et de l'accompagnement (Paul, 2002 ; Bodergat, 2012 ; Baudrit, 2007, 2014). La proximité relationnelle est assurée par une série d'attitudes du tuteur vis-à-vis du stagiaire telles que : proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, respect, etc. L'accompagnement tutoral repose ainsi sur un jeu d'équilibre entre l'exigence d'un côté et la bienveillance de l'autre. L'excès de l'un ou de l'autre peut entraîner dans tous les cas à des dérives qui peuvent altérer le tutorat.

La plupart de nos enquêtés, se penchent vers les attitudes relevant de la bienveillance, dont la sollicitude (15/15 tuteurs l'ont choisi contre 14/17 stagiaires) et la proximité (15/17 stagiaires l'ont choisie contre 8/15 tuteurs, il y a un écart significatif entre stagiaires et tuteurs concernant cette qualité). L'exigence, par contre, fait l'objet d'une attention bien moindre chez les tuteurs (7/15) ainsi que chez les stagiaires (4/17).

Ensuite, la perception du tuteur sur les critères qui attestent la qualité d'un tutorat contribue également à identifier la conception que le tuteur a du tutorat.

La perception sur les critères qui attestent la qualité d'un tutorat

Concernant les critères qui attestent la qualité d'un tutorat, les réponses des tuteurs et des stagiaires à la question 28 (pour tuteur) et 17 (pour stagiaires) donnent le primat à la montée en compétence du stagiaire (12/15 tuteurs et 13/17 stagiaires), la transformation positive chez le stagiaire dans son rapport au métier (12/15 tuteurs et 12/17 stagiaires) et l'aptitude du stagiaire à faire face à un type de situation (10/15 tuteurs et 10/17 stagiaires). Les réponses des enquêtés, tuteurs et stagiaires, semblent convergentes concernant ces critères.

Alors, à travers les réponses analysées ci-dessus (questions 19, 20 et 28 (questionnaire pour tuteurs)), nous avons obtenu des éléments intéressants pour identifier la conception que chaque tuteur a du tutorat. Le tableau suivant permet d'examiner de près des réponses de chaque tuteur aux questions 19, 20 et 28 en vue d'une confrontation qui aide à repérer la conception de chacun des tuteurs du tutorat.

Tuteur	***Q19 : Fonctions du tuteur***	***Q20 : Qualités requises chez le tuteur***	***Q28 : Qualité du tutorat*** ***Le stagiaire…***	***Conceptions des tuteurs du tutorat***
E1T	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, écouter, clarifier, réfléchir avec, aider à la décision	proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, politesse, respect, exigence	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, équilibre entre exigence et bienveillance*
E2T	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, veiller sur les bêtises, servir de modèle, écouter, clarifier, réfléchir avec, aider à la décision	disponibilité, bienveillance, sollicitude, respect, exigence	sait faire comme le tuteur, sait résoudre un type de situation, monte en compétence	*Conception plutôt traditionnelle du tutorat, équilibre entre exigence et bienveillance*
E3T	expliquer la tâche, répondre sur la tâche, écouter, clarifier, aider à la décision	disponibilité, bienveillance, sollicitude, respect	monte en compétence, change son rapport au métier, s'entend bien avec le tuteur	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*
E4T1	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, veiller sur les bêtises, écouter, clarifier	proximité, disponibilité, sollicitude, politesse	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier, s'entend bien avec le tuteur	*Conception plutôt traditionnelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*
E4T2	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, écouter	disponibilité, bienveillance, sollicitude, respect	sait résoudre un type de situation, monte en compétence	*Conception plutôt traditionnelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*
E5T1	expliquer la tâche, répondre sur la tâche, écouter, clarifier, réfléchir avec, aider à la décision	disponibilité, bienveillance, sollicitude, politesse, respect	sait résoudre un type de situation, change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*
E5T2	expliquer la tâche, répondre sur la tâche, écouter, clarifier, réfléchir avec, aider à la décision	disponibilité, sollicitude, politesse, respect, exigence	monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, équilibre entre exigence et bienveillance*

E6T	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, veiller sur les bêtises, clarifier, réfléchir avec	proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, politesse, respect, exigence, autorité	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt traditionnelle du tutorat, centrée sur l'exigence et une certaine asymétrie relationnelle*
E7T	expliquer la tâche, répondre sur la tâche, aider à la décision	Sollicitude	s'entend bien avec le tuteur	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*
E8T	expliquer la tâche, répondre sur la tâche, écouter, clarifier, réfléchir avec, aider à la décision	proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, politesse, exigence	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, équilibre entre exigence et bienveillance*
E9T	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, veiller sur les bêtises, écouter, clarifier, aider à la décision	proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, politesse, respect, autorité	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt traditionnelle du tutorat, centrée sur une certaine asymétrie relationnelle*
E10T	expliquer la tâche, répondre sur la tâche, écouter, réfléchir avec, aider à la décision	disponibilité, sollicitude, politesse, respect, exigence	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, équilibre entre exigence et bienveillance*
E11T	clarifier, aider à la décision	proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, politesse, respect	monte en compétence, change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*
E12T1	expliquer la tâche, démontrer, répondre sur la tâche, écouter, clarifier, aider à la décision	proximité, disponibilité, bienveillance, sollicitude, respect, exigence	sait résoudre un type de situation, monte en compétence, change son rapport au métier, s'entend bien avec le tuteur	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, importance accordée pour l'exigence, mais*

				incline plus à la bienveillance
E12T2	expliquer la tâche, écouter, clarifier, réfléchir avec, aider à la décision	proximité, sollicitude, politesse	change son rapport au métier	*Conception plutôt nouvelle du tutorat, centrée sur la bienveillance*

Tableau 12 : Conception du tutorat chez les tuteurs

À l'issue du tableau ci-dessus, en fonction des conceptions des tuteurs du tutorat et de leur penchant pour l'exigence ou la bienveillance, nous pouvons repérer cinq cas de figure. Nous avons aussi essayé de mettre en relation les renseignements sur le genre et l'expérience des tuteurs avec ces profils pour voir s'il y a un certain lien entre ces éléments et la position des tuteurs.

- Conception plutôt nouvelle du tutorat, équilibre (plus ou moins manifeste) entre exigence et bienveillance (5 tuteurs) : E1T (tutrice, 20 d'expérience) ; E5T2 (tutrice, 12 ans d'expérience) ; E8T (tuteur, 16 ans d'expérience) ; E10T (tutrice, 40 ans d'expérience) ; E12T1 (tuteur, 17 ans d'expérience).
- Conception plutôt nouvelle du tutorat, centrée sur la bienveillance (5 tuteurs) : E3T (tutrice, 1 an d'expérience) ; E5T1 (tutrice, 10 d'expérience) ; E7T (tutrice, 20 ans d'expérience) ; E11T (tutrice, 7 ans d'expérience) ; E12T2 (tutrice, nombre d'année d'expérience non précisé).
- Conception plutôt traditionnelle du tutorat, équilibre entre exigence et bienveillance (1 tuteur) : E2T (tuteur, 16 d'expérience).
- Conception plutôt traditionnelle du tutorat, centrée sur la bienveillance (2 tutrices) : E4T1 (tutrice, 5 ans d'expérience) ; E4T2 (tutrice, 5 ans d'expérience).
- Conception plutôt traditionnelle du tutorat, centrée sur une certaine asymétrie relationnelle et/ou l'exigence (2 tuteurs) : E6T (tutrice, 3,5 ans d'expérience) ; E9T (tuteur, 35 ans d'expérience).

Si nous ne pouvons établir aucun lien entre les renseignements sur le genre et l'expérience avec le modèle du tutorat qu'adopte le tuteur, il y a un certain rapport entre l'expérience du tuteur et sa tendance à équilibrer la bienveillance et l'exigence. Concrètement, les tuteurs qui témoignent dans leur représentation sur le tutorat, un certain équilibre entre la bienveillance et l'exigence, sont ceux qui ont généralement plusieurs années d'expérience

(de 12 ans à 40 ans). Tandis que les tuteurs moins expérimentés (de 1 an à 20 ans) inclinent plutôt à la bienveillance.

Nous venons d'identifier les cinq groupes de tuteurs en fonction de leur conception du tutorat et de leur rapport à l'équilibre exigence-bienveillance. Les éléments qu'apportent les réponses aux différentes autres questions du questionnaire, que nous analyserons par la suite, contribueront à mieux cerner les profils des tuteurs enquêtés en fonction d'autres critères.

Le rapport du tuteur à l'autonomie du stagiaire

La question sur la perception que les tuteurs et les stagiaires enquêtés ont de la relation tuteur/stagiaire apporte certains éclaircissements sur le rapport du tuteur à l'autonomie du stagiaire. Ce rapport fait partie de la conception qu'un tuteur a de la fonction tutorale.

Le résultat des réponses à la question 18 (questionnaire tuteurs) sur ce rapport tuteur/stagiaire permet d'identifier le type de relation qui domine : le stagiaire exécute les directives du tuteur avec une certaine autonomie (13/15 tuteurs et 11/17 stagiaires le pensent).

L'expression « exécuter les directives » fait penser à la mobilisation, courante chez les tuteurs enquêtés, des pratiques de guidage et de guidance. Ce qui est confirmé d'ailleurs par l'importance que les tuteurs accordent aux interventions sur la tâche (voir résultat question 19). Toutefois, cette attitude de guidage et/ou de guidance est relativisée par la place plus ou moins importante dédiée à l'autonomie du stagiaire (« avec une certaine autonomie »). Ce résultat nous semble cohérent avec le groupement des tuteurs que nous avons essayé de réaliser, où la plupart de tuteurs optent pour une conception plutôt nouvelle du tutorat, d'où l'importance misée sur l'autonomie du stagiaire, même si les pratiques d'encadrement centrées sur la tâche gardent toujours leur place. L'importance accordée à la tâche (question 19) s'explique d'ailleurs, à notre avis, par la logique productive qui s'installe dans le secteur économique, là où le stage TI 2018 a été tenu, logique à laquelle l'action du tuteur est normalement soumise.

Le résultat de la question 34 (questionnaire pour tuteurs), sur l'élément d'ordre relationnel pouvant compromettre le tutorat, confirme par ailleurs l'importance que les tuteurs accordent à l'autonomie du stagiaire. 13/15 tuteurs ont répondu que le manque d'autonomie du stagiaire est l'élément qui compromet le tutorat (réponse qui est beaucoup moins choisie par les stagiaires, avec 7/17 stagiaires seulement qui le pensent).

Les résultats de ces deux questions (18 et 34) semblent convergents dans la mesure où ils permettent de constater une certaine importance que tous les tuteurs enquêtés accordent à l'autonomie des stagiaires. C'est aussi ce que l'analyse de la question 4 a permis de révéler quand la plupart des tuteurs enquêtés affirment que la qualité du tutorat est importante mais la réussite du stage dépend en plus grande partie de l'aptitude du stagiaire (12/15 tuteurs). Ce rapport à l'autonomie du stagiaire s'observe chez quasi tous les tuteurs enquêtés, même si la manifestation varie en fonction des conceptions et pratiques de chaque tuteur.

Les profils des tuteurs sont ensuite cernés à l'aide des renseignements sur leur engagement dans la mission tutorale.

L'engagement du tuteur

L'engagement du tuteur se manifeste à travers son volontariat pour l'activité et sa motivation (raisons de son implication dans le tutorat).

L'analyse des réponses à la question 6 et à la question 15 a permis de constater que beaucoup de tuteurs enquêtés se sont engagés dans le tutorat de manière volontaire (10/15 tuteurs). Ils sont motivés par plusieurs raisons, mais celle qui concerne le plus grand nombre de cas est la volonté d'intégrer un nouveau membre dans l'équipe (10/15 tuteurs). Cette logique s'inscrit fortement dans le projet de l'entreprise en lien avec le premier type d'enjeu concernant la gestion de l'emploi de cette dernière, à savoir le recrutement et l'intégration des nouveaux arrivants (Boru & Fortanier, 1998).

Ce constat conforte l'analyse que nous avons faite concernant l'engagement des entreprises et organisations dans l'accueil des étudiants en stage TI. Elles ont besoin d'intégrer du personnel parlant français pour assurer différentes fonctions dans leur structure, dont la fonction traduction-interprétation. Mais c'est là aussi que la question de professionnalité des tuteurs se pose, et par conséquent le bien fondé du processus de professionnalisation des stagiaires en TI accueillis au sein de ces structures.

Continuons sur l'engagement du tuteur dans le tutorat qui se manifeste à travers ce qu'il pense du temps effectif qu'il réserve au tutorat et de la charge de ce travail.

Concernant la question 26 sur le temps consacré au tutorat, pour la majorité des tuteurs enquêtés (9/15), le tutorat prend du temps. À deux extrémités des possibilités de réponse, ce sont deux tuteurs, E2T et E10T, qui trouvent que ce travail leur prend beaucoup de temps,

et quatre autres, E4T1, E8T, E11T et E12T1 qui pensent qu'il ne leur prend pas beaucoup de temps.

De la même manière, pour la question 27 sur la charge du tutorat, la plupart des tuteurs pensent qu'il convient, à l'exception de la tutrice E10T, pour elle la charge est trop grande, et de deux tuteurs, E2T et E5T1, selon eux la charge du travail est assez grande.

Certes, le rapport personnel à un ordre de grandeur (le temps ou la charge d'un travail) relève de la subjectivité. Toutefois, quelques rapprochements intéressants peuvent se faire entre ces représentations et les profils de tuteurs que nous avons pu repérer lors des questions précédentes. Nous écartons ici les réponses se trouvant au milieu de la fourchette qui concerne la majorité des cas et qui ne rapportent pas beaucoup d'informations. Ce sont les cas particuliers qui sont les plus intéressants à examiner de plus près.

En fait, concernant le rapport des tuteurs au temps destiné au tutorat, le fait de penser que le travail de tutorat prend beaucoup de temps peut s'expliquer de deux manières : soit le tuteur investit réellement beaucoup d'énergie et de temps au tutorat, soit le tuteur n'aimant pas ce travail, trouve que chaque minute dépensée est du temps pris des autres activités plus significatives. En confrontant ces deux explications avec le profil de la tutrice E10T, nous trouvons que la deuxième ne tient absolument pas. Sachant que la tutrice E10T est la seule professionnelle du métier d'interprète-traducteur parmi les tuteurs enquêtés, qui plus est une ancienne formatrice dans ce domaine, dont les raisons pour s'engager dans le tutorat est l'amour du métier et la volonté d'aider les jeunes dans leur entrée au métier. Elle a également une conception plutôt nouvelle du tutorat caractérisée par un équilibre entre bienveillance et exigence. Alors, nous pouvons observer dans ce cas une tutrice très motivée et fortement impliquée dans la mission tutorale qu'elle se voit confier. Cette motivation et implication s'expliquent-elles par son rapport au métier (professionnelle qui aime son métier) ? C'est un rapport que nous ne pouvons pas observer chez les autres tuteurs, au moins du fait qu'ils sont non-professionnels du métier d'interprète-traducteur. Par contre, dans le cas du tuteur E2T qui est un journaliste de profession, avec une fonction de direction au sein de son établissement, qui a une conception plutôt traditionnelle du tutorat mais équilibrée entre bienveillance et exigence, il nous est difficile de trancher entre deux explications possibles.

Le même raisonnement peut s'appliquer pour la représentation sur la charge du travail. Seule la tutrice E10T trouve que la charge est trop grande. Et nous pouvons affirmer que cette représentation témoigne de sa forte implication dans le travail du tutorat. Tandis que pour le

cas des deux tuteurs E2T et E5T1, pour qui la charge du travail est assez grande, nous n'avons pas suffisamment de données pour trancher.

L'engagement des tuteurs se manifeste par ailleurs à travers leur connaissance du stage TI, dans lequel ils jouent un rôle central, et leur adhésion aux principes du dispositif monté par le centre de formation (questions 1 et 2).

En fait, les tuteurs E5T1, E6T, E8T ne connaissent ni les objectifs du stage, ni ses modalités de mise en place. Les tuteurs E2T, E3T, E4T1, E4T2 connaissent les objectifs mais pas les modalités.

Alors, la méconnaissance qu'ont les tuteurs du dispositif monté par le centre de formation s'explique par un manque d'efficacité dans la communication des informations entre les parties prenantes, un manque d'échange et d'interaction entre elles (voir l'analyse des questions 1 et 2), mais elle pourrait également s'expliquer par un certain refus des tuteurs de s'impliquer activement dans un dispositif qui ne fait pas sens pour eux. C'est l'attitude que nous avons pu observer effectivement chez la tutrice E6T, à partir des propos qu'elle nous a livrés après avoir répondu au questionnaire. Elle ne s'intéresse donc pas aux préoccupations du centre de formation, elle accueille un stagiaire dans une pure logique productive parce qu'elle a besoin de quelqu'un qui l'assiste dans sa tâche à elle.

À l'issue des analyses précédentes concernant l'engagement des tuteurs, deux types d'engagement presque opposés se dessinent très clairement : celui de la tutrice E10T, professionnelle dévouée, dont l'engagement se confirme, et dont l'action est guidée par la logique éducative et celui de la tutrice E6T, non-professionnelle, qui agit en fonction de sa propre logique et qui refuse de se mêler avec le projet du centre de formation.

Après avoir fait le tour des représentations des tuteurs pour cerner leur conception du tutorat et leur engagement dans la mission tutorale, éléments qui contribuent à cerner certains profils, nous abordons maintenant les caractéristiques des interventions des tuteurs, élément central, qui nous apporteront encore plus d'informations sur les profils des tuteurs enquêtés.

Les caractéristiques des interventions du tuteur

Sa marge de manœuvre

Commençons d'abord avec la marge de manœuvre des tuteurs enquêtés. Nous avons traité le résultat de la question 13 portant sur ce rapport des tuteurs à son autonomie d'action pour essayer d'y voir les écarts entre la réalité et les attentes. Ici, nous reprenons ce résultat dans une confrontation avec les autres informations portant sur les interventions des tuteurs (questions 24 et 25 ci-dessous) afin d'en reconnaître les caractéristiques. En fait presque la totalité des tuteurs (13/15) ont répondu agir en toute liberté en fonction de leurs qualités, la situation et le type de difficultés rencontrées par le stagiaire. Seulement 2 tuteurs (E12T1 et E12T2) agissent en fonction des recommandations du centre de formation.

Les dimensions et modalités d'intervention – Posture de tuteur

Abordons maintenant les dimensions et modes des interventions des tuteurs. Nous allons passer en revue les réponses aux questions 24 et 25 pour avoir une idée générale des dimensions et des manières d'intervention chez l'ensemble des tuteurs enquêtés avant de regarder de près les réponses de chacun des enquêtés, afin de pouvoir cerner les postures adoptées par les tuteurs.

En effet, nous pouvons constater une répartition plus ou moins équilibrée des interventions dans trois domaines : interventions sur les tâches (dimension pédagogique), interventions d'ordre moral ou psychologique (soutien, encouragement) (dimension socio-affective) et interventions pour fournir des informations (dimension communicationnelle). Par contre, les interventions d'ordre méthodologique (comment faire, comment s'organiser) (dimension méthodologique, organisationnelle) sont choisies par un nombre plus grand de tuteurs (12/15), ce qui permet de constater une certaine priorité accordée à cette modalité d'intervention. Une analyse des réponses de chaque tuteur à cette question permettra d'ailleurs d'en saisir différents profils de tuteurs sur lesquels nous reviendrons plus tard.

Concernant la question sur la manière dont le tuteur intervient dans le tutorat, qui nous instruira sur la posture que chaque tuteur adopte pour son activité de tutorat, les réponses à la question 25 nous apportent certains renseignements.

En fait, en nous référant aux apports de notre cadre conceptuel portant sur les différentes postures liées à l'accompagnement à savoir le proactif et le réactif, et sur différentes attitudes mobilisées dans la démarche d'accompagnement à savoir le guidage et la guidance, nous avons proposé aux enquêteurs une liste de possibilités de réponse à la question 25, qui correspondent aux différents modes d'intervention relevant de ces différentes postures.

Pour rappel : le « guidage » qualifie une attitude qui consiste à expliquer et prescrire les démarches et contenus et la « guidance » désigne par ailleurs la vigilance aux normes qui définissent l'objet institutionnel (les règles du jeu) et aux conditions d'avancée du travail du stagiaire, le tuteur adopte cette attitude de guidance lorsqu'il assume une position d'« *autorité* » et de « *garde-fou* » (Bodergat, 2006b). Quant aux proactif et réactif, ce sont des postures ou des profils de tuteurs. Comme interventions tutorales, le « proactif » procède d'abord à un guidage et une guidance pour cadrer le stagiaire et pour stimuler son engagement (Annoot, Bodergat et Mazereau, 2015). Le tuteur proactif s'occupe donc de tout. Il prend le devant vis-à-vis du stagiaire pour se dire où ce dernier en est, de quoi il a besoin, quelle orientation, quelle direction il doit lui donner. Le tuteur réactif par contre laisse à l'étudiant le soin de prendre l'initiative, de montrer son intérêt et c'est seulement à ce moment-là que le tuteur s'engage. Si ce n'est pas le cas, le tuteur lui donne des directives et refuse de s'impliquer dans son travail. Le tuteur réactif refuse de porter le stagiaire, de le tenir par la main (Bodergat, 2006b).

À partir de ces descriptions des attitudes et postures en lien avec l'accompagnement tutoral, nous avons établi un rapprochement de ces attitudes et postures avec les différents modes d'intervention possibles des tuteurs enquêtés :

- prévoir et anticiper tout ce qui est nécessaire pour le stagiaire : il s'agit d'un mode d'intervention relevant de la posture proactive ;
- toujours fixer le cadrage, les règles du jeu avant une opération : il s'agit d'une attitude relevant de la guidance ;
- toujours donner des indications prescriptives pour la réalisation d'une tâche ; s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche par le stagiaire ; intervenir immédiatement quand le stagiaire rencontre un obstacle : il s'agit des attitudes relevant du guidage ;
- attendre que le stagiaire prenne l'initiative et montre son intérêt pour une tâche avant d'intervenir ; aider le stagiaire en donnant des directives générales mais sans s'impliquer

directement dans sa réalisation des tâches : il s'agit des attitudes relevant de la posture réactive ;

- laisser le stagiaire agir comme bon lui semble : attitude qui témoigne d'une absence d'accompagnement.

Ce rapprochement nous permet de cerner certaines postures qu'adoptent les tuteurs interrogés en lien avec l'accompagnement, mais aussi avec le modèle idiosyncrasique de chacun et son rapport à l'autonomie du stagiaire.

Tuteur	***Q24 : Les dimensions des interventions ?***	***Q25 : Comment le tuteur intervient-il ?***	***Postures adoptées par les tuteurs***
E1T	pédagogique, méthodologique et organisationnelle, socio-affective, communicationnelle	toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, aider immédiatement à surmonter un obstacle, attendre l'engagement du stagiaire avant d'intervenir	*Interventions dans toutes les dimensions, posture plutôt proactive avec attitudes relevant du guidage et de la guidance.*
E2T	méthodologique et organisationnelle, socio-affective, communicationnelle	tout prévoir et anticiper, toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, attendre l'engagement du stagiaire avant d'intervenir, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Pas d'intervention sur les tâches, posture plutôt réactive malgré des attitudes relevant du guidage et de la guidance.*
E3T	pédagogique, méthodologique et organisationnelle, communicationnelle	toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Pas d'intervention sur le socio-affectif, attitudes relevant du guidage et de la guidance, sans adopter pour autant clairement une posture proactive ou réactive, rapport à l'autonomie du stagiaire difficile à cerner.*
E4T1	pédagogique	donner des prescriptions sur la tâche, aider immédiatement à surmonter un obstacle	*Interventions uniquement sur les tâches, attitude relevant du guidage, rapport à l'autonomie du stagiaire difficile à cerner.*

E4T2	pédagogique, méthodologique et organisationnelle, socio-affective	toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, aider immédiatement à surmonter un obstacle	*Intervention dans presque toutes les dimensions, attitudes relevant du guidage et de la guidance, posture plutôt proactive.*
E5T1	méthodologique et organisationnelle, communicationnelle	toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Pas d'intervention sur les tâches et le socio-affectif, attitudes relevant du guidage et de la guidance, sans adopter pour autant clairement une posture proactive ou réactive, rapport à l'autonomie du stagiaire difficile à cerner.*
E5T2	méthodologique et organisationnelle, socio-affective, communicationnelle	donner des prescriptions sur la tâche, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, attendre l'engagement du stagiaire avant d'intervenir	*Pas d'intervention sur les tâches, posture plutôt réactive malgré des attitudes relevant du guidage et de la guidance.*
E6T	pédagogique, méthodologique et organisationnelle, socio-affective, communicationnelle	tout prévoir et anticiper, toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, aider immédiatement à surmonter un obstacle, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Interventions dans toutes les dimensions, posture plutôt proactive avec attitudes relevant du guidage et de la guidance.*
E7T	Pédagogique	tout prévoir et anticiper, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche	*Interventions uniquement sur les tâches, posture plutôt proactive.*
E8T	pédagogique, méthodologique et organisationnelle, socio-affective, communicationnelle	tout prévoir et anticiper, toujours fixer le cadrage et les règles, donner des prescriptions sur la tâche, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, attendre l'engagement du stagiaire avant d'intervenir	*Interventions dans toutes les dimensions, posture plutôt proactive avec attitudes relevant du guidage et de la guidance.*
E9T	pédagogique, méthodologique et organisationnelle, socio-affective	donner des prescriptions sur la tâche, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, attendre	*Intervention dans presque toutes les dimensions, attitudes relevant du*

		l'engagement du stagiaire avant d'intervenir	*guidage, posture plutôt proactive.*
E10T	pédagogique, méthodologique et organisationnelle	aider immédiatement à surmonter un obstacle, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Interventions sur les dimensions pédagogique et méthodologique, posture plutôt réactive sans manifestation des attitudes du guidage et de la guidance.*
E11T	méthodologique et organisationnelle, communicationnelle	donner des prescriptions sur la tâche, aider immédiatement à surmonter un obstacle, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Pas d'intervention sur les tâches, attitude relevant du guidage mais posture difficile à cerner.*
E12T1	socio-affective	toujours fixer le cadrage et les règles, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Interventions uniquement sur le socio-affectif, attitudes relevant du guidage et de la guidance, posture plutôt proactive.*
E12T2	méthodologique et organisationnelle	toujours fixer le cadrage et les règles, s'impliquer de près dans la réalisation de la tâche, donner des directives générales sans s'impliquer dans la tâche	*Interventions uniquement sur la dimension méthodologique, attitudes relevant du guidage et de la guidance, posture plutôt proactive.*

Tableau 13 : Postures adoptées par les tuteurs

En nous basant sur le tableau ci-dessus, nous avons pu repérer 5 principales postures suivantes liés aux caractéristiques de leurs interventions tutorales et aux rapports des tuteurs à l'autonomie du stagiaire :

- *posture plutôt proactive avec attitudes relevant du guidage et/ou de la guidance :* E1T, E4T2, E6T, E7T, E8T, E9T, E12T1, E12T2
- *posture plutôt réactive malgré des attitudes relevant du guidage et de la guidance :* E2T, E5T2
- *posture plutôt réactive sans attitudes manifestes du guidage et de la guidance* : E10T

- *attitudes relevant du guidage et/ou de la guidance, sans adopter pour autant clairement une posture proactive ou réactive, rapport à l'autonomie du stagiaire difficile à cerner :* E3T, E4T1, E5T1, E11T

Les postures qu'adoptent les tuteurs, ainsi identifiées, et confrontées avec les analyses sur la professionnalité des tuteurs, le rapport des tuteurs au statut social de la fonction tutorale (admis ou acquis), les conceptions du tutorat et l'engagement des tuteurs à la mission tutorale nous apportent alors les éléments essentiels pour cerner les profils des tuteurs enquêtés.

Avant d'y arriver, il nous faut encore traiter les dernières questions liées à la perception du tuteur de la nature des tâches auxquelles le stagiaire est censé se former et des ressources dont dispose le stagiaire pour réaliser ces tâches et à certaines tensions qui peuvent surgir autour des logiques productive et éducative.

Perception de la nature des tâches et des ressources du stagiaire

Nous nous intéressons à cette perception qu'a le tuteur de la nature des tâches que son stagiaire doit réaliser et des ressources dont il dispose en espérant qu'une confrontation entre les perceptions par les tuteurs et celles par les stagiaires interrogés pourra nous apporter quelques éléments sur la question concernant la congruence cognitive du tuteur.

En fait, la congruence cognitive du tuteur vis-à-vis de son tutoré résulte de sa distance cognitive et sa proximité relationnelle avec ce dernier (Moust, 1993 ; Baudrit, 2007, 2014). C'est un aspect complexe, difficilement observable, surtout dans le cadre d'une pré-enquête, avec un outil qui ne permet pas des observations très fines. Toutefois, la confrontation des réponses issues des deux questionnaires, pour tuteurs et pour stagiaires, apportent quand même certaines idées sur la proximité tuteur-tutoré en ce qui concerne leur représentation d'une même réalité.

En observant le résultat des questions 21 et 22 (questionnaire pour tuteurs) sur la complexité et la difficulté des tâches demandées aux stagiaires, nous constatons un certain écart entre les perceptions que les tuteurs et les stagiaires ont de la complexité et de la difficulté des tâches. Les stagiaires placent le degré de complexité et de difficulté des tâches un peu plus haut que ce que disent les tuteurs.

Tandis que sur les ressources dont disposent les stagiaires pour réaliser ces tâches (question 23), les réponses des tuteurs et des stagiaires interrogés ne divergent pas beaucoup. Les

stagiaires estiment un peu plus modestement les ressources dont ils disposent par rapport aux estimations des tuteurs.

Le résultat de ce groupe de questions (21, 22 et 23) donne à constater une tendance chez les tuteurs de sous-estimer le degré de difficulté et de complexité des tâches demandées aux stagiaires, mais de surestimer par contre les ressources dont ils disposent pour les réaliser. Cette tendance est tout à fait explicable, et peut très bien s'expliquer par l'asymétrie d'ordre cognitif qui existe entre les deux acteurs, une asymétrie nécessaire à l'apprentissage du tutoré. Toutefois, si cette distance entre les acteurs dépasse un certain seuil, elle pourrait altérer le tutorat.

Les perceptions des tensions entre logique productive et logique éducative, attitude de rétention

Tension entre les logiques productive et constructive

Avec les résultats du groupe de questions 29, 30, 31, 32, nous ne pouvons pas observer beaucoup de tension entre la logique productive et la logique éducative (formative) chez les tuteurs. Si la présence des stagiaires au sein de la structure d'accueil a certains impacts sur le fonctionnement normal de l'établissement ou sur le travail du tuteur, dans la plupart des cas, ce sont des impacts positifs (sauf le cas du tuteur E2T). Toutefois, les tuteurs acceptent plus quand cette présence affecte le fonctionnement normal de l'établissement que quand il s'agit de leur propre productivité (9/15 contre 6/15).

Attitude de rétention

Concernant l'attitude de rétention, elle n'est pas clairement non plus observée chez les tuteurs enquêtés (seulement 1/15 tuteur dit ne pas être prêt à partager avec le stagiaire ses astuces), même si cette attitude semble plus présente chez les tuteurs dans la perception des stagiaires (4/17 stagiaires disent que leur tuteur n'est pas prêt à partager ses astuces avec eux).

Des profils de tuteurs qui se dessinent

Les éléments permettant de cerner le profil des tuteurs enquêtés s'organisent autour de trois principaux axes : leur conception du tutorat, la posture que chacun adopte en lien avec son rapport à l'autonomie du stagiaire, et leur professionnalité.

Le tableau ci-dessous permet de positionner le tuteur par rapport à ces trois axes. Nous essayons d'y caser chacun des tuteurs (leur code et entre les parenthèses, le nombre d'année d'expériences qu'ils ont, suivi d'une remarque spécifique, pour quelques tuteurs seulement, concernant leur engagement ou leur perception de leur marge de manœuvre ou leur attitude de rétention).

CONCEPTION **du tutorat**	POSTURE **en lien avec autonomie stagiaire**	PROFESSIONNALITÉ DES TUTEURS		
		Professionnel TI	**Non-pro TI mais lien étroit**	**Non-pro TI sans lien manifeste**
Conception plutôt nouvelle, équilibre exigence et bienveillance	Proactive avec guidage et/ou guidance		E1T (20, dit non au suivi) E8T (16)	E12T1 (17, agit selon recommandation centre formation)
	Réactive malgré guidage et/ou guidance		E5T2 (12, rétention)	
	Réactive sans guidage et guidance	E10T (40, engagement fort)		
Conception plutôt nouvelle, centrée bienveillance	Proactive avec guidage et/ou guidance			E7T (20) E12T2 (exp. non précisée, agit selon recommandation centre formation)
	Guidage et/ou guidance sans posture claire		E5T1 (10) E11T (7)	E3T (1)

Conception plutôt traditionnelle, équilibre exigence et bienveillance	Réactive malgré guidage et/ou guidance		E2T (16)	
Conception plutôt traditionnelle, centrée bienveillance	Proactive avec guidage et/ou guidance			E4T2 (5)
	Guidage et/ou guidance sans posture claire			E4T1 (5, dit non à la formation et au suivi)
Conception plutôt traditionnelle, asymétrie relationnelle et exigence	Proactive avec guidage et/ou guidance		E6T (3,5 refus de s'impliquer, dit non à la formation et au suivi)	E9T (35)

Tableau 14 : Éléments caractérisant les profils de tuteur

En observant le tableau ci-dessus, nous constatons des liens manifestes entre le positionnement des tuteurs par rapport à la bienveillance et à l'exigence dans leur conception de l'activité tutorale et les postures que ceux-ci adoptent (en lien avec leur rapport à l'autonomie du stagiaire).

Concrètement, les tuteurs, pour qui la bienveillance est centrale, quelle que soit la conception, plutôt nouvelle ou plutôt traditionnelle, du tutorat, ont systématiquement des attitudes relevant du guidage et/ou de la guidance. Ces attitudes peuvent être en lien avec une posture clairement proactive, ou une posture moins claire, c'est-à-dire, un rapport à l'autonomie du stagiaire difficile à cerner.

Quant aux tuteurs ayant une conception plutôt traditionnelle du tutorat, qui optent pour une asymétrie relationnelle entre tuteur et tutoré (d'où l'importance de l'autorité du tuteur dans cette relation) et/ou qui optent pour l'exigence, la posture proactive, avec recours aux attitudes relevant du guidage et/ou de la guidance, est observée.

Concernant les tuteurs pour qui la bienveillance doit s'accompagner de l'exigence (ou inversement), quelle que soit la conception, plutôt nouvelle ou plutôt traditionnelle, du tutorat, deux cas se déclinent : soit ils adoptent une posture proactive avec mobilisation du

guidage et/ou de la guidance, soit ils adoptent une posture réactive avec ou sans recours au guidage et/ou à la guidance.

Ainsi, quatre profils se dessinent :

- Équilibre entre exigence et bienveillance, conception plutôt nouvelle ou plutôt traditionnelle du tutorat, posture proactive avec guidage et/ou guidance (3 tuteurs) :
  E1T (20 ans, dit non au suivi) ; E8T (16 ans) ; E12T1 (17 ans, agit selon recommandations du centre de formation) ;
- Équilibre entre exigence et bienveillance, conception plutôt nouvelle ou plutôt traditionnelle du tutorat, posture réactive avec ou sans recours manifeste au guidage et/ou à la guidance (3 tuteurs) :
  E2T (16 ans) ; E5T2 (12 ans, rétention) ; E10T (40 ans, engagement fort) ;
- Bienveillance, conception plutôt nouvelle ou plutôt traditionnelle du tutorat, attitudes relevant du guidage et/ou de la guidance, en lien avec une posture proactive ou sans posture claire (7 tuteurs) :
  E3T (1 an) ; E4T1 (5 ans, dit non à la formation et au suivi) ; E4T2 (5 ans) ; E5T1 (10 ans) ; E7T (20 ans) ; E11T (7 ans) ; E12T2 (expérience non précisée, agit selon recommandation centre formation) ;
- Asymétrie relationnelle et exigence, conception plutôt traditionnelle du tutorat, posture proactive avec attitudes relevant du guidage et/ou de la guidance (2 tuteurs) :
  E6T (3,5 ans, refus de s'impliquer, dit non à la formation et au suivi) ; E9T (35 ans).

Alors, à partir de ces repérages, certains constats émergent.

D'abord, dans le groupe du profil « équilibre exigence-bienveillance et proactif », les tuteurs sont expérimentés (20, 16 et 17 ans d'expérience, soit 17,7 ans en moyenne). Par ailleurs le tuteur qui agit en fonction des recommandations du centre de formation (E12T1) fait aussi partie de ce groupe. La tutrice E1T, celle qui a le plus d'expérience dans le groupe (20 ans) est aussi de ceux qui ont dit non à la nécessité d'un suivi ou évaluation du travail du tuteur.

Dans le groupe du profil « équilibre exigence-bienveillance et réactif », les tuteurs sont aussi très expérimentés (16, 12 et 40 ans d'expériences, soit 22,7 ans en moyenne), la tutrice qui adopte une attitude de rétention et la tutrice interprète-traductrice professionnelle avec très fort engagement font partie de ce groupe.

Quant au groupe du profil « bienveillance et posture proactive ou sans posture claire », qui regroupe presque la moitié des tuteurs enquêtés (7/15 tuteurs), ces tuteurs sont moins expérimentés que ceux des deux profils précédents (1, 5, 5, 10, 20, 7 ans d'expérience, soit 12 ans en moyenne). Ces tuteurs ne prennent pas en considération l'importance de l'exigence dans l'activité du tutorat et acceptent de recourir plutôt à des attitudes de bienveillance pour encadrer les stagiaires. Quatre tuteurs les moins expérimentés parmi eux, E3T, E4T1, E5T1, E11T, (dont les expériences sont respectivement 1 an, 5 ans, 10 ans, 7 ans) ont une posture que nous n'arrivons pas à classer dans le réactif ou le proactif, avec un rapport ambigu à l'autonomie des stagiaires. Est-ce qu'il y a ici un lien entre l'expertise du tuteur, que nous supposons manifestée par son expérience, qui constitue sa distance cognitive avec le stagiaire, et sa tendance et sa posture d'encadrement ? Ou s'agit-il plutôt du profil idiosyncrasique propre à chacun des tuteurs ?

Le dernier profil « asymétrie relationnelle et exigence, traditionnelle et proactive » regroupe deux tuteurs (E6T et E9T) d'une expérience très inégale (3,5 ans contre 35 ans). La tutrice E6T agit dans le cadre du tutorat en suivant uniquement la logique productive, ce qui fait que pour elle, c'est l'efficacité du stagiaire dans l'accomplissement de la tâche, son rendement, qui compte et non son parcours de formation. Ainsi, la conception qu'elle a du tutorat, la posture qu'elle adopte et ses attitudes semblent cohérentes avec sa logique.

Comme les questions que nous avons posées dans le cadre de cette préenquête ne sont pas suffisamment discriminantes pour pouvoir observer clairement la tension entre la logique productive et la logique éducative chez les autres tuteurs et ses incidences sur leur comportement, nous envisageons alors d'observer de plus près ce lien entre ces deux logiques et la conduite du tutorat chez les tuteurs lors de notre principale enquête.

6.3 Les apports de la pré-enquête

La pré-enquête nous a apporté des renseignements différents sur les activités de stage, sur le dispositif de tutorat mis en place et sur les profils de tuteur.

La diversité des activités de stage

Les informations obtenues à partir des journaux de stage entretenus par les stagiaires, nous ont permis de constater une grande diversité des activités que le stage offre aux étudiants en milieu du travail. Les types de tâche, et le temps accordé à chaque type de tâche sont très différents en passant d'un établissement à un autre. Dans certains établissements d'accueil, la tâche de traduction occupe une part très modeste par rapport aux autres types de tâche que ces établissements proposent aux stagiaires. Par ailleurs, les tâches liées à l'interprétation se font très rare sur l'ensemble des établissements. Les étudiants n'ont pas vraiment d'occasion pour pratiquer l'interprétation pendant le stage. Par contre, certaines tâches hors du contenu du programme de formation en traduction-interprétation ont une fréquence assez importante, telle que : communication professionnelle (par téléphone, contact avec clients par e-mail…), tourisme (guide – réception), travail sur les documents/ justificatifs numériques, etc.

Comme la traduction, surtout la traduction français-vietnamien fait partie des activités de rôle propre du métier de traducteur-interprète, métier auquel les étudiants-stagiaires sont censés se former, elle doit constituer en principe une des activités les plus importantes pour les étudiants pendant leur stage. Ce résultat nous pose des questions sur le rapport entre le contenu de la formation dispensé à l'université et la réalité des activités sur le terrain de stage, ou de manière plus générale, sur l'évolution du rapport entre l'emploi et la formation.

Le dispositif de tutorat dans l'ensemble

Les résultats obtenus à partir des analyses du questionnaire (pour tuteurs et pour stagiaires), nous nous ont amenée à effectuer différents constats sur le dispositif de tutorat dans l'ensemble et à cerner différents profils des tuteurs en lien avec leur rapport au métier d'interprète-traducteur, leur conception du tutorat, leurs modalités d'intervention, leur tendance et leur rapport à l'autonomie des stagiaires.

En nous intéressant à la façon dont les objectifs du stage TI 2018 et les modalités de sa mise en place sont communiqués entre les acteurs, nous avons pu constater une insuffisance communicationnelle et un manque de concertation entre le centre de formation et le lieu de stage, en l'occurrence avec le tuteur opérationnel. Ce constat nous permet de supposer qu'il existe un écart considérable entre le dispositif de stage conçu par le centre de formation et le dispositif vécu réellement par les tuteurs et les stagiaires sur le lieu de stage. Les outils élaborés par le centre de formation et transmis aux tuteurs pourraient ne pas être réellement

utilisés par ces derniers parce qu'ils ne prennent pas suffisamment en compte des spécificités du terrain professionnel.

Le centre de formation n'a pas su non plus rendre son rôle suffisamment visible, selon ce que nous avons pu observer. Nous nous demandons si ce manque de visibilité est dû au manque d'actions effectives de celui-ci. Dans ce cas, il est nécessaire d'interroger davantage la répartition des rôles entre différents acteurs (centre de formation et formateur, structure d'accueil et tuteur, stagiaire) dans le dispositif de tutorat et d'interroger également la coordination des actions respectives.

Il s'agit ensuite d'observer comment les différents facteurs interviennent dans le processus, interagissent entre eux et participent ainsi à conditionner l'activité tutorale. Ces facteurs comprennent les éléments qui viennent d'en haut permettant un « contexte émancipateur » au sens de Baudrit (2014), propice à l'action tutorale (l'engagement du tuteur, le soutien et l'encadrement de l'autorité de tutelle ; la confiance dans le tuteur et sa marge de manœuvre ; la considération sociale pour l'activité) et ceux qui viennent d'en bas, à savoir les caractéristiques des interventions tutorales du côté du tuteur (sa logique, sa posture et ses stratégies), et des interactions du côté du stagiaire, fonction de sa logique, son projet et ses stratégies. Les données de la pré-enquête ne nous permettent pas d'observer à fond tous ces éléments ainsi que les interactions entre eux. Toutefois certains repérages ont pu émerger de nos analyses.

Vient d'abord la constatation sur l'engagement des tuteurs dans le tutorat et aussi l'engagement des stagiaires dans le stage. Le premier est basé essentiellement sur le volontariat et le deuxième sur le consensus et la volonté. Cet engagement conjoint des deux principaux protagonistes du tutorat dans ce dispositif offre déjà un certain préalable favorable à l'interaction tutorale. Toutefois, nous pouvons également observer deux attitudes opposées qui se manifestent chez les tuteurs, un engagement fort, confirmé, inscrit dans la logique éducative d'un côté et un refus de s'impliquer dans le projet du centre de formation de l'autre. Une question s'impose ainsi concernant le lien entre la position du tuteur, aux prises avec deux logiques productive et éducative, ordinairement en tension, et les caractéristiques de ses interventions.

Concernant ensuite les éléments qui viennent d'en haut, un manque d'encadrement et de soutien de l'autorité de tutelle vis-à-vis du tuteur, ainsi qu'un manque de reconnaissance sociale pour sa fonction se font sentir. Ce manque d'encadrement clairement formulé

accorde par contre au tuteur une liberté d'action considérable, élément apprécié par les tuteurs enquêtés, mais qui pourrait être interprétée dans ce cas comme un laisser faire. Ainsi, le fait que les tuteurs ont une grande marge de manœuvre ne permet pas de parler d'un véritable contexte émancipateur propice à l'action tutorale.

Quant aux caractéristiques des interventions des tuteurs, les données ont permis d'observer chez chacun des rapports différents aux deux modèles de conception du tutorat (le modèle de la transmission et modèle de la construction) et au jeu d'équilibre entre la distance cognitive et la proximité relationnelle, toutes les deux constitutives de l'action tutorale. La plupart des tuteurs optent pour un modèle plutôt nouveau du tutorat. Par contre, leur choix d'être plus ou moins bienveillant ou exigeant dépend apparemment de leur expertise et expérience. Plus le tuteur est expérimenté, plus il pense que l'exigence constitue un critère important d'un tutorat bien assuré, à côté de la bienveillance. Or, l'exigence et la bienveillance étant deux piliers du tutorat, l'excès de l'une ou de l'autre pourrait dans tous les cas altérer l'activité. Pour cette raison, la nécessité d'une formation (ou au moins une préparation) pour mieux armer les tuteurs dans leur activité du tutorat s'avère irréfutable.

Le rapport du tuteur à l'autonomie du stagiaire constitue aussi un élément majeur, qui décide des attitudes et des stratégies d'intervention du tuteur, bref, de sa posture. Quand il s'agit d'interroger la représentation générale des tuteurs sur la question d'autonomie du stagiaire, l'importance accordée à cette autonomie fait consensus. Toutefois, même si presque tous les tuteurs accordent de l'importance à l'autonomie du stagiaire, chacun a un rapport différent à cette autonomie. Quand il s'agit d'interroger les pratiques, cette différence émerge. L'analyse croisée des données de différentes questions a permis d'observer la prépondérance de la posture proactive (plus de la moitié des cas). La posture réactive s'observe par contre chez un nombre plus limité de tuteurs. Et un bon nombre de cas n'a pas manifesté une posture claire. Il existe ici deux manières de concevoir l'autonomie du stagiaire. Chez les proactifs, l'autonomie est un but à atteindre pour le stagiaire au fur et à mesure de son avancement, d'où la nécessité de l'encadrer intensivement, de le tenir par la main, surtout au début. Tandis que chez les réactifs, c'est un préalable à la mise en route d'un projet personnel, d'où la nécessité de l'engagement du stagiaire dans un projet qui est à lui et qui lui fait sens. Le choix d'adopter une posture plutôt qu'une autre pourrait être un choix relevant des caractéristiques idiosyncrasiques de chaque tuteur, mais pourrait être aussi conditionné par le profil du stagiaire même (son engagement, son autonomie, son niveau, etc.) et par la logique qui régit l'action du tuteur. Quant à l'efficacité des interventions relevant d'une

posture ou une autre, pour l'apprentissage du stagiaire, les données de la pré-enquête ne permettent pas de confronter ces deux postures sur ce plan. Et c'est justement ce que nous comptons réaliser lors de la principale enquête.

La confrontation finalement de différents éléments observés nous a amenée à cerner quelques profils des tuteurs enquêtés en lien avec leur professionnalité, leur conception du tutorat et leur posture d'encadrement.

Les profils de tuteur

La quasi-totalité des tuteurs enquêtés ne sont pas interprètes et/ou traducteurs professionnels, à l'exception d'un seul cas. Certains peuvent avoir des activités pour lesquelles ils doivent mobiliser plus ou moins régulièrement des compétences en traduction. Certains autres n'ont aucune activité liée à la traduction. C'est à partir de ce constat que la problématique liée à la professionnalité des tuteurs apparaît. Dans quelle mesure les non-professionnels d'un métier aident-ils à construire une certaine professionnalité et une certaine identité professionnelle de ce métier chez les stagiaires ? Quelle professionnalité et quelle identité professionnelle pourraient être construites alors ?

En lien avec les conceptions du tutorat et les postures d'encadrement des tuteurs, quatre profils sont donc repérés :

- Le profil « équilibre exigence-bienveillance et proactif » regroupe les tuteurs expérimentés, qui peuvent concevoir différemment le tutorat, selon un modèle traditionnel ou plus nouveau, mais qui ont en commun une posture proactive, et qui sont conscients de l'importance de l'exigence et de la nécessité de la bienveillance.
- Le profil « équilibre exigence-bienveillance et réactif » regroupe aussi les tuteurs expérimentés, qui peuvent concevoir différemment le tutorat, selon un modèle traditionnel ou plus nouveau, mais qui ont en commun une posture réactive, et qui sont conscients de l'importance de l'exigence et de la nécessité de la bienveillance. La tutrice qui adopte une attitude de rétention et la tutrice interprète-traductrice professionnelle avec très fort engagement font partie de ce groupe.
- Le profil « bienveillance et posture proactive ou sans posture claire » regroupe les tuteurs moins expérimentés, qui peuvent concevoir différemment le tutorat, selon un modèle traditionnel ou plus nouveau, mais qui partagent entre eux l'importance accordée exclusivement à la bienveillance. Certains adoptent une posture proactive, certains

d'autres n'ont pas de posture clairement cernée, soit parce que l'enquête n'a pas permis de la cerner (faute d'indicateurs discriminants), soit parce que ces tuteurs n'ont pas mis au point une stratégie claire ni adopté une posture réfléchie. Ce groupe constitue la majorité des tuteurs enquêtés.

- Le dernier profil « asymétrie relationnelle et exigence, traditionnelle et proactive » regroupe les tuteurs ayant une conception plutôt traditionnelle du tutorat, qui adoptent tous une posture proactive, et qui accordent une importance plus grande à l'exigence accompagnée d'une asymétrie relationnelle.

Le repérage des différents profils des tuteurs nous permettra de procéder dans le cadre de l'enquête principale à des observations plus fines sur les interactions tutorales en rapport avec ces profils et les incidences sur l'apprentissage des stagiaires confrontés aux situations de travail en stage.

Conclusion de la pré-enquête

Dans la logique de l'alternance, la formation doit être pensée et conçue de manière à permettre une conjugaison des apports du centre de formation et des apports du terrain professionnel dans le processus de fabrication des compétences cœur de métier chez les étudiants.

Cette logique oblige d'aller observer dans les situations de travail, traduction et/ou interprétation qu'on présente à un stagiaire, quelles sont les situations les plus apprenantes, quelle sont les compétences qu'on lui demande, comment on l'aide à les construire et dans quelle mesure il va mobiliser les connaissances qu'il a apprises au centre de formation pour résoudre ces situations. Ces interrogations reposent en effet sur la fonction tutorale que remplissent les professionnels lorsqu'ils accueillent les étudiants dans les entreprises.

Généralement, le professionnel du terrain intervient lors du stage de terrain dans le rôle du tuteur-accompagnateur pour participer au processus de professionnalisation d'un apprenti en partant de sa propre professionnalité, c'est-à-dire son expertise pour l'activité. C'est donc normalement la professionnalité du tuteur qui justifie sa mission auprès du stagiaire. Or, les résultats de la pré-enquête nous ont apporté des renseignements sur le rapport des tuteurs enquêtés au métier de traducteur et/ou d'interprète, rapport qui met en cause leur professionnalité dans ce domaine d'activité. D'où nos questions : dans quelle mesure les non-professionnels d'un métier aident-ils à construire une certaine professionnalité et une certaine identité professionnelle de ce métier chez les stagiaires ? Quelle professionnalité et quelle identité professionnelle pourraient-elles être construites alors ?

Certes, il y aura une certaine fabrique de compétences liées au métier auquel les stagiaires sont censés se former, ainsi qu'une certaine professionnalité qui se construira, car ce tutorat se réalise dans les situations de travail susceptibles de les permettre. Pour cette raison, il est toujours intéressant d'aller observer comment les stagiaires acquièrent les compétences cœur du métier d'interprète et de traducteur dans les situations de travail en stage, sous l'encadrement de ces « professionnels non-professionnels ». Et nous supposons que le processus d'acquisition de compétences et de construction de l'identité chez un stagiaire encadré par un professionnel et ce processus chez celui encadré par un non-professionnel

soient différents. Il est donc fort intéressant d'aller observer cette différence dans le cadre de notre présent travail de recherche.

Par ailleurs, comme le métier d'interprète-traducteur fait partie des professions libérales, les situations de travail où le traducteur ou l'interprète exerce son métier ne se passent pas forcément et uniquement au sein d'un milieu institutionnalisé tel que dans les entreprises, organisations ou autres structures d'accueil. Un traducteur peut recevoir une commande directement d'un donneur d'ouvrage et travaille tranquillement chez lui de façon indépendante, pour son propre compte. Il en va de même pour un interprète indépendant, qui travaille en fonction des missions qu'il se voit confier. Ainsi, il est important de tenir compte de cette diversité des espaces et des temporalités, liée aux situations de travail en traduction et interprétation. En plus, l'apprentissage d'un novice confronté à une situation où il doit résoudre un problème ne peut s'opérer avec efficacité que s'il est encadré par un expert, autrement dit, les interactions de tutelle sont indispensables à l'apprentissage, quelle que soit la situation. Ainsi, la question de professionnalisation des étudiants en traduction/interprétation dans et par les situations de travail devrait se poser en même temps avec la question sur la fonction tutorale qui est instituée dans le cadre du tutorat assuré par les professionnels en situation de travail. Vu la diversité des activités de travail et l'hétérogénéité des situations tutorales en milieu du travail, cette fonction tutorale peut s'exercer dans des configurations plurielles.

CHAPITRE 7 :

LA PROBLÉMATIQUE

7.1 L'objet d'étude et les questions de départ

Notre travail de recherche interroge la formation au(x) métier(s) de traducteur et d'interprète au Vietnam, plus précisément la question de professionnalisation par la formation, une question qui se soumet à une triple nécessité :

- Nécessité d'identifier et de caractériser les types d'activités de travail liées au métier d'interprète-traducteur qu'offre le marché de l'emploi au Vietnam ;
- Nécessité de penser une ingénierie de l'alternance qui soit apte à prendre en compte la réalité de l'emploi et de la formation du pays, en vue d'organiser des apprentissages en situation de travail ;
- Et par conséquent, nécessité d'instituer une fonction tutorale en milieu de travail, réfléchie dans le cadre d'un accompagnement-tutorat-médiation par le professionnel adressé aux étudiants confrontés à l'épreuve des situations de travail réelles.

Cette triple nécessité implique un cadre de recherche complexe qui devrait permettre de traiter différentes questions à différentes échelles, les unes imbriquées dans les autres de manières complexes et à différents niveaux. Car l'emploi et la formation sont deux domaines différents qui doivent toutefois être pensés ensemble si l'on veut penser la professionnalisation. De la même manière, une professionnalisation par la voie de l'alternance ne peut pas être réfléchie sans étudier la mise en place de la fonction tutorale dans le milieu du travail, et le tout, aux prises avec les spécificités du contexte socio-culturel, économique et éducatif du pays.

Cette analyse nous a poussée à poser nos questions de départ :

Question 1 : *Quelle alternance faut-il penser pour professionnaliser les traducteurs-interprètes au Vietnam ?*

Question 2 : *Quelle est la nature et la place de la fonction tutorale dans un tel dispositif de formation par alternance ?*

Pour trouver une piste susceptible de nous guider dans notre investigation, nous avons procédé à un travail d'exploration à travers trois étapes. Nous avons commencé d'abord par une analyse du contexte socio-professionnel de l'activité de traduction et du contexte de la formation à cette activité au Vietnam. Nous avons effectué ensuite l'étude théorique

essentiellement dans le champ de la professionnalisation tout en mobilisant les concepts et notions appartenant à d'autres champs théoriques et pratiques afin d'avoir des éclairages complémentaires sur la question de la professionnalisation. Nous avons mené enfin une enquête exploratoire pour sonder notre terrain de recherche afin d'en repérer certaines caractéristiques permettant une problématisation.

L'analyse du contexte que nous avons réalisée dans la première section de notre travail nous a permis un aperçu général du secteur de la traduction dans ses rapports entre emploi et formation.

7.2 Les éléments du contexte professionnel et de formation dans le domaine de la traduction-interprétation

Commençons avec les éléments du contexte professionnel.

La traduction au Vietnam, une activité hybride ou une profession mal reconnue

Pour ne pas longuement remonter l'histoire de l'activité de traduction (écrite comme orale) au Vietnam, travail que d'autres chercheurs avant nous ont réalisé[97], en fonction de notre objectif de recherche, nous avons choisi de nous centrer sur le profil du secteur à l'heure actuelle. Trois constats ont donc émergé des confrontations des différentes lectures théoriques et documentations liées à la question :

- *Diversité des activités (ou métiers) relevant de la traduction*, répertoriées sur le marché des emplois : parmi les métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue catégorisés et décrits par Gouadec et Ho Dac Tuc[98], la plupart se pratiquent au Vietnam. À savoir : interprète de conférence, interprète de liaison, traducteur généraliste, traducteur technique, traducteur juridique, traducteur

[97] Récemment la thèse de doctorat en sciences de l'éducation de Tran Le Bao Chan, *Penser le curriculum de formation des traducteurs et interprètes à l'université*, réalisée à l'Université de Caen Normandie, 2019.
[98] Gouadec, D., *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia*, La Maison du Dictionnaire, Paris, 2009, pp. 13-249 ; Ho Đac Tuc, *Dịch thuật và tự do*, NXB Phương Nam, 2012, pp. 221-267 (chapitre 6).

littéraire, traducteur audiovisuel, localisateur de logiciels, de sites web et de jeux vidéo, etc. Ces activités sont assurées dans la plupart des cas par des praticiens indépendants, mais aussi par des traducteurs salariés d'une organisation économique spécialisée dans chaque sous-domaine.

- *Statut ambigu d'une activité professionnelle* : au Vietnam, l'activité de traduction, sans distinguer la langue dans laquelle elle s'opère, n'est répertoriée par aucun texte officiel de référence[99]. Il n'existe par ailleurs aucune association professionnelle liée à l'activité, reconnue officiellement dans le pays. L'activité de traduction est culturellement et socialement associée à la communication en langue étrangère, qui est supposée naturelle chez tout individu ayant des connaissances d'une langue autre que sa langue maternelle. Bref, on assiste à une absence de reconnaissance institutionnelle et sociale de cette activité.
- *Caractère d'une activité hybride* : l'activité de traduction au Vietnam se pratique en réalité souvent par des praticiens indépendants, qui travaillent pour leur propre compte, mais pour qui la traduction n'est qu'une activité professionnelle en complément d'une autre activité principale (enseignement par exemple). Ou bien, elle peut être assurée par le personnel bilinguiste ou multilinguiste, qui est généralement recruté pour d'autres tâches au sein d'une organisation économique (secrétaire ou assistant par exemple). L'activité de traduction dans ce cas peut être donc caractérisée d'hybride car mal définie et souvent fusionnée dans d'autres activités.

Le constat de l'ambiguïté persistante du statut professionnel et du caractère hybride de l'activité de traduction malgré les besoins réels de la société permet, à notre sens, d'expliquer en partie les aléas et les difficultés de la professionnalisation par la formation dans le contexte actuel. L'importance pour nous est de chercher à comprendre comment et dans quelle mesure cette professionnalisation est envisagée et pensée dans les formations existantes à l'université au Vietnam.

L'aperçu général sur l'évolution des formations en traduction-interprétation à travers différentes périodes nous fournira ainsi les premiers éléments de réflexion sur le contexte de la formation pour connaître où le Vietnam en est en matière de formation au métier de traducteur et d'interprète.

[99] Parmi ces textes officiels de référence : *Le système des secteurs économiques du Vietnam*, décision du Premier Ministre, promulguée le 06/07/2018.

La formation en traduction-interprétation français-vietnamien au Vietnam, enjeux et pratiques au fil du temps

Depuis les premières formations d'interprète et de traducteur instituées dans les collèges franco-indigènes à l'époque coloniale jusqu'aux offres de formation en traduction et interprétation dispensées actuellement au Vietnam par différents établissements universitaires, on constate une évolution du secteur marquée par cinq grandes périodes, avec pour chacune, des objectifs et des modalités de formation différents.

- Période coloniale (début de l'époque coloniale - vers les années 1860 - jusqu'à la fin de la guerre d'Indochine) : L'objectif de ces formations est de former des interprètes et traducteurs au service de la nouvelle administration française en Indochine. Elles proposaient des enseignements des langues française et vietnamienne (le Quoc ngu), dispensés sur deux années, et confiés principalement aux missionnaires européens et autochtones présents sur les lieux. Le public visé de ces formations compte les militaires européens, asiatiques et les « auxiliaires locaux efficaces ».[100]
- Période entre 1945-1975 et 1975-1990 : Les facultés universitaires des langues formaient des « plurilinguistes » à la place des traducteurs.
- Période après le « Doi Moi » (à partir de la fin des années 1990) : Pour répondre aux besoins en main-d'œuvre francophone engendrés par une redynamisation des activités socio-économiques en relation avec les pays étrangers grâce à l'ouverture du pays, certains établissements universitaires ont intégré les programmes d'enseignement de la traduction dans les formations aux langues étrangères. Ces établissements proposaient un cursus de 4 années pour l'obtention du diplôme de licence en langue étrangère.
- Période des CFITs[101] (1998-2014) : Ces institutions proposaient un cursus de formation post universitaire de deux années dans l'objectif de former des interprètes de conférence et des traducteurs techniques professionnels de haut niveau suivant un curriculum co-construit avec l'ESIT.
- Période après les CFITs (2003-à présent) : On assiste à un effort de professionnalisation de certaines offres de formation en Traduction-Interprétariat de langue française au sein

[100] Bezançon, P., *Une éducation colonisatrice : l'expérience indochinoise 1860-1945*, Paris, L'Harmatan, 2002, cité par Tran Le Bao Chan (2019).
[101] Le Centre de Formation d'Interprètes et de Traducteurs à Hanoï (CFIT de Hanoi) (1998-2014) et le Centre de Formation d'Interprètes et de Traducteurs à Hochiminh-ville (CFIT de HCMV) (1998-2003) ont été fondés dans le cadre du partenariat entre l'Ambassade de France au Vietnam, l'Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de Paris (ESIT) et l'Institut des Relations Internationales de Hanoï.

des établissements universitaires. Le cursus de formation proposé est de quatre années visant l'obtention d'un diplôme de licence en langue française spécialisée dans le domaine Traduction-Interprétation.

Ces rappels rapides de l'histoire de la formation en traduction-interprétation au Vietnam ont révélé une longue tradition de formation. Toutefois, il faut attendre la fondation des CFITs dans les années 2000 pour que le paysage commun de la formation connaissait un tournant historique en lien avec la question de professionnalisation.

Actuellement, nombreux établissements universitaires proposent des offres de formation à la traduction et à l'interprétation. Certaines de ces offres sont conçues dans une visée professionnalisante. Malgré certains acquis, ces formations qui se voulant être professionnalisantes, connaissent des tâtonnements et restent toujours sur le cheminement vers une réelle professionnalisation. Les propos des acteurs du terrain de la formation ont révélé certaines incohérences entre différents éléments : les objectifs, les modalités de formation, le niveau des étudiants et les débouchés. Le stage professionnel en étant un élément crucial du processus de professionnalisation a connu des améliorations, mais il reste encore des impensés faisant obstacle à la conception d'un dispositif scientifiquement bien fondé et réellement efficace. Ce sont les impensés portant sur le mécanisme des apprentissages dans les situations de travail et l'importance de la fonction tutorale.

Ce que nous venons de présenter décrit le contexte professionnel et de formation dans lequel la question de professionnalisation des traducteurs-interprètes se pose.

Penser la formation de traducteur-interprète par la voie d'alternance dans ce contexte professionnel et de formation spécifique nous oblige de nous référer à un cadre conceptuel mobilisant des notions et concepts appartenant à différents champs théoriques et pratiques, à savoir la professionnalisation, l'ingénierie de formation, la didactique professionnelle, l'ergonomie cognitive, la psychologie du développement et aussi la sociologie, qui fournissent des outils conceptuels à notre projet de recherche.

7.3 Le cadre conceptuel pour penser la professionnalisation par la voie d'alternance

L'étude théorique que nous avons effectuée nous a apporté des éclairages importants pour penser notre problématique en ciblant nos questions de recherches et nos hypothèses, tout comme pour fixer le cadre conceptuel et méthodologique de notre travail. Nous tenons à présenter ici nos trois récapitulations essentielles.

L'alternance et l'apprentissage en situation de travail, une piste prometteuse pour penser la professionnalisation des traducteurs-interprètes

L'évolution de la formation, à partir des espaces protégés vers les dispositifs ensembliers permettant de dépasser le clivage traditionnel entre l'école et la vie est une réponse aux mutations sociales et éducatives. Les objets et les enjeux de la professionnalisation sont divers. Étudiée dans l'espace de la formation, la professionnalisation consiste en une intention organisationnelle de mise en mouvement des sujets qui se traduit par d'une part, la prescription de compétences et d'autre part, la proposition de dispositifs spécifiques de travail et/ou de formation qui permettent des développements, professionnel et identitaire.

Différentes voies sont possibles pour professionnaliser en se basant sur des logiques différentes qui marquent des prises de positions diverses par rapport à l'action et à la réflexion. Mais quelles que soient les voies, l'alternance s'impose comme un cadre pour penser la professionnalisation et comme une figure pédagogique et didactique pour professionnaliser. La pertinence de l'alternance est justifiée par une nécessité accrue dans l'espace de la formation et l'espace du travail d'instaurer un système d'interface entre théorie et pratique. Cette nécessité s'explique d'abord par l'émergence d'un nouveau professionnalisme qui rentre dans le modèle de compétence, et ensuite par la problématique de la transmission des savoirs non codifiables mis en évidence par la logique de compétence. L'alternance est d'autant plus pertinente dans la formation à des métiers de l'humain qu'elle permet de travailler la réflexivité et le positionnement professionnel particulièrement importants dans les métiers adressés à autrui.

La conception d'une alternance professionnalisante implique des réaménagements didactiques et pédagogiques importants. Elle demande un travail d'ingénierie à la fois

didactique, pédagogique et organisationnelle. L'alternance n'a pas une forme unique, elle peut prendre des formes très différentes en fonction des priorités conceptuelles, des finalités éducatives et même en fonction des cadres institutionnels et des réalités socio-professionnelles et elle comporte constitutivement des tensions à gérer sur des plans divers.

L'alternance constitue donc un cadre pour penser et organiser les apprentissages en situation de travail qui comportent des caractéristiques propres et se distinguent complètement des apprentissages en situation scolaire. C'est ce qui explique la difficulté des dispositifs d'alternance qui cherchent à formaliser cet apprentissage selon le modèle de transmission du savoir propre à l'école. La prise en compte des spécificités de ces apprentissages situés s'avère primordiale pour penser un curriculum d'apprentissage en situation pertinent et efficace qui permette de tenir compte des écarts entre le dispositif prescrit et la réalité vécue par les acteurs, surtout par l'apprenant. En vue de ces réflexions, nous reprenons à notre compte les cinq repères importants dégagés par Veillard : la participation de l'apprenant à un ou plusieurs collectifs de travail, l'accessibilité des activités et des ressources, les aménagements didactiques des situations professionnelles pour les rendre constructives, des études à finalité didactique à réaliser sur le terrain professionnel en lien avec les enseignements au centre de formation et enfin la fonction tutorale.

La fonction tutorale instituée dans le cadre de l'alternance avec le tutorat comme dispositif et l'accompagnement comme démarche

La notion de fonction tutorale émerge du champ de la professionnalisation. Elle reflète les efforts de penser et mettre en œuvre la formation dans des contextes en mutation, avec des acteurs multiples, tout en tenant compte des enjeux et des rapports de pouvoir liés à la formation professionnelle (Astier, 2017). Dans le cadre de cette fonction tutorale, le tutorat est institué en tant que dispositif qui permet d'accompagner un jeune apprenant dans sa trajectoire d'apprentissage en milieu professionnel.

Le tuteur dans un dispositif d'accompagnement tutoral en entreprise se voit confier différentes fonctions, qui relèvent de différents ordres. En tant que tuteur en entreprise, il doit assurer sept fonctions tutorales formalisées par Boru et Leborgne (1992)[102] et Vanderpotte (1992)[103], dont quatre communes : intégrer le stagiaire dans le nouveau milieu

[102] Boru, J.J. & Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Editions Entente.
[103] Vanderpotte, G. (1992). « La production de compétences ». *Actualité de la formation permanente*, n° 119.

professionnel ; rendre le travail formateur en favorisant les apprentissages par et dans les situations de travail ; organiser un parcours formateur pour le stagiaire en tenant compte de ses objectifs de formation et des contraintes de production ; évaluer la progression du stagiaire (Boru & Fortanier, 1998). À cela s'ajoutent les trois autres fonctions spécifiques : contribuer à l'orientation professionnelle, participer à la gestion de l'alternance et préparer l'avenir professionnel de l'apprenant (*ibid*.).

Le tuteur effectue ainsi ses fonctions de tuteur en assurant les fonctions d'accompagnement. Celles-ci reposent essentiellement sur la notion d'étayage dans les interactions de tutelle proposée par Bruner (1983, 1987, 1997). Les interventions tutorales peuvent alors s'effectuer dans les trois dimensions, socio-affective, pédagogique et organisationnelle et sous les formes différentes comme celles que Kunégel a repérées, à savoir, la consigne, le laisser-faire, le guidage, la monstration et l'évaluation.

Comme nous avons pu constater, au fur et à mesure de nos analyses des apports des auteurs sur l'activité tutorale, que les tensions existent dans différentes dimensions et composantes des activités du tuteur, la capacité d'ajustement s'avère primordiale et paraît transversale de toutes les actions du tuteur. Cet ajustement peut concerner le rapport à l'autonomie du tutoré, pour doser l'engagement et la retenue, la présence et l'absence, pour justifier le choix d'être proactif ou réactif. Il concerne également le choix et le dosage des modalités d'interventions tutorales, en fonction des spécificités du public tutoré, tout en étant capable d'adapter son profil idiosyncrasique aux prescriptions et exigences institutionnelles. L'ajustement repose enfin sur la relation intersubjective inhérente à la posture d'accompagnement et constitutive du tutorat, qui consiste pour le tuteur à trouver le juste milieu entre la distance cognitive et la proximité relationnelle entre lui et son tutoré pour arriver à une véritable congruence cognitive propice à l'efficacité de l'activité tutorale.

En effet, les aptitudes indispensables à la fonction d'étayage et la capacité d'ajustement pourraient être complétées par d'autres savoir-faire et habiletés que le tuteur devrait mobiliser en fonction de chaque contexte spécifique du tutorat, mais elles constituent, à notre avis des composantes transversales de la compétence d'accompagnement tutoral qu'un tuteur devrait acquérir pour l'exercice de sa mission.

Par ailleurs, le tuteur a à intervenir non seulement auprès des tutorés, mais plus largement auprès de leurs environnements de travail, y compris l'environnement humain (les collègues, la hiérarchie) et l'environnement non humain (l'organisation du travail, l'accessibilité des

ressources). Ses interventions effectives dépendent donc d'autres facteurs qui peuvent être liés à son histoire et à son positionnement professionnel dans l'organisation.

D'autant plus que la situation tutorale ne doit pas uniquement sa complexité à celle de l'activité propre du tuteur, mais que cette complexité trouve ses origines dans des dimensions diverses qui dépassent parfois la relation de la dyade tuteur-tutoré, il est crucial de mobiliser un concept susceptible de prendre en compte cette complexité dans toutes ses dimensions.

Une approche configurationnelle pour prendre en compte la complexité des situations tutorales

En effet, la complexité des situations tutorales s'organise autour de trois pôles de tensions : la logique productive et la logique constructive ; le « formalisé » et l'« incorporé » ; l'individu, le collectif et l'environnement.

La logique productive et la logique constructive

Les tuteurs sont d'une part « doublement producteurs » car ils assurent en même temps leur activité de production de bien et/ou de service et l'activité de formation dispensée aux tutorés. D'autre part, ils sont médiateurs entre ces deux logiques, productive et constructive, dans le sens où ils créent des conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages en situation de travail et ils exercent une médiation entre l'apprenant et l'entreprise, entre l'entreprise et le centre de formation.

Le « formalisé » et l'« incorporé »

L'exercice du tutorat se trouve au croisement entre, d'une part, une longue tradition de formation sur le tas, suivant le modèle caractérisé par la relation maître-apprenti et la logique de transmission, et d'autre part, les tentatives de formalisation de cette activité d'un dispositif d'alternance, qui exigent chez les tuteurs une démarche d'accompagnement. C'est en fonction de l'organisation du tutorat au sein de chaque milieu de travail que l'activité de tutelle peut être très formalisée avec un curriculum strictement prescrit ou qu'elle est laissée à l'entière discrétion du tuteur. Dans le premier cas, il y aura toujours des écarts importants entre les trois niveaux de curriculum, prescrit, mis en œuvre et réel. Dans le second cas, il n'y a aucune prescription, aucune instruction claire ou aucune recommandation concernant

la prise en charge du tutoré. Dans tous les deux cas, le tutorat reste pour une grande part une affaire de « pratiques à soi » où le tuteur, transmet des parts cachées de ses savoirs, difficilement verbalisables et très liées aux contextes.

L'individu, le collectif et l'environnement

La fonction tutorale est à la fois une fonction plus ou moins formelle, plus ou moins reconnue et plus ou moins organisée et une fonction distribuée au sein de l'entreprise. Chaque tuteur, de sa position, est amené à intervenir dans la formation et la mise au travail du tutoré. En fonction de la reconnaissance et de l'organisation de la fonction tutorale dans chaque entreprise, il peut y avoir un *tutorat collectif*, un *tutorat en cascade* ou un *tutorat individuel*. Il existe aussi des situations où le tutorat est un mixte de ces situations. L'activité de tutorat est inscrite ainsi dans un environnement humain, organisationnel et technique dynamique. La mission du tuteur est de gérer le rapport évolutif entre un apprenti et les connaissances relatives au métier dans le but de le transformer en producteur compétent. Le défi pour le tuteur est double. D'une part, l'entreprise étant gérée selon un principe de hiérarchisation des priorités d'ordre économique, il n'est pas évident de pouvoir planifier le temps pour les apprentissages et de prévoir les opportunités que pourront procurer les situations. D'autre part, les processus de développement ayant leur autonomie propre, il n'y a pas de lien mécanique entre l'intervention du tuteur et le processus d'acquisition chez l'apprenant. L'intervention du tuteur contribue seulement à créer des affordances, il faut escompter l'engagement de l'apprenant pour que les apprentissages aient lieu.

Parallèlement à ces tensions constitutives, le dispositif d'apprentissage par tutorat est un dispositif particulier qui dépasse la distinction entre le curriculaire et le non curriculaire. Les caractéristiques du tutorat ainsi dégagées permettent de constater la complexité de l'activité. Elle s'organise en fait entre ces différents pôles de tension avec divers points d'ombre qui complexifient les tentatives de la formaliser.

Face à ces constats, nous nous trouvons placée devant une nécessité de mobiliser un concept qui soit apte de fédérer des éléments et des dimensions complexes de notre cadre de recherche. C'est ainsi que le concept de configuration du sociologue allemand Norbert Elias apparaît dans notre cadre conceptuel comme un concept fédérateur.

Les configurations sont considérées par Elias[104], le sociologue allemand, comme des cristallisations à la fois transgénérationnelles et temporaires de relations de dépendance réciproque, reposant sur des rapports de forces, des équilibres de tensions, plus ou moins stables, mais n'ayant jamais rien de définitif. C'est justement sur les relations de dépendance réciproque, des rapports de force et des équilibres de tensions que reposent les situations de tutorat.

Tout comme les configurations sociales, les situations de tutorat sont aussi caractérisées par le caractère dynamique, tant dans l'espace que dans le temps. Elles doivent être donc analysées dans une perspective dynamique non comme un système mais comme un processus. Le caractère d'un changement perpétuel, tout équilibre n'étant que momentané dans la configuration, se manifeste aussi dans les situations de tutorat, qui sont elles aussi en permanence reconstruction, conditionnées par les interrelations entre les individus. Une démarche diachronique s'impose également pour pouvoir prendre en compte ce dynamisme de la situation tutorale.

Les sujets humains qui forment la situation tutorale, tout comme dans le cas de la configuration, sont interdépendants, personne ne contrôle totalement la situation, chacun doit en permanence s'adapter à ce que font les autres. Ces interrelations sont enchevêtrées et de multi-niveaux, les situations présentes sont en lien avec d'autres situations de différentes échelles.

Nous pouvons dire que le tutorat, avec les particularités que nous retenons ci-avant, pourra être structuré et obéit à des configurations, ce qui permet de regrouper des éléments de nature multiple et diverse des situations tutorales : acteurs, groupes, relations, fonctions, logiques d'action, actions et représentations.

[104] Elias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie ?*, trad. de l'all. par Yasmin Hoffman, Aix-en-Provence, Pandora, 1981 ;
Florence Delmotte, « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* », 2010/2 n° 106 | pages 29 à 36 ;
André Ducret, « Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber », *SociologieS* [Online], Research experiments, Régimes d'explication en sociologie, Online since 11 April 2011, connection on 16 November 2018.

Les apports de l'étude théorique nous ont permis, dans une perspective configurationnelle, d'interroger les situations de tutorat dans le champ de la formation en Traduction-Interprétation au Vietnam, avec les dimensions suivantes :

- Les espaces et temporalités qui regroupent l'espace scolaire avec la logique de formation, l'espace professionnel avec la logique de production et l'espace hybride institué pour le tutorat au sein des structures d'accueil en milieu professionnel ;
- Les sujets, ici les acteurs du tutorat et leur logique d'action à savoir d'un côté, les structures d'accueil et les tuteurs, de l'autre côté le centre de formation et les formateurs, et entre les deux, les étudiants-stagiaires ;
- Les activités, à savoir les activités professionnelles, la traduction, l'interprétation et autres, et l'activité de tutorat qui est au centre de notre investigation.

Nous avons utilisé ce cadre conceptuel pour réaliser notre première exploration du terrain.

7.4 Les apports de la pré-enquête : un rapport formation-emploi complexe, en évolution et des configurations tutorales à explorer

Nous avons procédé à une pré-enquête dans l'objectif de comprendre la fonction tutorale dans le cadre de la formation en traduction tout en essayant de dresser un état des lieux des stages professionnels organisés par un établissement qui offre cette formation, à savoir l'Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville, Département de Français, filière Traduction-Interprétation.

Les résultats de l'ensemble de la pré-enquête ont permis de saisir certains éléments de la configuration globale, dans ses différentes dimensions, des situations tutorales dans le secteur traduction-interprétation au Vietnam actuellement. Ces constatations nous serviront de pistes à notre investigation lors de l'enquête principale.

Les espaces et temporalités : quelques éléments du contexte de formation

Le stage en Traduction-Interprétation (TI) organisé par l'UPHCMV-DF se situe vers la fin du cursus de formation universitaire d'une durée de 4 ans. Le stage recouvre de 8 à 10 premières semaines du dernier semestre académique. Les étudiants effectuent leur stage dans

des structures d'accueil très variées et de nature diverse, des entreprises spécialisées dans différents domaines d'activités économiques aux organisations publiques ou privées, en passant par des centres de langues, des institutions ou chez des professionnels indépendants. Cette variété des structures d'accueil offre ainsi des espaces d'activité de stage difficilement caractérisés car trop différents l'un de l'autre.

Nous ouvrons ici les parenthèses pour parler du marché de l'emploi francophone au Vietnam. Nombreuses entreprises et organisations ont besoin de personnel parlant le français pour assurer des fonctions diverses (gestion de ressources humaines, secrétariat, assistance de direction, traduction et interprétariat, communication externe, etc.). Les diplômés des formations en langue française sont la main-d'œuvre qu'elles visent pour répondre à leur besoin en personnel francophone. Inversement, ces entreprises et organisations françaises ou francophones ou vietnamiennes sont effectivement les principaux débouchés des diplômés des formations en français, telle la formation d'interprète et de traducteur francophone sur laquelle porte notre recherche. La compétence en français est dans ce cas la principale compétence transversale qui permet d'accéder à l'emploi.

Cette particularité du contexte économique a des incidences sur les stratégies de formation dans le domaine de la traduction-interprétation. Les centres de formation dans ce domaine ont à choisir entre deux orientations, soit une formation centrée sur la langue spécialisée dans la traduction, complétée par différents modules de formation aux diverses tâches d'assistance et de bureautique, soit une formation au métier de traducteur et/ou d'interprète proprement dit. Dans le premier cas, la traduction et l'interprétation sont enseignées en complément des autres compétences dont le marché a besoin pour former un futur employé presque polyvalent, prêt à assurer différentes tâches professionnelles dans les domaines divers. La deuxième option vise une formation centrée uniquement sur le métier de traducteur et/ou d'interprète avec tous les enjeux du processus de professionnalisation.

Il est difficile de placer la formation dispensée à l'UPHCMV DF dans l'un ou dans l'autre, car elle est entre les deux. D'une part, la formation se veut professionnalisante, c'est-à-dire former les étudiants aux métiers d'interprète (de liaison) et de traducteur. Les étudiants, une fois diplômés, sont censés être capables de travailler en tant que professionnels indépendants ou d'avoir comme principale activité professionnelle la traduction et/ou l'interprétariat. Toutefois, en réalité, les structures économiques accueillent les étudiants en stage pour des activités très diverses. Le statut de l'activité de traduction et/ou d'interprétation n'est pas le

même en passant d'une structure à une autre. Par ailleurs, les diplômés de la formation auront également comme débouchés les emplois offerts par ces structures diverses.

Ce contexte de formation et d'emploi est à la fois incohérent et cohérent. Il est incohérent quand on considère le rapport entre l'objectif de formation et les modalités du stage (par exemple : former les interprètes-traducteurs dans une structure d'accueil spécialisée dans le tourisme). Il est toutefois cohérent si l'on le considère dans un rapport formation-emploi en évolution. Le stage, ne permettant pas de réaliser pleinement les objectifs initiaux de la formation, permettrait aux étudiants de se préparer plus efficacement à la vie active, où la compétence de traduction et d'interprétation n'est qu'une compétence parmi d'autres dont le marché a besoin.

Les sujets et les activités

Les sujets et les activités sont deux dimensions qui doivent être traitées ensemble car interdépendantes.

Les sujets impliqués dans le dispositif de tutorat comptent d'un côté les étudiants-stagiaires et de l'autre côté les professionnels-tuteurs, avec chacun des logiques parfois divergentes. Entre les deux c'est le centre de formation qui joue le rôle d'organisateur et de médiateur avec comme représentants les enseignants-formateurs.

La dimension activités regroupe deux niveaux d'activités : activités professionnelles et de tutorat. Les premières se subdivisent en deux différentes catégories : activités des tuteurs et activités auxquelles les étudiants sont censés se former pendant le stage.

Parlons d'abord des étudiants-stagiaires et leurs activités.

La pré-enquête nous a permis d'inventorier les activités effectuées par les étudiants en stage dans différentes structures d'accueil.

La répartition des activités effectuées par les étudiants durant leur stage que nous avons pu établir confirme les observations concernant le contexte de l'emploi et de la formation. Les étudiants en formation d'interprète et de traducteur se confrontent pendant leur stage professionnel non seulement aux tâches relevant de ces métiers (traduction, interprétation) mais aussi aux diverses autres tâches plus ou moins en lien avec leur connaissance de la langue française (communication professionnelle, guide touristique, réception, travail sur

documents, travail de rédaction, de synthèse, de compte-rendu, documentation, archivage, voire enseignement).

Parlons maintenant des professionnels-tuteurs. La pré-enquête fait savoir que la quasi-totalité des tuteurs du stage TI 2018 enquêtés ne sont pas interprètes et/ou traducteurs professionnels, à l'exception d'un seul cas. Certains peuvent avoir des activités pour lesquelles ils doivent mobiliser plus ou moins régulièrement des compétences en traduction. Certains autres n'ont aucune activité liée à la traduction.

Ce constat correspond parfaitement au constat portant sur les particularités du contexte socio-économique dans le domaine de la traduction au Vietnam. De nombreuses structures s'engagent à accueillir les étudiants de la filière Traduction-Interprétation de l'UPHCMV-DF pour satisfaire leur besoin en main-d'œuvre francophone. Les enjeux et la logique de ces structures ont des empreintes sur l'engagement et la prise de position des tuteurs qui en relèvent. Leur mission tutorale ne pourrait pas consister à aider un processus de construction d'identité professionnelle du métier d'interprète et/ou de traducteur, qui n'est pas en tout cas le leur (14/15 tuteurs ne sont pas professionnels de ce métier). Leur mission consisterait plutôt à aider les stagiaires à acquérir des compétences liées à différentes fonctions utiles pour l'entreprise (dont ces tuteurs sont experts) dans sa propre logique de production de biens ou de services, parmi lesquelles la traduction et l'interprétation, mais pas exclusivement. C'est à partir de ce constat que la problématique liée à la professionnalité des tuteurs apparaît. En quoi le tutorat construit-il différents types de professionnalité, sachant que celle de la traduction et de l'interprétation n'est qu'une parmi d'autres dans une situation diversifiée de l'emploi ? Quel rôle la professionnalité des tuteurs joue-t-elle sur l'activité même de tutorat ?

Enfin, concernant les activités de tutorat assurées par ces professionnels-tuteurs, quelques constats ont été dégagés à l'aide de la pré-enquête.

- Un manque d'encadrement et de soutien de l'autorité de tutelle vis-à-vis du tuteur, ainsi qu'un manque de reconnaissance sociale pour sa fonction se font sentir. Ce manque d'encadrement clairement formulé accorde par contre au tuteur une liberté d'action considérable, élément apprécié par les tuteurs enquêtés, mais qui pourrait être interprétée également comme un laisser faire.
- Quant aux caractéristiques des interventions des tuteurs, les données ont permis d'observer chez chacun des rapports différents aux deux modèles de conception du

tutorat (le modèle de la transmission et modèle de la construction) et au jeu d'équilibre entre la distance cognitive et la proximité relationnelle, toutes les deux constitutives de l'action tutorale. La plupart des tuteurs optent pour un modèle plutôt nouveau du tutorat. Par contre, leur choix d'être plus ou moins bienveillant ou exigeant dépend apparemment de leur expertise et expérience. Plus le tuteur est expérimenté, plus il pense que l'exigence constitue un critère important d'un tutorat bien assuré, à côté de la bienveillance. Or, l'exigence et la bienveillance étant deux piliers du tutorat, l'excès de l'une ou de l'autre, pourrait dans tous les cas altérer l'activité.

- Le choix d'adopter une posture plutôt qu'une autre pourrait être un choix relevant des caractéristiques idiosyncrasiques de chaque tuteur, mais pourrait être aussi conditionné par le profil du stagiaire même (son engagement, son autonomie, son niveau, etc.) et par la logique qui régit l'action du tuteur. Bref, par l'ensemble des éléments formant la configuration tutorale.
- En lien avec les conceptions du tutorat et les postures d'encadrement des tuteurs, quatre profils sont donc repérés. Le repérage des différents profils des tuteurs nous permettra de procéder dans le cadre de l'enquête principale à des observations plus fines sur les interactions tutorales en rapport avec ces profils et les incidences sur l'apprentissage des stagiaires confrontés aux situations de travail en stage.

7.5 La problématique de la thèse

À partir des éclairages apportés par l'analyse du contexte, par le cadre conceptuel et à l'aide du résultat de la pré-enquête, nous sommes arrivée aux constats suivants :

Nous assistons actuellement à une évolution du rapport entre l'emploi et la formation dans le domaine de la traduction et de l'interprétation de langue française au Vietnam : la diversité des offres et l'accroissement du marché des emplois liés à l'activité de traduction intensifient le besoin de formation à ces compétences. Toutefois, malgré les exigences au niveau de compétences des praticiens, le statut professionnel de l'activité reste encore ambigu, faute de reconnaissance institutionnelle et sociale, et l'activité de traduction-interprétation constitue en elle-même une activité hybride.

Les filières universitaires de traduction-interprétation, en voulant répondre aux demandes du marché des emplois, s'engagent dans des efforts pour professionnaliser leur formation. Ces filières, dont certaines sont plus ou moins inspirées par le modèle de formation des interprètes et des traducteurs professionnels des CFITs des années 2000, font face à des tâtonnements voire à des dysfonctionnements du dispositif de formation dans le chemin vers la professionnalisation. Les incohérences des formations résident sur plusieurs points, dans le rapport entre les objectifs visés, les modalités de formation appliquées et les réalités de la mise en place des formations. Parmi les maillons faibles de ce processus de professionnalisation mis en place dans les formations existantes, le stage professionnel apparaît comme leur talon d'Achille. Malgré les réflexions et les moyens déployés pour penser et construire le dispositif de stage, la question fondamentale qui se trouve au cœur de ce processus n'a pas été abordée. C'est la question sur le mécanisme des apprentissages dans les situations de travail, une question qui conduit à une autre, non moins importante, celle sur la fonction tutorale instituée en milieu professionnel. Car sans un travail rendant intelligibles des caractéristiques de l'activité tutorale et des apprentissages situés qui en dépendent, il est impossible de construire un dispositif de stage réellement efficace. Ces questions constituent donc, à l'heure actuelle, les impensés des dispositifs de formation en TI existants.

À partir de ces constats, nous avons décidé d'engager notre travail de recherche dans ce sens et nous proposons de formuler la question de recherche de la thèse comme suivante :

Étant donné que les conditions d'alternance sont plurielles, dans quelle mesure la fonction tutorale peut-elle s'adapter pour permettre la construction des compétences visées ?

La question de recherche de la thèse ainsi formulée avec l'accent mis sur le constat de l'hétérogénéité des activités de travail auxquelles les étudiants-stagiaires sont confrontés et de l'hétérogénéité des situations tutorales en milieu du travail, nous conduit à formuler l'hypothèse de recherche suivante :

Pour que l'alternance permette des apprentissages, une fonction tutorale doit être assurée mais elle peut donner lieu à des configurations plurielles.

L'enquête que nous réaliserons sur le terrain professionnel dans l'étape qui suit de nos investigations ont pour objectif de nous permettre de répondre à cette question de recherche en vérifiant l'hypothèse ainsi formulée.

Nous proposons ci-après un schéma pour récapituler le processus de problématisation :

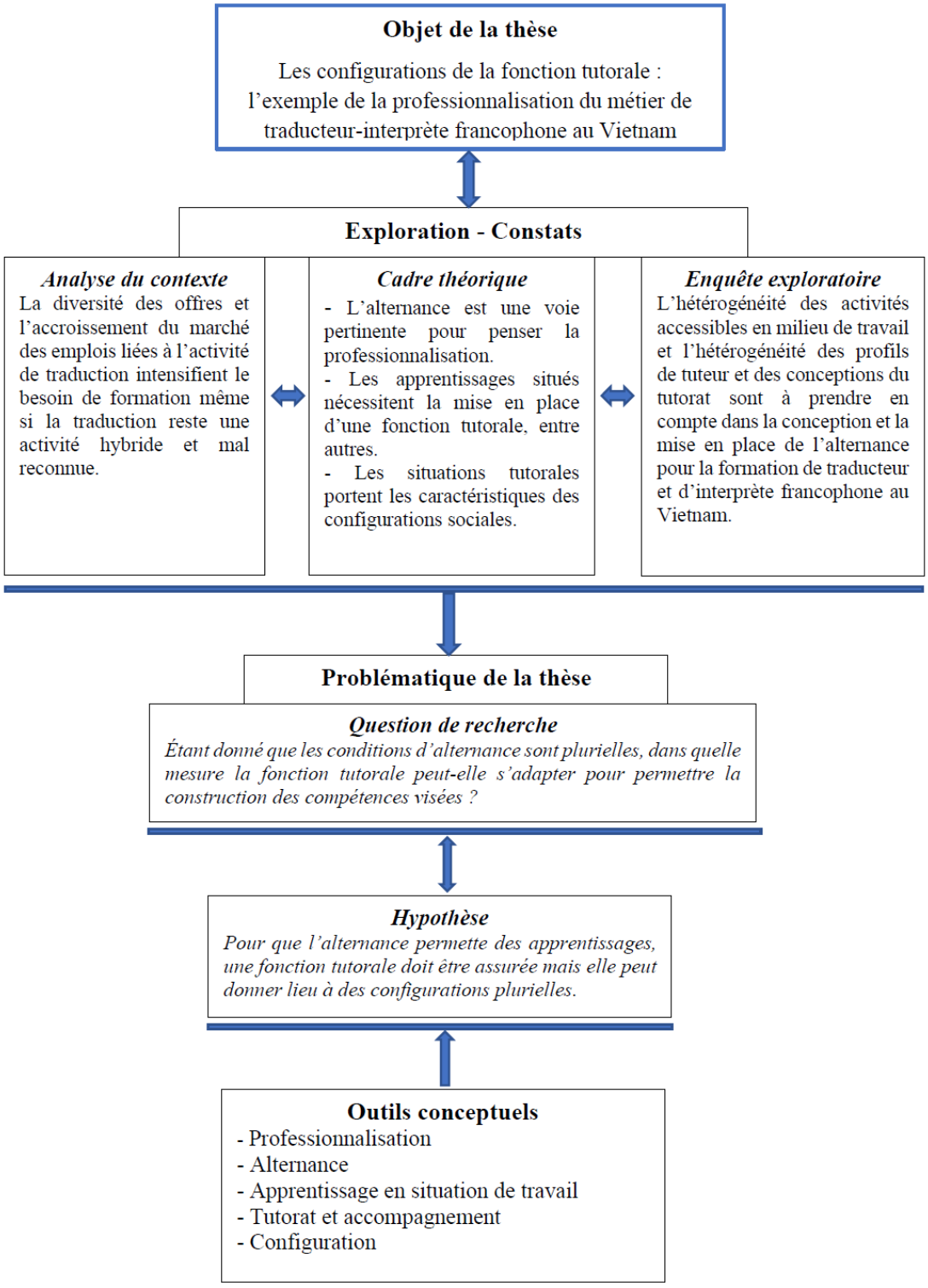

Schéma 7 : La problématique

CHAPITRE 8 :

LA MÉTHODOLOGIE DE L'ENQUÊTE PRINCIPALE

Pour étudier notre objet d'étude sous l'angle de vue de la problématique que nous nous sommes fixée, à savoir étudier les configurations de la fonction tutorale observées dans la formation des traducteurs-interprètes francophones au Vietnam, il est impératif de procéder à une étude de terrain qui permette d'accéder à l'hétérogénéité et à la complexité des situations de tutorat afin de pouvoir y repérer les singularités et les régularités. Notre choix conceptuel de mobiliser le concept de configuration en sociologie pour construire notre problématique justifie la perspective configurationnelle de l'ensemble de cette étude de terrain. Ainsi le choix d'une démarche d'enquête du type ethnographique et le choix d'une méthodologie d'analyse qualitative des données nous paraissent les plus pertinents dans cette perspective.

8.1 Les choix méthodologiques

8.1.1 La démarche d'enquête ethnographique dans une perspective configurationnelle

En effet, nous avons choisi d'inscrire notre étude de terrain dans la perspective configurationnelle que sous-tend le concept de configuration d'Élias sur le plan méthodologique. La perspective configurationnelle préconise donc de combiner les deux points de vue, analytique et synoptique afin de pouvoir « défaire » un « ensemble hiérarchisé de configurations sociales encastrées les unes dans les autres » (Ducret, 2011). Il s'agit en effet de la nécessité de combiner plusieurs techniques d'enquête sur le terrain car les procédures de type « analytique » telles que le questionnaire ou l'entretien individuel utilisées sans une « perspective configurationnelle » risquent de ne livrer au chercheur que des « variations individuelles sur les croyances et attitudes normales qui prévalaient » dans une communauté alors même que ce qu'il importe de comprendre, c'est la façon dont se constituent, se transmettent et se perpétuent ces représentations collectives[105].

La démarche d'enquête ethnographique propose justement elle aussi une immersion dans un temps suffisamment long sur les terrains d'enquête[106] et l'articulation de plusieurs autres

[105] Elias & Scotson, 1997, p. 75 cité dans Ducret, 2011
[106] Beaud et Weber, 2010 cité dans Pelé-Peycelon et Veillard, 2016, pp. 72-73.

modes de production de données : captations audio et vidéo, entretiens, etc.[107]. Cette démarche d'enquête permet donc de constituer un corpus multimodal reposant sur plusieurs types de sources (observations directes, entretiens, traces écrites et orales). Elle permet également au chercheur d'accéder à plusieurs points de vue sur les situations et de ne pas « être prisonnier d'une seule source »[108].

Ainsi, nous avons procédé à l'enquête principale dans cette perspective configurationnelle et selon la démarche d'enquête ethnographique. Cette étude de terrain consiste en une exploration plus ciblée sur les terrains du stage professionnel en TI organisé par l'UPHCMV-DF, dont les premières explorations ont été effectuées lors de la pré-enquête. L'objectif de l'investigation est de découvrir sur ces terrains de stage les spécificités et les régularités des situations tutorales et surtout de dégager les configurations de la fonction tutorale qui est instituée au sein des structures d'accueil. Nous présenterons plus en détail les différents points méthodologiques de l'enquête dans la partie 8.2.

Nous abordons maintenant la méthodologie de l'analyse des données recueillies pour expliciter notre choix d'une démarche méthodologique qualitative.

8.1.2 La méthodologie qualitative de l'analyse des données

Notre thèse relève, sur le plan méthodologique, d'une recherche empirique et qualitative qui vise à comprendre comment se construisent et se développent les interactions et relations tutorales.

Dans notre choix heuristique, nous faisons nôtre la position de A.-M. Huberman et M.-B. Miles dans l'ouvrage *Analyse des données qualitatives* (1992)[109] qui affirment « qu'un chercheur se doit d'indiquer clairement ses préférences » (p. 31). Nous partageons leur conviction « qu'il existe des régularités sociales … (et que) notre tâche consiste à les formuler aussi précisément que possible en restant attentif à leur portée et leur généralité, ainsi qu'aux contingences locales et historiques qui président à leur apparition » (*ibid.*). En suivant leur modèle que nous présentons ci-dessous, nous assumons le choix d'une analyse

[107] Olivier de Sardan, 1995, p. 12 cité dans Pelé-Peycelon et Veillard, 2016, pp. 72-73.
[108] *ibid.*
[109] Huberman, A.-M.& Miles M.-B. (1992). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck : Bruxelles.

principalement qualitative qui mobilise plusieurs modalités de recueil de données que nous croisons et triangulons :

- des observations,
- des enregistrements et traces écrites,
- des journaux de stage,
- des entretiens.

L'unité fonctionnelle de notre analyse est une situation de formation tutorale prise en compte dans la durée : c'est en ce sens que nous cherchons à repérer des formes invariantes d'une chrono-genèse de la relation tutorale.

Cette démarche permet de nous écarter, au moins pour une bonne partie, des critiques longtemps adressées aux recherches qualitatives, accusées de manquer d'objectivité, de rigueur, voire de scientificité (Makamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y.)[110]. L'épistémologie compréhensive qui est celle qui structure cette recherche doctorale n'a pas la prétention de proposer une forme de mesure rationnelle de la relation tutorale. La conception même de notre objet de recherche considère celui-ci comme une construction humaine dans laquelle les contingences locales et les subjectivités des acteurs jouent un rôle : nous cherchons à dévoiler des processus sous-jacents, peu visibles mais signifiants, en quelque sorte à donner du sens au phénomène humain complexe, inscrit dans un espace-temps culturel et institutionnel qu'est une relation tutorale. Ainsi nous privilégions une démarche qui combine différents outils et démarches, afin de caractériser, à partir de pratiques singulières, d'expériences, des points de repères structurant, une démarche tutorale.

Finalement, nous sommes proche d'une logique d'études de cas singuliers. Comme le soulignent T. Piot et J. Thievenaz (2018, p. 158)[111], « l'étude de cas comme perspective de recherche, s'appuie sur les méthodes et les concepts d'analyse de l'activité en établissant une relation directe entre modes de recueils des données contextualisées et production de

[110] http://www.recherchequalitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero26%281%29/mukamurera_al_ch.pdf

[111] Piot, T. et Thievenaz, J. (2018). « Face aux contraintes de l'organisation du travail en EHPAD, quel développement professionnel pour les aides-soignants en formation ? » *Revue Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 4, No 2. 153-168.

connaissances plus universelles ». Ainsi, comme le souligne J. Leplat (1997, p. 8)[112], « généraliser, c'est considérer le cas traité comme le représentant d'une catégorie à partir de certaines de ses propriétés ». Quatre temps distincts et complémentaires sont ainsi à prendre en compte (Piot et Thievenaz, *op. cit*) :

> (1) le choix du cas ou de la situation au regard de la finalité de l'étude et des contraintes qui pèsent sur cette dernière ;
>
> (2) la mise en place d'un protocole de recherche permettant de recueillir les données empiriques ;
>
> (3) l'exploitation des matériaux recueillis à l'aide d'outils de traitements qui permettent de condenser les données rationnellement ;
>
> (4) la production d'une série d'interprétations rationnellement fondées de conclusions discutables et intégrables dans des connaissances antérieurement produites.

Ce processus d'induction analytique n'est cependant pas à envisager selon une logique linéaire et de succession d'étapes mais dans une logique systémique et configurationnelle où les interactions entre le tuteur et le tutoré sont dynamiques et sont constituantes, avec l'organisation de travail, les arrières plans culturels, les contraintes spatiales, temporelles, d'une forme de configuration globale.

Sur le plan de la méthodologie, nous avons suivi une démarche itérative et non une démarche séquentielle, suivant les recommandations de Huberman et Miles (1992).

Le schéma suivant synthétise les principaux points de cette démarche :

[112] Leplat, J. (1997). Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris : PUF.

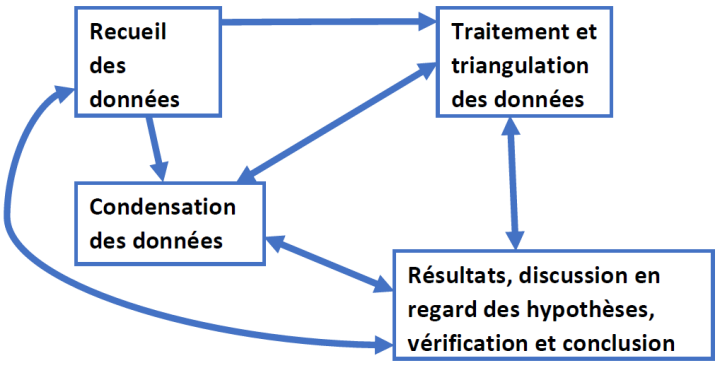

Schéma 8 : Démarche méthodologique de l'analyse des données

La démarche induite par ce schéma est principalement dynamique : les différentes étapes se co-déterminent, au sens où la réalisation d'une étape dépend plus ou moins des autres et va influer sur elles.

En articulant la démarche de recherche qualitative (Huberman et Miles, 1992) avec la logique de l'étude de cas (Leplat, 1997), nous visons à formaliser à partir de situations singulières, des principes généraux, des régularités dont la notion de configuration (Elias, 1981)[113] rend compte. Ainsi, nous visons à produire, comme résultats de la thèse, des éléments d'intelligibilité en identifiant des éléments en tension (spatiaux, temporels, organisationnels, contextuels, inter et intra-subjectifs), fluctuants et inter-reliés.

Ainsi, avec ces choix méthodologiques nous avons réalisé l'enquête principale de la thèse dont les éléments techniques et organisationnels sont présentés ci-après.

8.2 L'enquête principale

Dans cette partie sur l'enquête de terrain, nous allons aborder les éléments techniques et organisationnels de l'enquête, d'abord les terrains de l'enquête, ensuite, les outils d'investigation mobilisés sur chaque terrain et les matériaux obtenus, et enfin, le traitement et l'analyse des données.

[113] Elias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie ?*, traduit de l'allemand par Yasmin Hoffman (1981), Aix-en-Provence, Pandora.

8.2.1 Les terrains de l'enquête

Nous avons choisi de travailler sur le stage professionnel organisé dans le cadre de la formation dispensée à l'UPHCMV-DF pour deux raisons. La première est liée au constat émis à partir de l'analyse du contexte sur les curriculums de formation en TI au Vietnam, selon lequel, l'UPHCMV-DF est presque le seul établissement universitaire qui organise depuis plusieurs années les stages professionnels en TI en milieux professionnels. La deuxième raison repose sur les conditions favorables qui s'offrent à nous pour accéder à ce terrain. Cette accessibilité est due en grande partie à notre statut de formatrice au sein de l'établissement de formation qui organise le stage. Nous revenons encore sur ce point dans la partie portant sur la double posture que nous endossons dans ce travail de recherche.

Nous avions choisi ce même terrain pour réaliser notre pré-enquête pour les mêmes raisons. Concrètement, nous avons réalisé l'enquête exploratoire sur le stage TI UPHCMV-DF 2018 et l'enquête principale sur le stage TI UPHCMV-DF 2019. Le dispositif d'organisation du stage professionnel de ces deux années reste le même mais les terrains du stage, c'est-à-dire les lieux qui accueillent les stagiaires ont un peu bougé d'une année à une autre, ce qui permet d'effectuer un croisement intéressant au niveau des types d'activité auxquels les étudiants sont confrontés lors de ces stages. Nous présentons ci-après la liste exhaustive des structures d'accueil lors des deux stages, 2018 et 2019. Certaines structures qui avaient accueilli les stagiaires en 2018 ne le faisaient plus en 2019. Par contre, il y a de nouveaux établissements qui s'ajoutent à la liste en 2019. Pour maintenir la cohérence des références liées aux structures d'accueil durant les deux années de stage lors de l'enquête exploratoire et dans cette enquête principale, nous avons choisi de garder le même encodage pour les structures en passant de 2018 à 2019 et d'ajouter les nouveaux codes pour les nouveaux établissements.

Liste des structures d'accueil des étudiants pour les stages TI HCMUP-DF			
En 2018		**En 2019**	
Domaines d'activité	**Nombre de stagiaires accueillis**	**Domaines d'activité**	**Nombre de stagiaires accueillis**
E1 : un centre de recherche sur l'environnement	2	E1	2
E2 : chez un journaliste d'un journal (en français)	1	E2	1
E3 : une agence de voyage	1	Non	

E4 : une entreprise spécialisée dans les solutions techniques pour la distribution audio-visuelle (dont sous-titrage des émissions télévisées)	2	E4	6
E5 : un centre de langue et d'activités culturelles	2	E5	2
E6 : un institut chargé de promouvoir le français	1	E6	1
E7 : une structure de plantation et de recherche en sylviculture	1	E7	2
E8 : chez un journaliste d'un journal en ligne (en vietnamien)	1	E8	2
E9 : une maison d'édition	2	E9	3
E10 : chez une traductrice-interprète indépendante	1	E10	1
E11 : une entreprise spécialisée dans la fabrication des lunettes	2	Non	
E12 : une entreprise spécialisée dans les équipements techniques environnementaux	3	E12	2
E13 : une agence de voyage	2	E13	1
E14 : un musée	1	E14	1
E15 : une entreprise spécialisée dans les équipements sportifs	1	Non	
		E16 : chez une traductrice indépendante	2
		E17 : un centre de recherche en éducation	1
Total : 15 structures accueillant 23 stagiaires		**Total : 14 structures accueillant 27 stagiaires**	

Tableau 15 : Liste des structures d'accueil stage TI 2019 UPHCMV-DF

Même si notre statut de formatrice auprès de l'UPHCMV-DF favorise beaucoup notre accès à ces terrains, cette accessibilité n'est pas toujours évidente pour l'ensemble des terrains du stage. Par ailleurs, nous avons combiné plusieurs outils d'investigation dans l'objectif de constituer un corpus multimodal à partir de différentes sources d'information et de différents points de vue. Toutefois nous ne sommes pas arrivée à sonder l'ensemble des terrains de stage avec l'ensemble des outils de recueil de données. L'accessibilité des terrains varie ainsi en fonction des modes et des outils d'investigation. Nous détaillerons ce point dans le passage qui suit portant sur les outils d'investigation et les matériaux obtenus.

8.2.2 Les outils d'investigation et les matériaux obtenus

Le recueil des données sur les terrains du stage exige une temporalité longue qui s'aligne avec la durée du stage et après le stage. Ainsi, nous avons débuté le recueil de données sur les terrains du stage pendant la période du déroulement du stage (11/2 – 12/4/2019). Nous avons procédé ensuite à des entretiens semi-directifs auprès des tuteurs et stagiaires dans la période après le stage.

Pour reconstituer le parcours des stagiaires sur chaque terrain de stage, nous avons mobilisé différents outils et techniques de recueil de données afin d'obtenir les données de plusieurs types qui reflètent des points de vue différents.

La collecte des documents produits ou des données recueillies par les stagiaires

Nous avons collecté durant la période du stage les documents produits et les données recueillies par les stagiaires.

Les journaux de stage

Nous avons utilisé cet outil lors de la pré-enquête et continuons à l'utiliser cette fois, dans l'enquête principale. Nous sommes convaincue que les journaux de stage effectués par les étudiants-stagiaires constituent une source extrêmement riche d'informations qui permettent de connaître non seulement les types d'activité auxquels les étudiants sont confrontés sur chaque terrain professionnel, mais aussi comment ils réagissent et comment ils sont soutenus, accompagnés dans ces situations. Nous avons pu collecter l'ensemble des journaux de stage de tous les 27 étudiants du stage TI 2019.

Si les journaux de stage sont produits par les étudiants-stagiaires et reflètent les situations en stage sous l'angle de vue de ces derniers, les traces des échanges entre les tuteurs et les stagiaires constituent des données plus authentiques sur les interactions tuteur-stagiaire, même si la manière indirecte de collecter ces données peut soulever la question sur la possibilité d'un certain filtrage subjectif de la part de ceux qui enregistrent les données.

Des traces écrites des échanges à distance entre tuteurs et stagiaires et des enregistrements des échanges en face à face entre tuteurs et stagiaires

Vu la diversité des situations de travail et de tutorat auxquelles sont confrontés nos étudiants, il est difficile, voire impossible d'observer directement les interactions entre le tuteur et son stagiaire, surtout dans le cas où l'étudiant effectue un télétravail et communique à distance avec son tuteur. Nous avons donc mis en place un dispositif de collecte des traces de ces échanges tuteur-stagiaire effectuée par l'étudiant-stagiaire lui-même avec l'accord préalable du tuteur. La limite de ce dispositif est que certains éléments du moment de l'interaction nous échappent : la gestuelle pour les enregistrements sonores, la tonalité, le rythme pour les traces écrites. En revanche, il a l'avantage de permettre d'éviter l'incidence de la présence du chercheur sur le comportement des acteurs de l'interaction.

Concrètement, à l'aide d'un formulaire de consentement de participation à la recherche, nous avons demandé la permission des tuteurs et des stagiaires, avant le commencement du stage, d'enregistrer leurs échanges en face à face et/ou d'avoir accès à leurs échanges à distance (par courriels, messages sur téléphone, sur Skype ou autres supports). L'enregistrement audio des échanges en face à face est effectué sur place par le stagiaire lui-même avec l'accord préalable du tuteur pour chaque séance. Le stagiaire collecte aussi les traces écrites des échanges tuteur-stagiaire à distance. Le stagiaire nous envoie toutes ces données une fois par semaine durant toute la période de stage. Dans la réalité de la recherche, tous les tuteurs n'acceptent pas de participer et les stagiaires dont le tuteur accepte de participer n'envoient pas non plus systématiquement les traces de tous les échanges. Nous avons pu seulement collecter les traces écrites des échanges par courriels, messages ou chat de neuf couples de tuteur-stagiaire (9/14 lieux de stage) et les enregistrements des échanges en face à face de 4 couples de tuteur-stagiaire (4/14 lieux de stage).

L'observation directe

Nous avons procédé à l'observation directe comme un outil complémentaire qui nous permet d'aller directement sur les lieux de stage, de rencontrer les gens et de sentir l'ambiance du lieu de travail, bref, une certaine immersion sur le terrain. Les informations retenues de ces observations nous aideront à mieux comprendre et à mieux interpréter les données recueillies à l'aide d'autres outils. L'objectif est d'observer l'activité des étudiants-stagiaires en situation de travail en stage et les interactions entre le(s) stagiaire(s) et le milieu de travail,

entre le(s) stagiaire(s) et le(s) tuteur(s). Nous sommes allée ainsi sur cinq lieux de stage (sur un total de 14 lieux). Les observations sont effectuées dans la période vers la fin du stage. Chaque séance dure environ de deux à trois heures durant laquelle nous effectuons des prises de notes selon une grille d'observation[114] que nous avons élaborée avant.

Comme l'activité de traduction dans la plupart des cas se réalise de manière plutôt silencieuse et autonome par les stagiaires, la part de l'activité et des interactions à laquelle l'observation directe permet d'accéder n'est pas grande. Une autre limite est que nous n'y avons été dans chaque cas qu'une seule fois, nous n'avons pas pu saisir l'évolution de la situation (par exemple du degré d'intégration du stagiaire dans le collectif de travail ou de son autonomie…). C'est pour cela que nous considérons les informations obtenues des observations comme complémentaires, qui ont pour rôle d'aider la compréhension et l'interprétation d'autres types de données.

L'entretien semi-directif

Nous avons réalisé enfin des entretiens semi-directifs auprès des tuteurs et des stagiaires après le stage. L'objectif est de comprendre l'organisation du tutorat au sein des structures d'accueil, de faire expliciter par les acteurs du terrain les composantes de l'activité de tutorat, dans le but d'en saisir les régularités ainsi que les particularités. Nous avons interrogé sept couples tuteurs-stagiaires à l'aide de deux questionnaires qui comportent des grands points communs sur l'activité de travail pendant le stage et sur le tutorat mais les questions sont ajustées en fonction de chaque public, tuteur ou stagiaire. Le fait d'interroger à la fois le tuteur et le stagiaire sur un même fait ou sur une même situation nous permet d'effectuer des croisements intéressants de différents angles de vues, de différentes perceptions et représentations. La durée en moyenne des entretiens avec les tuteurs et les stagiaires est une heure.

Les données des entretiens avec les tuteurs et stagiaires permettent d'accéder à des parts cachées des activités et situations en faisant expliciter les acteurs. Elles constituent ainsi la part la plus importante des données de notre enquête.

[114] Voir Annexe IV.5.1

Enquête sur le stage TI 2019 de l'UPHCMV-DF	
Outils d'enquête	***Matériaux obtenus***
Recueil de journaux de stage (JDS)	27 JDS des stagiaires accueillis dans 14 lieux de stage
Recueil d'échanges écrits à distance entre tuteurs-stagiaires	Traces écrites des échanges par courriels, messages, chat de 9 couples de tuteur-stagiaire (9/14 lieux de stage)
Recueil d'échanges oraux en direct entre tuteurs-stagiaires	Enregistrements des échanges en face à face de 4 couples de tuteur-stagiaire (4/14 lieux de stage)
Observation sur le lieu de stage	Observations de 5/14 lieux de stage
Entretien semi-directif	14 entretiens auprès de 7 couples de tuteur-stagiaire (7/14 lieux de stage)

Tableau 16 : Récapitulatif des outils de l'enquête principale et matériaux obtenus

Nous passons maintenant aux méthodes de traitement et d'analyse des données de l'enquête.

8.2.3 Le traitement et l'analyse des données

Le traitement des données

Nous avons à traiter deux grands types de données, d'un côté, des écrits d'étudiants, des traces écrites d'échanges tuteur-tutoré et de l'autre côté, des enregistrements sonores des échanges et des enregistrements sonores des entretiens.

La transcription des enregistrements sonores et la traduction en français des données

Concernant les enregistrements sonores, nous avons deux groupes de données, les entretiens et les échanges tuteur-stagiaire.

Nous avons réalisé la transcription et puis la traduction en français de l'ensemble de 14 entretiens avec les tuteurs et les stagiaires. Ce traitement est indispensable pour repérer des éléments significatifs ou révélateurs du corpus, ce qui facilite les analyses qualitatives et le croisement de différents types de données.

En ce qui concerne les échanges tuteur-stagiaire enregistrés, nous avons procédé à la transcription intégrale des enregistrements mais n'avons pas traduit en français l'ensemble. Car pour ce type de données, nous avons opté pour un traitement croisé avec les autres données du type écrit. Nous allons expliciter ce traitement ci-après.

Concernant les données du type écrit, vu leur volume important, il est impossible de traduire en français l'ensemble des données à l'état brut. Nous avons donc choisi de procéder d'abord au dépouillement à partir des données brutes qui sont en vietnamien et puis à la traduction en français des données déjà traitées, ce qui permet d'économiser le temps et beaucoup d'énergie.

Le tableau de la chrono-genèse de la relation tutorale pour croiser différents types de données sur les terrains du stage

À l'issue de l'enquête portant sur le stage TI UPHCMV-DF 2019, nous avons obtenu différents types de données à partir de différentes sources d'information. Chaque type de données permet, tout comme dans un jeu de puzzle, de compléter un tableau d'ensemble des situations professionnelles et tutorales auxquelles les étudiants sont confrontés pendant leur stage. Pour prendre en compte ces situations de manière la plus intégrale possible, il est impératif de croiser ces différentes données. À l'instar de Veillard (2012, p. 50), nous avons essayé de construire, pour chaque terrain de stage, un tableau qui synthétise les activités des acteurs du terrain dans l'ordre chronologique. Veillard l'appelle la chronique d'activité. En effet, une chronique d'activité est un récit écrit des activités successives des stagiaires et des situations successives qu'ils rencontrent sur le lieu de stage. La prise en compte de la succession des actions, des situations, des transmissions et des guidages permettra de procéder à l'analyse des données à différents niveaux et sur différents aspects. Nous nous sommes donc inspirée du modèle de Veillard tout en l'adaptant pour obtenir un modèle propre à nous que nous intitulons *le tableau de la chrono-genèse de la relation tutorale*[115] afin de prendre en compte des spécificités de notre recherche.

Cet outil permet ainsi de croiser les données des journaux de stage (JDS), des échanges tuteur-stagiaire (échanges TS) et également les données des entretiens. Nous n'effectuons pas ce tableau pour l'ensemble des lieux de stage. Seuls les lieux sur lesquels les sources de

[115] Voir dans Annexe IV.5.2 un exemple de *tableau de la chrono-genèse de la relation tutorale*

données recueillies effectivement sont suffisamment diversifiées feront objet de ce type de traitement.

L'encodage

Pour assurer l'anonymat des organisations et des personnes qui participent à la recherche, et pour faciliter le traitement des données, nous avons procédé à l'encodage pour désigner les acteurs.

De cette manière, la lettre E est utilisée pour désigner les établissements d'accueil. Les numéros sont placés en indice (E1 ; E4) pour reconnaître chaque établissement.

Concernant les acteurs, le T signifie tuteur et le S signifie stagiaire. Les numéros sont placés en indice (T1 ; S2) pour reconnaître le nombre d'acteurs de chaque organisation. Ces lettres désignant les acteurs forment avec les lettres désignant les établissements des combinaisons de code qui permettent de reconnaître les acteurs.

E1 : Établissement d'accueil numéro 1

E1T : Tuteur de l'établissement d'accueil E1 (s'il y a 2 tuteurs ou plus, c'est respectivement E1T1, E1T2 et ainsi de suite)

E1S : Stagiaire de l'établissement d'accueil E1 (s'il y a 2 stagiaires ou plus, c'est respectivement E1S1, E1S2 et ainsi de suite)

Nous allons reconnaître les structures d'accueil et les acteurs du terrain (tuteurs et stagiaires) par les codes (par exemple : E1T1 ; E1S1).

Voici le tableau croisé des matériaux obtenus de différentes sources de données sur les terrains du stage avec références aux acteurs codées :

Matériaux obtenus terrains stage TI 2019 HCMUP-DF						
Structure d'accueil – domaine d'activité	**JDS**	**Observa-tion**	**Echanges TS traces écrites**	**Echanges TS audio**	**Entretien tuteur**	**Entretien stagiaire**
E1 : un centre de recherche sur l'environnement	E1S1 E1S2	E1T2-E1S1-E1S2	E1T1-E1S1-E1S2 E1T2-E1S1	E1T1-E1S1-E1S2	E1T1	E1S2

				E1T2-E1S1-E1S2		
E2 : chez un journaliste d'un journal (en français)	E2S		E2T-E2S			
E4 : une entreprise spécialisée dans les solutions techniques pour la distribution audio-visuelle (dont sous-titrage des émissions télévisées)	E4S1 E4S2 E4S3 E4S4 E4S5 E4S6				E4T1	E4S1
E5 : un centre de langue et d'activités culturelles	E5S1 E5S2	E5S1-E5S2	E5T-E5S1-E5S2	E5T-E5S1-E5S2	E5T	E5S2
E6 : un institut chargé de promouvoir le français	E6S					
E7 : une structure de plantation et de recherche en sylviculture	E7S1 E7S2	E7S1-E7S2	E7T-E7S1-E7S2			
E8 : chez un journaliste d'un journal en ligne (en vietnamien)	E8S1 E8S2		E8T-E8S1 E8T-E8S2	E8T-E8S1-E8S2	E8T	E8S1
E9 : une maison d'édition	E9S1 E9S2 E9S3	E9S2	E9T-E9S3		E9T	E9S1
E10 : chez une professionnelle indépendante	E10S		E10T-E10S		E10T	E10S
E12 : une entreprise spécialisée dans les équipements	E12S1 E12S2					

techniques environnementaux						
E13 : une agence de voyage	E13S		E13T-E13S			
E14 : un musée	E14S	E14				
E16 : chez une traductrice	E16S1 E16S2		E16T-E16S1-E16S2	E16T-E16S1-E16S2	E16T	E16S2
E17 : un centre de recherche	E17S					

Tableau 17 : Tableau croisé des matériaux obtenus de l'enquête sur les terrains du stage TI 2019 HCMUP-DF

Nous passons maintenant à l'analyse des données.

L'analyse des données

Comme nous l'avons expliqué dans 8.1 sur nos choix méthodologiques, la méthodologie qualitative sera mobilisée pour analyser les données.

Ainsi, nous optons pour deux méthodes : l'analyse des cas et l'analyse thématique.

L'analyse des cas

L'analyse des cas fait appel à la méthode d'étude de cas. Selon Hamel (1997)[116], « l'étude de cas consiste à rapporter un événement à son contexte et à le considérer sous cet aspect pour voir comment il s'y manifeste et s'y développe » (p. 10). Par cette définition, l'étude de cas fait appel à diverses méthodes de recueil de données, « que ce soit l'observation, l'entrevue semi-directive et l'une ou l'autre des techniques d'analyse du contenu » […], « la variété des méthodes s'inscrit dans ce but de croiser les angles d'étude ou d'analyse » (p. 103). « Les données recueillies peuvent ainsi se recouvrir et s'éclairer réciproquement pour mieux mettre en relief le cas ciblé » (p. 105).

[116] Cité dans Leplat (2002).

Dans notre enquête, nous avons cherché à sonder différents terrains de stage avec différents outils. L'analyse des cas nous permettra de comprendre les caractéristiques de chaque terrain, ce qui permet de repérer les spécificités ainsi que les régularités permettant d'identifier les configurations de l'activité tutorale.

L'analyse thématique

En effet, selon Blanchet et Gotman (2007), l'analyse thématique consiste à découper transversalement tout le corpus avec l'unité de découpage le thème qui représente un fragment de discours. Les thèmes sont définis par des grilles d'analyses conçues empiriquement par le chercheur (p. 93). L'analyse thématique permet donc de traiter et d'établir une cohérence thématique entre les entretiens.

En combinant ces deux méthodes d'analyse, nous comptons obtenir à la fois des renseignements sur le plan transversal de l'ensemble des terrains et des focalisations sur les cas singuliers. Le tout permettra de cerner des configurations tutorales et de comprendre les interrelations qui y sont organisées.

Nous structurons les analyses comme suit :

1er temps : Analyse des cas

Ce premier temps d'analyse mobilise les techniques de l'étude de cas pour dessiner le portrait de chaque terrain de stage en repérant et analysant les caractéristiques qui sont structurées autour de trois paramètres :

- l'environnement et l'organisation du travail ;
- l'activité de travail des stagiaires en stage ;
- les interventions tutorales effectuées par le ou les tuteurs.

Cette analyse permettra ainsi d'identifier et de caractériser les configurations de l'activité tutorale observée sur les lieux de stage.

2e temps : Analyse transversale du corpus

Après l'analyse de chaque cas, nous allons effectuer une synthèse thématique en analysant plus finement certains extraits du corpus qui permettent d'illustrer les thèmes repérés.

Les analyses réalisées durant ces deux temps se font simultanément à deux niveaux. Au niveau global, l'enjeu de l'établissement d'accueil, le profil du tuteur, le profil du stagiaire, le rapport à la question d'autonomie, la nature des tâches, le réseau relationnel d'acteurs multiples qui participent à ce tutorat, etc. sont pris en compte. Au niveau local, les caractéristiques des interactions tutorales entre le tuteur et son ou ses stagiaires sont analysées dans les détails. Des possibilités d'évolution ou de transformation des configurations avec d'éventuels processus de régulation seront aussi analysées.

8.3 Les conditions d'émergence de la recherche et la question de la double posture

Nous sommes enseignante-formatrice du Département de Français, l'Université de Pédagogie d'Hô Chi Minh-Ville depuis 2007 et avons assurée à partir de 2012 jusqu'à la fin 2019 la fonction de responsable de la filière Traduction-Interprétation. C'est dans ce cadre d'activité professionnelle que nous avons constaté les incohérences du dispositif de formation et celui du stage, ainsi que l'urgence d'améliorer l'offre de formation pour mieux répondre aux exigences de la réalité du marché de travail. Le travail de la thèse a débuté vers septembre 2017. Quand nous nous sommes engagée dans le projet de la thèse, les réflexions qui avaient été entamées durant des années dans le cadre professionnel se sont répercutées dans le cadre académique de la recherche doctorale. L'objet de la thèse a pris forme au fur et à mesure de nos confrontations avec la réalité du travail d'enseignement. Notre terrain professionnel est devenu maintenant notre terrain de recherche. Nous endossons ainsi, comme le dit Bodergat[117], une double posture, de chercheur et de formateur, ce qui implique donc une grande proximité avec l'objet de la thèse. Cette grande proximité avec l'objet de recherche aura certainement des effets sur la démarche du chercheur que nous sommes. Nous pensons important dans ce chapitre sur la méthodologie d'identifier ces effets, qui comportent en même temps, des risques et des atouts pour le travail de recherche, l'objectif étant de s'assurer de la validité d'une démarche d'intelligibilité bien distanciée de la thèse.

[117] Bodergat, J.-Y. (2011). « La double posture chercheur-formateur : quelle validité et quelle pertinence pour des recherches sur la formation des enseignants ? ». Revue *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques,* juin 2011, n° 29, pp. 34-58.

La familiarité

Notre statut professionnel de formatrice et responsable d'une filière de formation en traduction-interprétation, comme nous l'avons présenté ci-avant, statut qui nous a obligé de réfléchir pendant longtemps sur les pratiques de formation mises en place, statut qui nous a permis de vivre des expériences dans l'organisation des stages durant des années, d'avoir des contacts avec les acteurs sur les terrains de stage, de témoigner des difficultés des étudiants-stagiaires, entre autres, nous procure une grande familiarité avec l'objet de recherche de la thèse. Cette connaissance préalable du terrain favorise notre démarche de chercheur sur différents points mais présente aussi des risques d'obstacle épistémologique[118].

D'abord, elle nous permet d'identifier rapidement des questions pertinentes qui se posent à la recherche grâce à nos propres expériences en tant que professionnelle de la formation. Toutefois, cette familiarité risque de nous infliger une certaine partialité si nous ne sommes pas suffisamment vigilante et ne prenons pas suffisamment de distance.

Ensuite, la connaissance du terrain nous permet de « frapper aux bonnes portes »[119], c'est-à-dire d'établir des contacts avec les acteurs, de constituer un échantillon représentatif pour la recherche, d'avoir des interlocuteurs plus disposés à partager leur expérience professionnelle. Sans cette familiarité, nous aurions dû avoir beaucoup plus de difficultés dans l'accès à nos terrains de recherche. Concrètement, nous avons exploré deux grands types de terrain, le terrain de la formation, lors des entretiens exploratoires avec les formateurs, et le terrain du stage lors de la pré-enquête et de l'enquête principale, avec comme principaux acteurs les professionnels. Les premiers sont nos collègues et les seconds nos partenaires. Il y a eu toujours des réserves et des réticences qui s'observent chez certains acteurs, formateurs tout comme professionnels du milieu de travail, qui ont refusé de se placer sous un regard extérieur observant leur activité, réserves qui s'expliquent aussi dans le cas de certains professionnels par l'impératif du secret professionnel. Ces réserves auraient pu être beaucoup plus importantes si nous n'avions pas engagé la démarche d'enquête avec notre double casquette.

[118] « Obstacle épistémologique majeur », formule de Pierre Bourdieu (*et al.*, 1983, 35) cité dans Bodergat (2011).
[119] Formule de Marchive (2005, p. 79) cité dans Bodergat (2011).

La proximité avec l'enquêteur permet alors de mettre l'interlocuteur en confiance, de minimiser « les effets de façade »[120]. Comme la perception réciproque des interlocuteurs joue un certain rôle dans la passation des entretiens, le fait d'être perçu comme un collègue qui se confronte aux mêmes difficultés, qui accomplit les mêmes tâches crée des liens de solidarité. C'est justement ce lien de solidarité que nous avons pu observer chez beaucoup de nos interviewés, formateurs tout comme professionnels, lors de nos entrevues.

La proximité que nous avons avec le terrain, notre connaissance préalable de nos interlocuteurs nous ont permis d'effectuer des régulations d'entrevues, en reformulant les questions de manière plus appropriée, en évitant de poser les questions disqualifiantes auprès de nos interlocuteurs, bref, d'éviter « impasses et impairs » comme dit Bodergat (2011).

Par ailleurs, notre double posture de formatrice et de chercheure a favorisé l'engagement des étudiants dans la recherche. Il s'agit ici de l'effet Hawthorne, ce qui fait que les étudiants s'engageront davantage non pas en raison des seules qualités intrinsèques du dispositif mais aussi parce que c'est une recherche, cela crée un effet de nouveauté et de distinction. Et les étudiants se mobilisent également pour nous aider à faire aboutir cette recherche. Alors, ils sont enthousiastes dans leur aide à collecter les échanges entre les tuteurs et eux-mêmes pendant le stage. Sans cette mobilisation, il aurait été très difficile pour nous d'envisager un autre mode de recueil de ce type de données.

Néanmoins, si notre position nous a aidé à accéder au terrain de recherche, elle contribue à créer aussi certains mécanismes de défense chez nos interlocuteurs. Comme « l'interviewé réagit et répond en fonction de l'image qu'il se fait du destinataire » (Bodergat, 2011), quand l'enquêteur est situé institutionnellement, comme dans notre cas, on peut assister de manière séparée, ou à la conjugaison des effets :

- de conformité (dire ce qui est tenu pour correct),
- de désirabilité (dire ce qui est perçu comme faisant plaisir à l'autre),
- de l'effet « d'entre-soi » (rester dans l'implicite, l'interlocuteur étant supposé comprendre, en tant que collègue, ce qu'on veut lui dire sans qu'il y ait besoin de l'expliciter) (*ibid.*).

[120] Perrenoud (1988, p. 101) cité dans Bodergat (2011).

Notre défi, en tant que chercheure, est de gérer les situations d'entretien en cherchant à clairement se positionner, à rappeler sa posture de chercheur et à effectuer les ajustements nécessaires.

La sur-implication

De par notre double posture, nous assistons à une sur-implication dans la recherche. Étant donné que dans toutes les sciences sociales et humaines, le chercheur a une implication car il a lui-même ses propres positions en tant que membre d'une société sur ces questions. Bodergat (2011) a observé que « lorsque le chercheur tient à rester un des acteurs du dispositif qu'il se propose d'investiguer, souvent parce qu'il en est un des responsables mais aussi parce qu'il veut pouvoir mieux le saisir dans sa dynamique propre, il peut circonscrire les risques de sur-implication par diverses dispositions ». C'est en quelque sorte la situation où nous nous trouvons. Et nous risquons de faire preuve d'une sur-implication, c'est-à-dire, d'être juge et partie d'une démarche dont nous sommes l'initiatrice et la responsable principale. Le principal risque que court cette sur-implication est que tout jugement que nous effectuons, que ce soit positif ou négatif, pourrait être suspect *a priori* (*ibid.*). Ou bien, nos jugements ou interprétations, en tant que chercheure sur les acteurs du dispositif peuvent être fonction de la relation et des représentations que nous avons avec eux et sur eux, en tant qu'enseignante-formatrice dans le cas des étudiants, en tant que collègue dans le cas des formateurs et en tant que partenaire-interlocutrice sur le terrain du stage avec les professionnels.

Pour limiter cet effet, il s'agit d'abord d'objectiver la subjectivité comme le dit Van der Maren (1996)[121], en ne prétendant pas à une objectivité pure, car cela est impossible. Ensuite, il s'agit d'être vigilante, en s'appuyant au maximum sur les données recueillies, en argumentant, en s'exposant au regard d'un lecteur dont on sait que par fonction il est et se doit d'être critique (dans ce cas nos directeurs de thèse dans un premier temps, et les membres du jury de la thèse lors de la soutenance). Ce qui est important à souligner, selon Van der Maren, est qu'« il ne s'agit pas seulement d'être objectif par accord intersubjectif (le consensus entre chercheurs), il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité »[122].

[121] Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2ème éd.). Paris, Bruxelles : De Boeck Université, cité dans Bodergat (2011).
[122] *Ibid,* p. 119.

Bref, notre double posture induit une proximité avec notre objet de recherche. Et pour qu'une telle proximité ne constitue pas un obstacle épistémologique, il nous faut un décentrement méthodique et une vigilance épistémologique redoublée pour que la proximité devienne un atout. C'est justement l'enjeu dont il s'agit ; comme dit Bodergat, « la double posture, si sa dimension dialogique est soigneusement pensée, apparaît alors comme une des façons de décliner le jeu constant entre proximité et distance auquel se livre le chercheur en sciences humaines » (2011, p. 35).

Récapitulation du chapitre 8

Nous avons réalisé notre étude de terrain dans la perspective configurationnelle et selon la démarche d'enquête du type ethnographique et la méthodologie qualitative d'analyse des données. Notre enquête consiste à investiguer les terrains du stage professionnel en TI organisé dans le cadre d'une des formations en traduction-interprétation dispensées actuellement au Vietnam dans les départements de français.

La mobilisation de plusieurs outils de recueil de données, à savoir la collecte des documents produits par les étudiants stagiaires (les journaux de stage) ou des données collectées par les stagiaires (les traces écrites des échanges à distance et les enregistrements sonores des échanges en direct entre tuteurs et stagiaires), les observations directes de certains lieux de stage, les entretiens semi-directifs, a permis de constituer un corpus multimodal reposant sur plusieurs types de sources.

Le traitement des données se fait à deux niveaux, un traitement de chaque type de données, avec la transcription intégrale des enregistrements sonores et la traduction en français des données et un traitement croisé de différents types de données sur les terrains du stage pour construire les tableaux de la chrono-genèse de la relation tutorale des structures d'accueil.

Pour analyser les données recueillies nous avons opté pour deux méthodes : l'analyse des cas et l'analyse thématique dans l'objectif d'appréhender les situations tutorales de manière à la fois singulière et transversale.

Enfin, la prise en compte de notre double posture et de ses effets sur notre démarche scientifique nous permet un décentrement méthodique et une vigilance épistémologique indispensables pour que la proximité que nous avons avec l'objet de la thèse devienne un atout et non un obstacle épistémologique.

CHAPITRE 9 :

LES CONFIGURATIONS DE LA FONCTION TUTORALE

Introduction

L'objectif de ce chapitre est d'offrir un aperçu sur les caractéristiques des terrains d'accueil du stage en traduction-interprétation (TI) organisé par l'UPHCMV-DF et, à partir de ces caractéristiques, identifier les configurations de la fonction tutorale qui en ressortent. Étant donné que chaque terrain de stage constitue une configuration singulière, mais qui représente des caractéristiques pouvant être communes pour caractériser un type de terrain ou un type de configuration de l'activité tutorale, il est indispensable de procéder à une analyse à la fois verticale et horizontale de l'ensemble des cas étudiés pour pouvoir en déduire les invariants. Nous entendons par analyse verticale une analyse de différentes caractéristiques de chaque terrain, et analyse horizontale des analyses transversales de l'ensemble des terrains à un niveau plus synthétique. Ces analyses nous permettent ainsi de dégager les éléments importants qui constituent les noyaux et qui structurent les configurations de la fonction tutorale.

Le présent chapitre se compose donc de trois parties. La première aide à mettre au clair notre choix des terrains à analyser et la manière de structurer les analyses. La deuxième partie propose en premier temps des analyses terrain par terrain à l'aide des tableaux qui récapitulent les principales caractéristiques de chaque lieu d'accueil et en deuxième temps des analyses transversales de l'ensemble des terrains pour en déduire les éléments stratégiques, permettant de catégoriser les configurations. Enfin, la troisième partie, qui traite l'objet principal de ce chapitre, nous conduit à l'identification des types de configurations de la fonction tutorale, observées sur les terrains de stage en traduction-interprétation.

9.1 Le choix des terrains et la structuration des analyses

Avant d'entrer dans les détails des analyses, nous présentons d'abord le choix des terrains, puis le mode commun de structuration de l'analyse de ces terrains et enfin l'exploitation des données multimodales par croisement.

Choix des terrains

Nous avons choisi d'analyser 7 parmi 14 terrains qui ont accueilli les stagiaires en 2019. Ces sept terrains ont été retenus d'abord parce qu'ils représentent des types de structure d'accueil différents et ensuite parce qu'ils nous ont offert le plus d'accessibilité lors de notre enquête de terrain. Concernant le premier critère, ces lieux appartiennent à deux grandes catégories de terrain : les organisations et les individus professionnels indépendants. Au niveau des activités, chaque terrain représente aussi un sous-domaine d'activité du domaine général de la traduction et de l'interprétation. L'organisation du tutorat varie aussi d'un terrain à un autre, d'un tutorat individuel à un tutorat collectif ou une fonction tutorale distribuée au sein de l'organisation. Concernant le deuxième critère qui est plutôt d'ordre technique lié à la réalité de notre travail de recueil de données, nous avons pu accéder à des données plus riches sur ces terrains par rapport au reste. Les données collectées sont aussi venues des sources plus variées qui permettent de constituer un corpus multimodal, ce qui facilite la confrontation de plusieurs points de vue lors des analyses. Le tableau suivant présente quelques généralités sur les terrains étudiés.

Terrain de stage	**Statut social**	**Type d'activité et nature des tâches des stagiaires**
E1 – centre de recherche sur l'eau	Organisation publique	Traduction des documents d'administration Secrétariat (tâches réelles)
E4 – entreprise spécialisée dans la post-production audio-visuelle (dont le sous-titrage des émissions télévisées)	Organisation privée (entreprise)	Spotting (séquençage) Traduction audio-visuelle (sous-titrage) (tâches réelles)
E5 – centre de langue et d'activités culturelles	Organisation publique	Traduction des résumés de livre et des articles pour le site internet et la page Facebook du centre (tâches à la fois simulées et réelles)
E9 – maison d'édition	Organisation publique	Relecture des textes pour le travail d'édition (tâches réelles)

		Traduction des manuels scolaires ou des bandes dessinées du français vers le vietnamien (tâches simulées)
E8 – journaliste	Professionnel indépendant	Traduction du français vers le vietnamien et rédaction des articles de presse (tâches à la fois simulées et réelles)
E10 – traductrice agréée, traductrice technique et interprète de conférence	Professionnelle indépendante	Traduction de documents techniques divers Interprétation de liaison (tâches réelles)
E16 – traductrice agréée	Professionnelle indépendante	Traduction légalisée (tâches simulées)

Tableau 18 : Présentation générale de sept terrains de stage

Structuration des analyses des terrains de stage

Nous avons choisi d'effectuer dans ce chapitre les analyses des données recueillies en fonction des éléments qui permettent de structurer les configurations tutorales caractérisant les terrains de stage étudiés. Nous avons donc calibré nos analyses des terrains autour de trois paramètres suivants :

- *l'environnement et l'organisation du travail* qui se présentent comme à la fois des ressources et des contraintes à l'activité tutorale et à l'apprentissage situé ;

- *l'activité de travail* des stagiaires en stage à travers la typologie des tâches auxquelles sont confrontés ces derniers et les compétences mobilisées pour effectuer ces tâches ;

- *les interventions tutorales* effectuées par le ou les tuteurs comme l'accompagnement-médiation d'une personne plus expérimentée contribuant à rendre le travail formateur.

De cette manière, les caractéristiques de l'ensemble des terrains de stage seront présentées dans le premier temps sous forme de tableau récapitulatif pour chaque cas. Les caractéristiques sont ainsi récapitulées pour chaque cas, accompagnées des extraits pris dans le corpus des données pour illustrer les propos. Cette présentation a pour but de faciliter un accès rapide à l'essentiel des éléments analysés tout en restant la plus précise possible.

Dans le second temps, nous procéderons à des analyses transversales et des confrontations ciblées entre les terrains concernant différents éléments dans le but d'approfondir les analyses. Cette confrontation permet aussi de prendre en compte le rôle que joue chaque variable dans la structuration des configurations.

Concernant le paramètre *environnement et organisation du travail*, dans le cas des organisations d'accueil, nous présenterons les caractéristiques générales de l'environnement de travail (humain et non humain) que le lieu offre au(x) stagiaire(s). Il s'agit des activités professionnelles du lieu, du réseau d'acteurs et de leur interrelation. Les acteurs peuvent avoir des profils et des logiques d'action propres mais tous ces éléments participent à des interactions qui sont susceptibles de caractériser la configuration qui représente le lieu. Dans le cas des tuteurs (tutrices) professionnel(lle)s indépendant(e)s, c'est le profil du tuteur (de la tutrice) et les motifs et conditions de son accueil de stagiaire qui seront présentés.

Dans la partie portant sur le paramètre *activité de travail*, nous centrons nos analyses sur les types de tâche auxquels sont confronté(s) le(s) stagiaire(s) pendant la période du stage et les types de compétences qui ont été mobilisées par ce(s) dernier(s) ou doivent l'être pour effectuer ces tâches. La typologie des tâches est en fait un paramètre important pour caractériser une situation tutorale car la sélection des tâches à confier aux stagiaires reflète des choix, réfléchis à plusieurs niveaux, en lien avec les enjeux et objectifs de la structure d'accueil, liés directement aux activités professionnelles propres des tuteurs opérationnels. Les choix de tâches oscillent alors entre la logique de production et la logique de formation. Soit la priorité est de faire avancer le travail de l'établissement : le tuteur dans ce cas choisit de préférence les tâches qui sont dans le champ de compétences avérées du stagiaire, par souci de performance et pour éviter les risques en cas d'erreurs. Soit la priorité consiste à faire apprendre : le tuteur dans ce cas doit tenir compte dans son choix d'autres aspects comme les capacités du stagiaire à anticiper ce qui pourrait arriver pendant l'exécution de la tâche, les aides dont il aura besoin éventuellement ou les risques à gérer en cas d'erreurs, etc.

Dernièrement, sur les *interventions tutorales*, nous analyserons les caractéristiques principales des interventions tutorales effectuées par les tuteurs au sein de chaque terrain : la conception du tutorat par chacun des tuteurs, les modalités d'intervention empruntées et les tensions à gérer durant le travail de tutorat. Nous récapitulons ensuite nos analyses sur

les interventions tutorales en empruntant la catégorisation faite par Kunégel[123] dans son modèle diachronique du tutorat.

En fait, Kunégel a proposé un modèle diachronique du tutorat pour prendre en compte des régularités dans les interventions tutorales. L'auteur y a repéré des régularités séquentielles formant des *scénarios* ou des *formats* selon les termes de Bruner (1983) ou des *configurations* selon la formulation retenue par Kunégel. Ce sont les configurations *familiarisation, familiarisation avancée, transmission, mise au travail assistée, mise au travail semi assistée* et *mise au travail*. Dans le chapitre 5 de la partie cadre théorique de notre présent travail, nous avons présenté ces six configurations et les avons considérées comme des configurations locales qui se concentrent plutôt sur des relations entre le tuteur et son tutoré. Or l'objet de notre présent chapitre est également d'identifier les configurations, mais ce sont des configurations de la fonction tutorale, considérées à un niveau plus global qui englobe plusieurs autres éléments. Alors, pour éviter toute confusion possible entre le terme *configuration* employé par Kunégel que nous allons aussi mobiliser dans nos analyses sur les interventions tutorales et le terme *configuration* que nous utiliserons pour rendre compte de la dynamique tutorale sur les terrains que nous étudions, nous utiliserons le terme *format* (de Bruner) pour désigner les séquences repérées par Kunégel.

De cette manière, lors des interventions de tutorat, les tuteurs peuvent mobiliser un ou plusieurs *formats* dans la catégorisation de Kunégel, en fonction des caractéristiques de l'environnement et de l'organisation du travail, des particularités des activités de travail qui sont entrées en jeu et surtout des enjeux de l'accueil de stagiaires pour chaque structure. Il est important de rappeler ici que les six formats de Kunégel s'inscrivent dans un modèle diachronique permettant de relater l'ensemble d'un processus de formation par l'alternance en milieu de travail, de la *familiarisation* jusqu'à la *mise au travail*, autrement dit, c'est le parcours d'un apprenti depuis le début où il ne sait presque rien sur l'activité jusqu'à ce qu'il devienne producteur autonome. Or ce n'est pas tout à fait le cas de nos terrains de stage. Ces terrains accueillent en stage les étudiants issus d'une formation universitaire qui théoriquement sont considérés comme suffisamment compétents pour effectuer les tâches relevant du domaine auquel ils sont formés durant presque quatre années à l'université : la traduction et l'interprétation. Le stage professionnel consiste en une dernière étape qui

[123] Kunégel (2011, 2012)

permet de valider la formation. C'est le moment où les compétences considérées comme déjà acquises par les étudiants seront mobilisées dans les situations de travail réelles. Pour cette raison, tous les formats identifiés par Kunégel ne seront pas mobilisés systématiquement sur nos terrains de stage. Il sera question seulement des formats qui se situent vers la fin du processus de formation, à savoir *la transmission* et les trois variants de *la mise au travail*. Selon les observations de Kunégel, le format *transmission* et le format *mise au travail semi assistée* sont les deux formats les plus intéressants pour les apprentissages situés. Dans *transmission*, le maître met à disposition de l'apprenti les ressources nécessaires pour le faire progresser de manière décisive. Dans *mise au travail semi assistée*, avec la montée en compétence de l'apprenti, l'écart entre le niveau de compétence requis par la tâche et le niveau réel de l'apprenti se réduit par rapport à l'écart dans le format *mise au travail assistée*. Cet écart raisonnable entre les capacités de l'apprenti et celles requises par la tâche rend le format fructueux pour les apprentissages.

Des analyses à partir du croisement des sources d'informations complémentaires

Nous avons effectué nos analyses grâce à des matériaux obtenus d'un corpus de données multimodal. Les données que nous avons recueillies sur les terrains sont de sources variées : les journaux de stage des stagiaires, les traces des échanges en direct ou par écrit entre les tuteurs et les stagiaires durant le stage, les entretiens d'explicitation que nous avons menés dans la période d'après stage auprès des couples tuteur et tutoré. Le croisement de ces données nous a permis de dégager les caractéristiques de l'environnement humain et non humain du milieu de travail, de tracer le parcours des stagiaires et finalement de dégager les caractéristiques des interventions tutorales qui s'opèrent dans chacun des cas.

Dans les tableaux récapitulatifs sur chaque lieu de stage, nous présenterons essentiellement les extraits des entretiens que nous avons effectués auprès des tuteurs et des stagiaires, afin d'offrir un croisement de points de vue des deux parties sur un même fait. Les autres types de matériaux seront analysés plus en détail dans le chapitre suivant quand nous procédons à des analyses et des discussions sur les interrelations qui s'opèrent au sein de différentes configurations.

9.2 Les caractéristiques de sept terrains de stage

En nous référant aux trois paramètres structurant les configurations, à savoir *environnement et organisation du travail*, *activité de travail* et *interventions tutorales*, nous avons construit pour chaque terrain un tableau d'analyse à caractère récapitulatif qui permet de prendre en compte les principales caractéristiques de chaque cas.

Nous avons choisi exprès de présenter ces tableaux d'analyses en trois colonnes : la première indique les éléments étudiés ; la deuxième consiste en une récapitulation des caractéristiques en lien avec chaque élément étudié concrètement ; et enfin, la troisième colonne regroupe des extraits pris du corpus (essentiellement des entretiens avec les tuteurs et stagiaires) pour illustrer nos analyses dans la deuxième colonne. Cette présentation a l'inconvénient d'encombrer les tableaux avec des extraits, mais elle a l'avantage de montrer la recherche en acte. Nous sommes convaincue que le fait de faire voir le travail de chercheur dans le traitement des données permettra au lecteur de se faire une idée de la manière dont nous faisons émerger les configurations.

À partir de ces analyses nous avons essayé de repérer les régularités des situations tutorales observées sur les terrains ainsi que les particularités permettant la construction d'une certaine typologie de configurations.

Les quatre premiers terrains d'accueil (E1, E4, E5, E9) sont des organisations, publiques et privés qui travaillent dans des domaines d'activité divers : recherche et formation pour E1, solutions techniques pour la distribution audio-visuelle (sous-titrage) pour E4, enseignement du français et action culturelle pour E5 et édition-publication pour E9. Ce groupement de terrains de stage présente à la fois plusieurs points communs ainsi que des particularités :

- L'accueil des stagiaires fait partie de la mission de l'organisation pour répondre à des enjeux divers : responsabilité sociale en contribuant à la formation des jeunes générations (E1, E5, E9) ; recrutement et intégration des nouveaux arrivants (E4) ; besoin de main-d'œuvre d'appoint (E1, E9).
- Les stagiaires travaillent sur place (dans les locaux de l'établissement) et participent à des activités de production du collectif de travail auquel ils appartiennent (E1 et E4) ou bien ils travaillent dans un espace aménagé à part pour eux et réalisent des tâches qui

sont plus ou moins en lien avec les activités de production du collectif de travail mais de manière plutôt indirecte en passant par l'intermédiaire des tuteurs (E5 et E9).

- Les tâches sont plus ou moins en lien avec la traduction tandis que les tâches relevant de l'interprétation se font rares (seuls E1 et E5 les offrent à un niveau très basique et occasionnellement).
- À côté des tâches de traduction, d'autres types de tâches sont aussi inclues dans les activités des stagiaires : tâches bureautiques et d'assistant-secrétaire chez E1, tâches spécifiques au niveau technique comme le spotting (repérage) des vidéos et coordination des projets chez E4 ou tâches de relecture pour les éditions chez E9.
- En général, le tutorat sur ces terrains est organisé et distribué au sein du collectif de travail, à l'exception du cas de E5, où l'encadrement en général implique plus ou moins le collectif mais le tutorat opérationnel est individuel.
- Les interventions tutorales se caractérisent en général par une immédiate *mise au travail* (*assistée* et/ou *semi-assistée*) où les compétences déjà acquises avant le stage chez les stagiaires sont mobilisées par ces derniers dans la réalisation de leurs tâches. En cas de difficulté pour les tâches qui leur sont nouvelles, les stagiaires bénéficient de guidages plus ponctuels que systématiques des tuteurs. Le format *transmission* s'observe seulement de manière explicite chez E4 qui organise au commencement du stage une formation destinée à leurs stagiaires et qui tâche à faire du travail un parcours formateur en planifiant une progression des activités. Cette pratique tutorale chez E4 s'explique par l'enjeu du stage pour l'établissement, à savoir le recrutement et l'intégration des nouveaux arrivants à ses activités de productions qui sont techniquement spéciales. Ce qui n'est pas le cas dans les autres établissements d'accueil.

Concernant les trois terrains qui restent, il s'agit de professionnel(lle)s indépendant(e)s qui travaillent dans le domaine de la traduction-interprétation mais chacun/chacune se spécialise dans un sous-domaine, à savoir la traduction journalistique pour E8T, la traduction technique, la traduction légalisée et l'interprétation de conférence pour E10T et enfin, la traduction légalisée pour E16T. Chaque tuteur/tutrice accueille les stagiaires à titre personnel et assure donc le tutorat de manière individuelle. Ce groupement de terrains de stage présente aussi des points communs et des divergences :

- L'accueil des stagiaires s'explique par le motif essentiel suivant : la volonté d'aider à la formation des jeunes générations au métier TI. Cette volonté s'explique par leur parcours de formation et professionnels. Tous les trois tuteur/tutrices (E8T, E10T et E16T) sont

professionnel/professionnelles du domaine de la traduction et/ou interprétation et maintiennent des liens étroits avec le milieu de formation dans ce domaine : E8T a suivi une formation professionnelle post-universitaire de deux ans au CFIT de HCMV ; E10T était coordinatrice de programme de formation et formatrice au CFIT de HCMV ; E16T était enseignante-formatrice au département de français de l'UPHCMV où elle donnait des cours de traduction et d'interprétation. Par ailleurs, un autre motif secondaire s'exprime chez E8T qui a besoin de collaborateur pour son activité de journaliste.

- Pendant le stage, les stagiaires font essentiellement du télétravail depuis chez eux (sauf le cas de E10, où la stagiaire a été envoyée en mission chez trois différents partenaires de la tutrice). Le tutorat s'effectue donc à distance dans tous les cas, via divers moyens techniques de communication disponibles (email, Google chat, Messenger, etc.).
- Concernant les activités des stagiaires, il s'agit dans tous les cas des tâches de traduction mais qui se spécialisent dans des sous-domaines pour lesquels travaillent les tuteur/tutrices. Chaque type d'activité représente des particularités liées au métier en question, à côté des généralités communes de l'activité de traduction.
- Les tâches peuvent être authentiques (cas de E10), c'est-à-dire qu'elles consistent en des productions qui s'inscrivent dans les activités de production de bien et/ou de service d'une organisation ou d'un individu et qui servent réellement dans la vraie vie. Les tâches peuvent aussi simulées (cas de E16), qui aident à construire un milieu protégé dans lequel les stagiaires effectuent des apprentissages professionnels dans des conditions similaires à celles de la vraie vie (documents authentiques, contraintes, pressions, astuces professionnelles) sans participer réellement à l'activité de production de la tutrice. Ou bien, les tâches peuvent être à la fois authentiques et simulées (cas de E8), quand seule une partie des productions des stagiaires (celles qui sont jugées à la hauteur du niveau exigé pour l'activité) est utilisée dans la vraie vie, sans que la partie qui n'est pas au point porte un certain impact indésirable sur l'activité de production du tuteur. Le choix de confier aux stagiaires une tâche authentique ou simulée dépend beaucoup de la caractéristique de l'activité de production que mène le tuteur/la tutrice, de la réalité du moment où il/elle accueille les stagiaires et de la compétence présumée de ces derniers.
- Les interventions tutorales se caractérisent profondément par la conception personnelle de chaque tuteur/tutrice de l'activité tutorale, par le rapport des tuteurs à l'autonomie des stagiaires et par la posture et le style d'accompagnement de chacun/chacune. Chez le tuteur E8T, c'est une posture d'accompagnement réactive qui mise sur l'autonomie des stagiaires en leur accordant un large espace de liberté et en évitant de créer des pressions,

en toute connaissance de cause des effets non voulus observés éventuellement chez les stagiaires. Chez la tutrice E10T, c'est toujours une posture d'accompagnement réactive qui accorde beaucoup d'importance à l'autonomie des stagiaires mais au moyen de pressions jugées indispensables. Entre ces deux extrémités, se situe la pratique de la tutrice E16T qui relève d'un accompagnement voulant équilibrer l'exigence et la bienveillance, et qui se démarque des deux précédentes pratiques par la proactivité de la tutrice dans l'encadrement de ses stagiaires, manifestée à travers ses attitudes prescriptives et normatives, le guidage et la guidance.

- Enfin, la mobilisation du format *transmission* se manifeste à des degrés différents dans chaque cas, mais elle s'observe dans tous les trois cas, à travers l'effort de didactisation effectué par les tuteurs tout en restant à l'intérieur de la situation de travail. Cet effort de didactisation ne se relâche pas du début jusqu'à la fin.
    - Il se concrétise d'abord dans la réflexion opérée chez les tuteurs au moment de la sélection des tâches (privilégier la progression et l'exhaustivité d'une gamme de tâches chez E16, ou la diversité des activités et situations professionnelles chez E10, ou encore l'approfondissement des connaissances sur un nombre limité de thématiques chez E8).
    - Cet effort se concrétise ensuite à travers les guidages avant et pendant la réalisation des tâches.
    - Et enfin, il se manifeste via l'activité de correction effectuées par les tuteurs des productions des stagiaires.

  Ce sont des moments clés de la *transmission*, qui structurent les échanges entre les tuteurs et les stagiaires et qui sont décisifs pour l'apprentissage de ces derniers.

Nous venons de faire le tour des principales caractéristiques des sept terrains de stage que nous avons choisi d'étudier.

Les tableaux récapitulatifs suivants permettent de traiter plus concrètement chaque cas.

9.2.1 Les organisations d'accueil

Nous commençons avec les quatre premiers terrains, qui sont des organisations publiques et privées qui ont accueilli les stagiaires de l'UPHCMV-DF depuis plusieurs années.

Cas 1 : Terrain de stage E1 – Centre de recherche sur l'eau		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Statut du centre	Laboratoire conjoint de recherche – projet de coopération entre le Rescif et l'Institut Polytechnique de HCMV, basé à l'IP.	
Domaine d'action	Recherche scientifique sur les thèmes environnementaux ; Organisation de formations et transfert technologique dans ce domaine.	
Organisation du travail	Composante recherche : le personnel permanent se compose d'une vingtaine de chercheurs vietnamiens et étrangers de différentes nationalités qui travaillent autour de différents axes de recherche ; une dizaine d'autres enseignants-chercheurs de l'IP travaillent de manière non permanente comme collaborateurs sous la casquette d'expert. Composante bureau : chargée de l'administration et du secrétariat avec trois membres permanents dont la tutrice E1T1 qui est directrice adjointe et le tuteur E1T2, secrétaire.	
Caractéristiques de l'environnement de travail	Milieu caractérisé par la rencontre, l'ouverture, la diversité (accueil des chercheurs et des stagiaires de différentes nationalités) et par l'échange de culture scientifique et de culture en général : la coopération et l'interculturel sont au cœur de l'activité productive.	« Le centre est plutôt un lieu où ils se rencontrent. » (E1S2, entretien) « Le centre C. est comme un hub, un lieu pour accueillir les experts » (E1T1, entretien) « Ici, on parle l'anglais, le français et le vietnamien, tout. » (E1T1, entretien)
Accueil de stagiaires	Le centre offre deux types de stage : principalement le stage de recherche et de manière non systématique le stage de traduction et de secrétariat.	« Les projets, les enseignants-chercheurs, seuls, n'arrivent pas à tout assurer, il faut toujours mobiliser les étudiants. C. accorde beaucoup d'importance à l'accueil des stagiaires venant travailler au

	L'accueil de stagiaires fait partie de ses missions, mais c'est aussi pour répondre à son besoin de main-d'œuvre d'appoint.	centre, les stagiaires de tous les pays. En fait, C. accueille environ 30 ou 40 étudiants chaque année » (E1T1, entretien) « Ici il y a la présence de beaucoup d'étrangers, et puis l'accueil des stagiaires étrangers. Ce qui crée une pression sur le personnel au niveau de l'organisation, ce qui explique notre besoin d'accueillir en stage les étudiants de l'UP. » (E1T1, entretien)
Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	1. Traduction dans la combinaison français-anglais-vietnamien des textes administratifs : - Pour constituer les dossiers de visa : décisions, lettres d'introduction, formulaires, certificats médicaux, etc. ; - Autres : factures des équipements, inventaire des projets de recherche du centre, etc. 2. Travail de compte-rendu et/ou de rédaction avec la traduction en trois langues français-anglais-vietnamien ou sans la traduction : - Pour constituer les dossiers de visa : saisie des formulaires, rédaction des lettres, des décisions, etc. en vietnamien, en français ou en anglais ; - Pour le site web du centre : publications sur les activités du centre ; - Autres : liste des personnels permanents et non permanents du centre, synthèse du processus de demande du permis de travail et du titre de séjour au Vietnam pour les experts étrangers. 3. Échanges à l'oral et à l'écrit (email) en interne avec les experts et en externe avec les étudiants français	Source : les journaux de stage des stagiaires E1S1 et E1S2

	en français et/ou en anglais pour préparer les dossiers de demande et de renouvellement du visa 4. Échanges avec l'externe pour une mission (faire valider un papier au consulat de France pour une experte du centre, accompagner le mari de l'experte au Service d'Immigration) 5. Documentation et archivage (vérifier, photocopier, scanner, sauvegarder, ranger, compléter les dossiers archivés concernant les stagiaires étrangers, versions papier et électronique) 6. Aide aux préparatifs pour l'organisation de la formation en hydro-géophysique	
Caractéristiques des tâches	- Ces tâches appartiennent aux deux familles de tâches : la traduction et le secrétariat. L'activité d'interprétation reste inaccessible dû au niveau d'exigence en termes de compétence pour ce type de tâche, ce qui dépasse largement le niveau de compétence présumée des stagiaires. - Les stagiaires ont accès à des activités qui relèvent du travail d'un secrétaire-assistant plutôt que celui d'un traducteur-interprète professionnel. Néanmoins, ces activités sont toujours en adéquation avec les objectifs fixés par la formation en traduction-interprétation. - Les tâches et activités auxquelles sont confrontées les stagiaires sont des tâches authentiques qui font partie des activités quotidiennes de la composante bureau, ce qui soumet les acteurs aux impératifs de la logique productive mais qui favorise pour autant l'implication et l'engagement des stagiaires au travail.	« Pourquoi le secrétariat ? Parce que tout passe par ici. Des étudiants aux enseignants-chercheurs, quand quelqu'un a besoin de quelque chose, il demande au secrétariat. Alors, ce service tourne à plein régime. Les papiers, comme titres de séjour, visa, etc. ou l'organisation logistique des activités des étudiants (prêt des clés), des réunions ou des événements organisés à C., le secrétariat s'occupe de tout. » (E1T1, entretien) « S'il y a un besoin ici, c'est essentiellement pour la traduction, plutôt que pour l'interprétation. Parce que, l'interprétation, même s'ils sont en quatrième année, ils ne sont pas capables, pas encore, d'assurer l'interprétation. Parce que l'interprétation ici, je prends l'exemple, interpréter dans une réunion, ils ne connaissent pas suffisamment le contexte pour pouvoir comprendre les échanges. Un autre type d'interprétation, c'est pour les séminaires. Or, interpréter pour les séminaires, il s'agit des domaines de spécialité. Même les

		personnes qui travaillent depuis longtemps ici, les trouvent durs. » (E1T1, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues (français, anglais, vietnamien) - Compétence en traduction pour la combinaison de langues français-anglais-vietnamien - Compétences transversales : communication interne et externe, organisation du travail, coopération - Autres habiletés techniques et informatiques pour les tâches bureautiques	
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires	- Compétence linguistique : niveau en français limité, plus de confiance avec l'anglais - Compétence en traduction-interprétation : niveau limité - Compétences transversales : maladresse dans l'écriture des mails professionnels en langues étrangères ; manque de confiance dans la communication orale, surtout en français ; faible capacité d'organisation et d'anticipation dans le travail ; faible coopération entre les deux stagiaires - Attitudes : polies, ponctuelles, disciplinées (la stagiaire E1S1 est plutôt discrète et taiseuse, tandis que la stagiaire E1S2 est plus communicative)	« elles ont l'air… pas très à l'aise avec le français » (E1T1, entretien) « les stagiaires écrivent des mails ou envoient des messages tout courts ou qui ne répondent pas à la règle » (E1T1, entretien) « ne sont pas confiants quand il faut utiliser la langue étrangère pour communiquer », « balbutient dans leur bouche » (E1T1, entretien) « [Les stagiaires] « ont tous de bonnes attitudes » (E1T1, entretien) « la plupart ont reçu de bonnes remarques comme poli, ponctuel, discipliné » (E1T1, entretien) « Nh. est beaucoup plus communicative que H. H. qui parlait très peu, elle ne disait presque rien. » (E1T1, entretien) « Je suis d'une nature assez contraire à celle de H. Elle est silencieuse et n'est pas active » (E1S2, entretien)
Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Organisation du tutorat	La fonction tutorale est distribuée au sein de la composante bureau : - La directrice adjointe (E1T1) assure à la fois le tutorat hiérarchique et opérationnel et joue aussi le rôle	« Quand nous accueillons les stagiaires, il y a certainement un principal responsable. Dans le centre C., c'est moi. Parce que je connais le français et l'anglais, il convient bien

	d'organisatrice-médiatrice. Elle crée le cadre pour le tutorat, engage ses collègues du bureau dans l'activité de tutorat, leur donne le mandat et les responsabilise. - Le secrétaire (E1T2) assure le tutorat de proximité. Il accueille les stagiaires, les présente aux autres employés du centre, leur confie les tâches. - Les autres employés du centre et du bureau en particulier peuvent aussi donner des tâches aux stagiaires mais jouent essentiellement pour elles le rôle des personnes-ressources à qui elles peuvent s'adresser pour se renseigner durant la réalisation de leurs tâches.	que je les encadre. Je suis la principale tutrice et c'est moi qui écris les remarques sur le livret de suivi de stage. Pourtant, quand je reçois la demande de stage, en fonction de la durée du stage et du profil des étudiants de chaque année, je vais décider quels types de tâches je vais leur confier, à quel niveau, après je vais déléguer l'accompagnement à mes collègues dans le bureau. » (E1T1, entretien)
Profil des tuteurs	Tutrice E1T1 : - Elle a vécu l'activité de traduction et d'interprétation en tant qu'assistante-interprète. Cette première expérience professionnelle a fortement influencé sa conception de l'activité et du métier TI. Elle pense ainsi que l'activité de traduction et d'interprétation doit être pratiquée combinée avec les autres tâches au sein des entreprises ou institutions. Sa perception de la place du français et du marché des emplois francophones l'a conduite à orienter les stagiaires à diversifier leurs activités professionnelles. - Elle est fortement engagée dans le travail et a un rapport positif à l'apprentissage. Son côté pédagogue se manifeste très clairement à travers son discours et son action. - Elle est fortement consciente de l'importance des soutiens dont elle a bénéficié. Et à son tour, elle souhaite vivement contribuer à aider les jeunes et le considère comme sa responsabilité sociale. Elle met aussi	« Mon parcours est assez atypique. […]. D'abord, d'une formation en langue étrangère de la filière de pédagogie, je suis devenue finalement directrice adjointe d'un laboratoire de recherche sur l'eau, c'est bizarre, non ? » (E1T1, entretien)

	en avant le lien étroit entre l'accompagnement tutoral et le développement de l'accompagné. - Sa fonction de directrice adjointe lui accorde un certain pouvoir de décision qui facilite l'accueil des stagiaires en TI de l'UP au sein du centre C.	
	Tuteur E1T2 : Th. était assistant de recherche du directeur du centre. Il a été chargé récemment du travail de secrétaire pour remplacer la collègue qui est partie en congé. - Il n'est pas secrétaire de métier. La traduction ou la langue étrangère n'est pas non plus son domaine d'activité. L'écart entre le tuteur et les tutorées au niveau de l'expertise dans le domaine autour duquel s'organisent les activités du stage est ainsi réduit. - Il ne travaille pas dans le domaine de la traduction, sa conception de l'activité est différente de celle des formateurs à l'UP, de celle des professionnels du métier ou de celle et ceux qui pratiquent l'activité, d'où la question de pluralité de discours[124]. - Il est impliqué dans l'encadrement des deux stagiaires selon l'initiative de sa hiérarchie, en l'occurrence, de la directrice adjointe, E1T1. Les deux stagiaires sont là, sous sa responsabilité, essentiellement pour l'aider dans ses tâches de secrétariat. Son encadrement tutoral est donc fortement conditionné par des impératifs de production.	[Il] « ne parle ni anglais, ni français » (E1S2, journal de stage).
Caractéristiques des interventions tutorales	- Un encadrement collectif placé sous la tutelle de la tutrice E1T1 :	

[124] La pluralité des discours est considérée par Astier (2007, pp. 69-71) comme une des tensions à gérer dans un dispositif d'alternance (voir chapitre 3).

	+ Le tuteur E1T2 intervient essentiellement sur la dimension pédagogique des deux premières catégories d'activités tutorales à savoir *intégrer* et *rendre le travail formateur*. + E1T1 intervient beaucoup moins sur la tâche mais plutôt sur l'aspect organisationnel et méthodologique et ses interventions couvrent toutes les sept catégories d'activités tutorales. + Elle planifie les activités des stagiaires au sein du bureau, mais la sélection des tâches concrètes est assurée par son collègue E1T2 + Au niveau des interactions tutorales au sein des quatre acteurs, la tutrice E1T1, le tuteur E1T2 et les deux stagiaires E1S1 et E1S2, quand il y a une difficulté ou une mécompréhension, les stagiaires s'adressent d'abord à E1T2. Quand la difficulté n'est pas résolue, E1T1 sera le deuxième recours. + La tutrice E1T1 intervient non seulement auprès des stagiaires, mais aussi auprès de son collègue E1T2 quand il y a des incompréhensions entre les derniers. Elle gère donc les situations de tutorat en tant que médiatrice entre les stagiaires et le tuteur E1T2. - L'importance accordée à l'autonomie des stagiaires : les stagiaires sont confrontées exprès à la difficulté pour savoir ce qui fait problème et pour savoir de quelle aide éventuelle elles ont besoin. - L'institution d'un espace favorable à l'apprentissage : les stagiaires ont accès à des tâches authentiques et les tuteurs les encadrent en leur fournissant des ressources nécessaires tout en leur laissant une	« […] je planifie leurs activités, en gros, elles participent à trois groupes d'activités. » (E1T1, entretien) « D'abord elles demandent au secrétaire. Mais je leur ai dit, aux deux stagiaires et au secrétaire que dans le cas où il y avait quelque chose qu'ils ne savaient pas résoudre, ils devaient m'alerter. » (E1T1, entretien) « Cela parce que parfois le secrétaire expliquait mais elles n'ont pas compris, alors il s'est plaint avec moi » (E1T1, entretien) « Il n'y a pas beaucoup de guidage, parce que nous ne sommes pas enfants, ils ne nous tiennent pas par la main pour nous montrer comment faire. D'autant plus qu'ils ne savent pas non plus de quoi il s'agit exactement pour pouvoir nous montrer. Alors, il n'y a pas de pression. Quand nous ne savons pas, quand nous faisons des erreurs, il n'y a pas de reproche. Bien sûr, il vaut mieux savoir et pouvoir leur fournir les bonnes réponses. » (E1S2, entretien)

	marge de manœuvre suffisante, propice au développement de leur autonomie. - La conception du tutorat différente chez les tuteurs : + Chez la tutrice E1T1 c'est une posture d'accompagnement claire, marquée par une attitude réactive qui exige chez les stagiaires de développer leur autonomie. + Chez le tuteur E1T2 c'est une pratique tutorale qui s'inscrit dans la logique productive : il reste davantage dans la démarche du guidage pour le but de production, sans vraiment rentrer dans l'accompagnement. **=> Il s'agit dans cet encadrement de la mobilisation de deux formats d'interventions tutorales : *mise au travail assistée* dans un premier temps et *mise au travail semi-assistée* par la suite.**	« Parce qu'elles doivent être proactives. Si l'on n'a rien à faire, on doit demander. […]. C'est comme ça que vous allez grandir, […]. » (E1T1, entretien) « 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, vers midi. » (E1S2, journal de stage)

Tableau 19 : Les caractéristiques du terrain E1

Nous passons maintenant au deuxième terrain.

Cas 2 : Terrain de stage E4 – Entreprise spécialisée dans les solutions techniques pour la distribution audio-visuelle		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Statut	Site en Asie d'une entreprise française La filiale au Vietnam fait partie d'un groupe français dont la société mère est basée en France et qui a trois bureaux, un aux États-Unis, un en Asie et un en Afrique.	

Domaine d'action	Sous-titrage et doublage dans différentes langues pour différentes chaînes de télévision dont TV5 monde	« […] la société réalise des sous-titres et double des programmes. […]. En ce qui concerne le français, la société assure le sous-titrage pour la chaîne TV5 Monde. Actuellement la société fait le sous-titrage en 10 langues pour TV5, y compris le vietnamien. » (E4T, entretien)
Organisation du travail	Trois principales composantes : - Repérage (spotting) - Projet TV5 - Projet Netflix et autres petits projets La composante repérage compte 5 employés plein temps. La composante TV5 travaille avec les professionnels freelancers pour la transcription et la traduction de ses émissions du français vers dix langues dont le vietnamien. Elle compte 3 employés plein temps qui assurent la relecture et la réédition.	« Ma société compte principalement 3 sections, la grande section est celle de repérage (spotting). Les deux plus gros projets de mon entreprise sont TV5 et Netflix. Donc dans cette équipe, certains travaillent pour Netflix et d'autres travaillent pour TV5. Ceux qui travaillent pour TV5 doivent connaître le français » (E4S1, entretien) « Dans l'entreprise, il n'y a pas de demande de traducteurs de plein temps, on travaille principalement avec des freelancers. » (E4T, entretien)
Caractéristiques de l'environnement de travail	C'est un milieu de travail caractérisé par un haut débit de travail, une gestion du travail rigoureuse à l'aide d'un système informatique spécialisé. Plusieurs employés de l'entreprise sont des anciens étudiants de l'UPHCMV-DF, ce qui aide à créer une ambiance de travail conviviale malgré le rythme de travail soutenu.	
Accueil de stagiaires	Le centre accueille des stagiaires pour deux principaux types tâches : le repérage et la coordination pour le projet TV5. L'accueil de stagiaires répond au besoin de recrutement de personnel. Le stagiaire dont la compétence répond aux exigences de l'entreprise sera recruté pour devenir employé à plein temps.	« Cela dépend normalement des besoins en ressources humaines de l'entreprise. Par exemple pendant ce stage, l'entreprise a besoin de 3 employés de repérage et 2 coordinateurs de projet. » (E4T, entretien)

Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	Pour la composante spotting : - Repérage (séquençage) des vidéos de TV5 (repérage simple ; repérage + copier-coller le script ; spotting see (vérification du fichier avant d'envoyer au client)) Pour la composante TV5 : - Travail de coordination pour le projet TV5 : responsable de différentes combinaisons de langues (travailler avec les traducteurs pour le planning, la répartition du travail et la réception de la traduction, vérifier les traductions selon des critères techniques précis) - Traduction français-vietnamien des sous-titres des vidéos	« Au début, je pratiquais au poste de repéreur, c'est-à-dire j'ai reçu des vidéos de TV5, j'en ai fait le repérage et téléversées vers la plateforme de l'entreprise. Je faisais environ 50-70 minutes par jour. » (E4S1, entretien) « Le repérage est la première étape et le "spotting see" est la dernière étape. C'est toujours la section de repérage qui fait ces deux étapes. » (E4T, entretien) « Lorsque j'ai terminé le premier mois de stage, c'est-à-dire à la fin du Têt, l'entreprise a reçu trop de projets, donc il y avait une pénurie de personnel pour gérer les langues du projet TV5. Alors j'ai changé de poste, je suis devenue assistante pour la responsable de TV5. » (E4S1, entretien)
Caractéristiques des tâches	- Le repérage est une activité spécifique relevant du traitement technique des supports audio-visuels, une étape qui prépare à la réalisation des sous-titres. Les tâches relevant du repérage sont répétitives et demandent beaucoup de concentration. - La traduction des sous-titres fait partie de la traduction audio-visuelle, une spécialité de la traduction, qui a des exigences techniques propres. - Les tâches relevant de la coordination du projet TV5 sont plus complexes, qui demandent beaucoup de responsabilité.	« Au début, ils doivent être familiers avec le repérage pour connaître les exigences techniques. Mais lors de la traduction, ils doivent lire les règles de la traduction des sous-titres, car la traduction du texte est différente de la traduction des sous-titres. Traduire des sous-titres est lié aussi à la lisibilité pour le public, pour le spectateur. Il aura donc ses propres exigences. » (E4T, entretien) « […] je devais porter des écouteurs et me concentrer pendant huit heures pour le faire. […]. Ce poste est appelé coordinateur de projet, […]. Je pense que c'est plus confortable même si c'est plus stressant que de faire le repérage. » (E4S1, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues (bon niveau de français et de vietnamien)	« Ensuite, la capacité à écouter le français doit être assez bonne. L'expression en vietnamien doit être

	- Habiletés techniques et informatiques, aptitudes à utiliser les logiciels spécialisés dans le repérage et la traduction des sous-titres - Compétences transversales : communication interne et externe (rédaction des courriels), organisation du travail, coordination, etc. - Compétence en traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien	bonne. » (Tr, coodinatrice TV5, entretien) « Par exemple, les sous-titres ne doivent pas être en italique, ou certains mots sensibles ne doivent pas être utilisés. En ce qui concerne les règles, ils doivent se familiariser, puis ils doivent également... Outre connaître les techniques de la réalisation des sous-titres, lors de la traduction, ils doivent également savoir choisir les mots pour ne pas dépasser le nombre de caractères, chaque ligne n'a que 37 caractères par exemple. Pour cela, on dispose d'un logiciel d'édition. Ils n'ont pas à compter eux-mêmes mais le logiciel va indiquer quel sous-titre a une erreur de limite ou de visibilité, il leur suffit de corriger, de changer les mots ou découper la phrase pour qu'elle n'ait plus d'erreur. » (E4T, entretien) « Lors de la détermination du poste de coordinateur de projet, il est nécessaire de les former à la traduction, à la rédaction de courriels et à la communication avec les freelancers. » (E4T, entretien)
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires (6 stagiaires)	Compétence en français écrit à améliorer, difficultés terminologiques Compétence de communication : la capacité à écrire les courriels laisse à désirer Attitudes : assidus et avides d'apprendre	« Au début, ces deux stagiaires (M. et Ch.) ont principalement des difficultés d'écriture et de terminologie. […]. » (E4T, entretien) « La compétence la plus courante consiste à utiliser le courrier électronique. […]. Au commencement, ils n'avaient aucune expérience. » (Tr, coodinatrice TV5, entretien) « En général, les étudiants stagiaires ici sont presque tous assidus et avides d'apprendre. » (E4T, entretien)

Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Organisation du tutorat	Le tutorat est collectif et distribué au sein de chacune des composantes, la section du repérage et le projet TV5. Dans la section du repérage, le tutorat est assuré collectivement, partagé entre le chef de la composante et différents employés. Dans la composante TV5, la tutrice principale est E4T, d'autres employés participent aussi au tutorat de manière ponctuelle selon la répartition de la responsable. Les employés qui sont choisis pour effectuer le tutorat sont souvent ceux expérimentés. Le travail de tutorat est reconnu par l'entreprise sous forme d'un allègement de la tâche productive habituelle pour les employés qui l'assurent. Le tutorat est aussi perçu par les employés comme faisant partie de leur tâche, qui permet de former un futur collègue, qui leur apportera de l'aide dans le travail une fois recruté.	« Puisque l'entreprise est divisée en différentes sections, celle de repérage a un responsable et cette personne va déléguer le tutorat à quelqu'un qui a de l'expérience, qui a la capacité de former. […]. Après, c'est la section TV5 que j'ai gérée, donc je suis en charge de les guider moi-même. » (E4T, entretien) « Monsieur Gi. est notre tuteur en théorie, […]. C'est surtout les filles qui nous guident. […]. Si je vois quelqu'un qui ne travaille pas, je lui demande. Ou je demande à Ng. A. et elle confie à quelqu'un d'autre. » (E4S1, entretien) « Ce sont souvent des personnes ayant une longue expérience avec l'entreprise. » (E4T, entretien) « C'est uniquement compté comme les heures de travail. 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. » (E4T, entretien) « Alors, quand quelqu'un entre, il y a aussi une récompense, car cela fait partie du travail. Si la personne est recrutée, elle nous apportera de l'aide dans le travail. » (Tr, coodinatrice TV5, entretien)
Profil des tuteurs	Section du repérage : Gi : responsable de la section repérage, il ne participe pas directement à l'encadrement, mais le délègue à ses collègues de la composante ; Ng. A. : employée, ancienne étudiante de l'UPHCMV-DF,	

	francophone, à qui est délégué officiellement l'encadrement pour le repérage ; K. Ph. : employée expérimentée, non francophone, qui s'occupe de l'entraînement des nouveaux stagiaires aux techniques de repérage ; Q. H. : employée, ancienne étudiante de l'UPHCMV-DF, francophone, qui apporte ponctuellement son aide aux stagiaires. Section TV5 : E4T : ancienne enseignante de français à l'université, elle a travaillé ensuite dans différentes entreprises avant de joindre E4. Elle a deux ans d'expérience dans le domaine de distribution audio-visuelle. Et c'est la première année qu'elle assure le tutorat. Sa perception du tutorat : c'est comme un travail d'enseignant. Tr. : une des coordinatrices du projet TV5, ancienne étudiante de l'UPHCMV-DF, francophone, qui intervient de manière ponctuelle pour aider les stagiaires.	« J'étais étudiante en pédagogie des langues étrangères. Ensuite […] j'ai enseigné dans le Département de français à l'Université de Vinh. » (E4T, entretien) « Un tuteur est en fait comme un enseignant, on doit avoir une méthode. Par exemple, un repéreur peut faire son travail très bien mais ne sait pas comment transmettre ses compétences. Ainsi, un tuteur est un professionnel qui doit savoir guider les gens pour qu'ils comprennent le travail et le fassent. » (E4T, entretien)
Caractéristiques des interventions tutorales	- *Prise en compte des compétences et aptitudes* des stagiaires dans la sélection des tâches à confier : la planification et répartition du travail se fait de manière journalière ; - *Progressivité des tâches* confiées : les stagiaires sont confrontés à des tâches à des degrés de difficulté différents - *Évaluation directe* et journalière du travail par l'équipe d'encadrement - *Discussion et échanges* avec les stagiaires au cours du travail	« […] *lorsque le travail est attribué, c'est basé sur le niveau de difficulté ?* En fonction de la difficulté du programme, de la capacité de chacun. » (Tr, coodinatrice TV5, entretien) « En général, le principe de la formation va du plus facile au plus difficile, du plus simple au plus complexe. […]. » (E4T, entretien) « En général, tout le monde devrait essayer tous les types de programmes. » (E4T, entretien)

	- *Aménagement pour gérer les tensions entre logique productive et logique constructive* avec attention accordée à l'objectif de former les futurs collaborateurs. - *Effacement progressif* des tutrices à mesure de la montée en compétence des stagiaires - L'institution d'un *espace favorable* à l'apprentissage : les stagiaires ont accès à des tâches authentiques et les tuteurs les encadrent en leur fournissant des ressources nécessaires tout en leur laissant une marge de manœuvre suffisante, et en faisant du guidage et de la démonstration quand c'est nécessaire. **=> Dans cet encadrement sont mobilisés les formats *transmission* dans le premier temps, et *mise au travail assistée et semi-assistée* par la suite.**	« Il y a une évaluation directe et une discussion. Ou s'il y a des questions au cours du travail, les stagiaires peuvent demander directement. » (E4T, entretien) « […] souvent, je vais leur dire des règles générales, des principes généraux à suivre. Au cours du travail, s'il y a des exceptions ou quelque chose, on les laisse faire et échange directement avec eux quand on vérifie et repère des erreurs. » (E4T, entretien) « Généralement je ne donne pas de programmes urgents à ces stagiaires, […] parfois s'ils ne parviennent pas à le faire aujourd'hui, ils peuvent continuer le lendemain. On ne peut pas les forcer à tout faire dès le début. » (Tr, coodinatrice TV5, entretien) « Jusqu'au troisième mois, ils sont déjà solides. Alors on est rassuré. À ce moment-là, ils nous mettent en copie seulement dans les e-mails importants. » (E4T, entretien)

Tableau 20 : Les caractéristiques du terrain E4

Voici le troisième terrain :

Cas 3 : Terrain de stage E5 – Centre de langue et d'activités culturelles		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Statut du centre	Centre de langue et de coopération culturelle, placé sous la tutelle du service des Affaires étrangères Un lieu de référence de la ville pour des rencontres culturelles en lien avec la culture française et francophone	
Domaine d'action	Enseignement du français langue étrangère et activités culturelles francophones	
Organisation du travail	Le centre se compose de plusieurs composantes dont le bureau des études, la médiathèque et le service d'activités culturelles	
Caractéristiques de l'environnement de travail	Le français et la culture française et francophone sont au centre des activités du centre. Tous les employés du centre sont francophones.	« Je vois donc que les gens ici sont très bienveillants, ça nous convient bien. De plus, l'espace de travail […] est également très confortable pour nous. » (E5S2, entretien)
Accueil de stagiaires	Le centre n'a pas vraiment de besoin de stagiaire en traduction-interprétation. Il accueille les stagiaires en TI pour soutenir l'UPHCMV-DF, son partenaire de longue date.	« Mais la demande, je vous le dis tout de suite, c'est qu'elle ne répond pas aux besoins du centre. On a accueilli ces stagiaires pour aider l'Université de pédagogie. » (E5T, entretien)
Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	- Traduction du français en vietnamien des articles rédigés par une Française travaillant dans le centre pour publier sur sa page Facebook	« Par exemple, la bibliothèque leur confie des livres, elles vont traduire le résumé de ces livres. » (E5T, entretien) « Quant à la traduction, je n'ai traduit que des publications sur la page

	- Traduction du résumé (à la quatrième couverture) des livres de la bibliothèque - Traduction du français en vietnamien des articles trouvés sur l'internet pour publier sur le site web du centre - Interprétation (une seule fois) pour une brève rencontre avant une séance de projection de film	Facebook du centre et le résumé à la quatrième de couverture des romans ainsi que des livres de la bibliothèque. C'est simplement ça. » (E5S2, entretien) « Heureusement, vers la 5ème semaine de notre stage, il y avait une interprétation pour les projections d'un film qui s'appelle « poisson… ». » (E5S2, entretien)
Caractéristiques des tâches	La vraie tâche est la traduction des textes de L., la stagiaire française du centre, destinée à la publication sur la page Facebook. Pour les deux autres, ce sont des tâches simulées, qui sont créées dans le but d'entraîner les stagiaires à la traduction. Le produit du travail des stagiaires peut être utilisé ou non en fonction de sa qualité. La tâche d'interprétation pour une projection de film est occasionnelle et elle est aussi aménagée pour aider les stagiaires à avoir l'occasion de pratiquer l'interprétation. Il s'agit d'une interprétation de liaison simple d'une introduction avant la projection pour des apprenants de français du centre. Il n'y a pas d'aménagement au niveau de la progressivité des tâches (sélection des tâches à confier aux stagiaires, des plus faciles aux plus difficiles).	« Je ne savais pas leur donner quoi à faire quand elles sont venues ici. Alors j'ai commencé à penser à trouver des articles pour qu'elles les traduisent puis j'allais les publier sur Facebook ou sur le site web. » (E5T, entretien) « Par exemple, à l'occasion de Noël, puis Têt ou quelque chose comme ça, on va publier des textes sur le site du centre. Alors L. écrit et puis nous traduisons. Après les avoir corrigés, monsieur T. les publie. » (E5S2, entretien) « Non, à mon avis, il n'y a pas d'ordre du facile au difficile. Parce que pour chaque fois, on prend de 7 à 10 livres, parfois plus, parmi lesquels il y en aura des plus faciles et des plus difficiles. La bibliothécaire les prend par hasard en demandant : « Ce livre n'a pas été traduit ? Prends-le pour traduire. » Parmi 10 livres, il y a environ 3, 4 livres difficiles. » (E5S2, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues (français, vietnamien) - Compétence en traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien - Compétences en interprétation pour la combinaison de langues français-vietnamien	« Comme je l'ai dit, la compétence de recherche sur Google, c'est comme une compétence professionnelle, […]. » (E5T, entretien)

	- Capacité à faire des recherches d'informations sur Internet	
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires	- Faible niveau en français et en vietnamien - Capacité en traduction insatisfaisante - Attitude générale : sérieuses, respectueuses des délais	« En plus, je n'ai vraiment pas confiance. Parce que je leur ai demandé depuis combien d'années elles apprenaient le français. Seulement depuis 3-4 ans, c'est impossible de bien travailler. » (E5T, entretien) « Pour vous dire la vérité, la traduction de ces deux stagiaires est encore faible. » (E5T, entretien) « Elles sont sérieuses, pas de problème. Elles respectent bien le quota et le délai. » (E5T, entretien)
Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Organisation du tutorat	Le tutorat est assuré par un tuteur principal à qui la direction du centre a confié la tâche depuis quelques années. Trois composantes différentes participent à l'encadrement quant au travail de traduction confié aux stagiaires : le bureau des études (traduction des contrats), la médiathèque (traduction des résumés de livres) et le service des activités culturelles (traduction des articles à publier sur le site web et la page Facebook du centre). E5T a une large marge de manœuvre pour mener son activité de tutorat.	« Tout d'abord, la directrice adjointe, Th. H., reçoit des demandes. Elle informe ensuite les services qui travaillent avec des stagiaires, éventuellement trois services : le bureau des études, le service des activités culturelles et la médiathèque. […]. Donc, la plupart du temps, ils travaillent avec moi. » (E5T, entretien) « Elle (la directrice adjointe) m'a donné carte blanche. » (E5T, entretien)
Profil des tuteurs	Le tuteur E5T travaille au service des activités culturelles. Il s'occupe du contenu publié sur les médias (site web et page Facebook du centre). Il assure aussi la traduction des documents qui y sont liés. E5T est ancien étudiant de l'UPHCMV-DF, ancien étudiant du CFIT. La traduction et l'interprétation, selon lui, exigent un	« Je travaille au service des activités culturelles, je m'occupe donc de la publicité des activités culturelles, je les partage sur le site et trouve d'autres contenus pour attirer les lecteurs. […]. Pour le contenu, j'ai le support d'une stagiaire française. Elle écrit et je traduis. » (E5T, entretien)

	très haut niveau de maîtrise de la langue française. Le travail du tutorat lui a été en quelque sorte imposé par la hiérarchie, il l'a accepté sans l'avoir voulu. Il n'a pas trouvé le sens de cette activité. Il ne se sent pas vraiment engagé dans l'activité. Il a une perception assez pessimiste sur la possibilité d'évoluer professionnellement avec seulement le français, il est sceptique sur l'aide qu'il peut apporter aux stagiaires et il ne trouve pas dans l'environnement du travail du centre le dynamisme nécessaire pour favoriser les initiatives, etc.	« J'ai été désigné et j'ai dû l'accepter. Mon travail est très chargé, […]. » (E5T, entretien) « Mais la vérité amère est que cela n'a pas de sens, je dois accepter de les aider pour un stage seulement. » (E5T, entretien) « un groupe d'étudiants plus dynamiques dans l'environnement de ce centre, ils deviendraient également passifs » (E5T, entretien) « Ça n'a pas d'importance, je vieillis maintenant. Me demander de penser à quelque chose de nouveau pour les jeunes, ce n'est pas approprié. » (E5T, entretien) « Ici, j'ai juste peur que ce soit un peu triste. » (E5T, entretien)
Caractéristiques des interventions tutorales	Le tuteur E5T donne aux stagiaires des consignes claires, les guide et corrige certaines de leurs traductions. Il utilise ensuite ces traductions qu'il a corrigées pour les publier sur le site web/page Facebook du centre. Il fait le guidage des stagiaires dans la recherche des articles en français, il choisit parmi les articles trouvés par les stagiaires ceux qu'elles peuvent ensuite traduire en vietnamien. Il ne se montre pas très exigeant envers les stagiaires. Il leur donne une quantité de travail raisonnable et leur accorde largement le temps pour achever leur tâche. Il a aménagé leur programme pour que les stagiaires puissent pratiquer l'interprétation pendant le temps du stage même s'il évalue leur niveau de français très insuffisant (niveau A2 CECR seulement).	« Je leur dis d'observer ce que les jeunes aiment, ce qui les intéresse, puis je leur donne des sujets qui sont susceptibles intéresser les jeunes. » (E5T, entretien) « Ma demande est une traduction de qualité. Je leur ai demandé par exemple, chaque jour, de choisir ensemble un article, puis de le traduire. Chacun traduit un article différent, un article par jour. Mais je n'ai pas resserré le temps, j'ai dit qu'elles pouvaient le faire en 1-2 jours, elles n'avaient pas besoin de se précipiter. » (E5T, entretien) « Elles me les envoient par email, je les enregistrais. […]. Mon travail est très chargé, donc je dois essayer de trouver une traduction, demander aux stagiaires de venir me voir pour la corriger un peu, comme on l'avait fait à l'UP. » (E5T, entretien) « Monsieur T. a essayé de trouver l'occasion et a demandé à monsieur Th. de s'arranger pour que nous

	Il a opté pour une pratique de complaisance dans l'évaluation des stagiaires (l'évaluation finale exigée par l'UPHCMV-DF pour valider le stage) parce qu'il ne croit pas à la valeur de ces notes. Il manque chez E5T un vrai engagement pour l'activité de tutorat car il ne trouve pas le sens dans ce travail. Il ne croit pas à sa capacité de pouvoir vraiment aider les étudiants à monter en compétence en traduction, dans le cadre du stage, faute de temps et des conditions nécessaires. Toutefois, le fait que le tuteur reprend la traduction des stagiaires pour publier a un double sens : cela permet de donner, en quelque sorte, du sens à son travail de tutorat à lui ; et en même temps, de donner du sens au travail des stagiaires, ce qui est aussi pour elles une grande source de motivation. Le tuteur E5T a essayé de créer un espace de travail en parallèle avec le vrai espace de travail du centre. Dans cet espace parallèle, il fabrique des tâches simulées pour permettre aux stagiaires de s'entraîner à la traduction en toute sécurité, sans peur des incidents qui peuvent porter atteinte au fonctionnement de l'établissement, il s'arrange avec les autres collègues pour aménager une séance d'interprétation pour les stagiaires. Bref, il procède à des aménagements sur les tâches, sur l'environnement de travail, etc. pour créer un parcours formateur au bénéfice des stagiaires. **=> Dans cet encadrement le format *mise au travail assistée* a été mobilisé. Toutefois, la situation de**	puissions participer à la séance. » (E5S2, entretien) « Je leur ai donné de bonnes notes pour qu'ils puissent avoir un bon stage. Tout comme au temps où je faisais des stages dans les lycées, ils m'ont donné aussi de bonnes notes pour que mon stage ait un bon résultat. » (E5T, entretien) « L'article que j'ai choisi de corriger, je le prendrais pour le publier, je ne l'ai pas corrigé pour rien, ce serait un gaspillage d'énergie. » (E5T, entretien) « Chaque année, madame H. me désigne comme la personne en charge principale. Je dois leur demander de chercher des articles. Je ne sais pas si je peux concevoir un plan pour aider, qui pourrait être efficace, qui permet de développer ensemble, je n'ai pas le temps d'y penser. » (E5T, entretien) « Je me souviens que lorsque D. l'a vu sur le site de l'Idc, elle m'a montré et dit : « Cette partie est utilisée ». […]. Nous sommes toutes les deux heureuses et surprises. » (E5S2, entretien)

	travail est plus ou moins simulée, les tâches sont créées exprès par le tuteur dans le but de faire apprendre les stagiaires. Les stagiaires sont mises dans un milieu de travail protégé.	

Tableau 21 : Les caractéristiques du terrain E5

Enfin, voici le tableau du dernier terrain de stage sélectionné dans cette catégorie.

Cas 4 : Terrain de stage E9 – Maison d'édition		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Statut du centre	La maison d'édition est une composante de l'Université de Pédagogie de HCMV	« la maison d'édition de l'UPHCMV est une composante de l'UPHCMV, elle a été fondée en 2009 » (E9T, entretien)
Domaine d'action	Édition et publication des manuels de l'UPHCMV, de livres scolaires et de manuels scolaires, de méthodes de langues étrangères, etc.	« La maison travaille essentiellement dans la publication des manuels, surtout des manuels universitaires de l'UPHCMV, et les livres scolaires. » (E9T, entretien)
Organisation du travail	Deux composantes entre autres : administration et édition Au sein de la composante d'édition, il y a différentes sections, dont langues étrangères.	« Nous sommes environ 20 personnes travaillant à plein temps, pour deux composantes : l'administration et l'édition. » (E9T, entretien) « Moi, je suis un éditeur venant du département d'anglais. Monsieur H. me confie la gestion de la section langues étrangères. » (E9T, entretien)
Caractéristiques de l'environnement de travail	Comme la maison d'édition est une composante de l'université, ses locaux sont intégrés dans les locaux de l'université, physiquement et symboliquement, pour les étudiants, l'espace du travail ne se détache pas de l'espace de la formation.	« A la maison d'édition, l'ambiance de travail est détendue, c'est assez flexible au niveau du temps de travail. Parfois, il est seulement 4h de l'après-midi, mais comme nous avons fini notre travail, Nh. nous permet de rentrer, nous ne sommes

		pas obligés d'attendre jusqu'à 5h. » (E9S1, entretien)
Accueil de stagiaires	La maison d'édition accueille les stagiaires venant de différents départements de l'UPHCMV. Elle est très flexible dans l'accueil, au niveau du temps et de l'organisation. L'accueil des stagiaires s'explique par deux enjeux : - la politique interne de l'UPHCMV qui voudrait faciliter l'alternance de ses étudiants ; - le besoin de main-d'œuvre d'appoint de la maison d'édition pour différentes tâches.	« Les stagiaires de notre université viennent de différents départements, de littérature, de coréen, de français et d'anglais. » (E9T, entretien) « La maison d'édition organise les stages toute l'année. […]. C'est pour favoriser l'accès des étudiants au stage. » (E9T, entretien) « D'abord c'est une demande venant de la direction de l'université. C'est la volonté de soutenir les étudiants des filières non-pédagogiques dans la recherche des lieux de stage […]. » (E9T, entretien) « De l'autre côté, la maison d'édition bénéficie aussi du travail des stagiaires. » (E9T, entretien)
Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	- Relecture des ouvrages édités par la maison, destinés à la publication - Traduction des livres du français vers le vietnamien	« D'abord c'est la traduction. La plus grande partie du travail est la traduction. » (E9T, entretien) « Concernant la traduction, les étudiants en TI se chargent de la traduction des livres ou bien la relecture des traductions. Normalement, il y a moins de travail de traduction que de travail de relecture. La relecture d'un document écrit dans une langue, soit en français, soit en vietnamien. Cela dépend de la demande du moment, c'est-à-dire que c'est en fonction des livres qui sont en train d'être traités à ce moment-là dans la maison d'édition que je fais la répartition du travail. » (E9T, entretien) « Durant le stage, nous avons accès à une grande variété de livres. La tâche principale est la relecture, essentiellement des livres scolaires. A côté de cela, nous avons une tâche de traduction, c'est traduire le livre

		sur le roi Louis XIV. » (E9S1, entretien)
Caractéristiques des tâches	Une grande partie des tâches de relecture est authentique. Certaines tâches, surtout la traduction, sont aménagées, créées pour permettre aux stagiaires de s'entraîner à l'activité et d'apprendre. Les tâches de relecture sont placées sous la pression des impératifs productifs, tandis que les tâches de traduction ne le sont pas. Le volume du travail confié aux stagiaires est à la mesure de leur capacité de travail. La quantité de travail de traduction reste par contre insuffisante pour renforcer la compétence des stagiaires en traduction.	« […] franchement, les autres établissements ne laissent pas les étudiants effectuer directement le travail. Seulement ici, nous confions ces tâches aux étudiants. » (E9T, entretien) « Alors, parfois, il y a des périodes où nous n'avons pas de livres de français à éditer, j'ai repris les livres en français déjà traduits et déjà publiés et leur ai demandé de faire de la relecture. » (E9T, entretien) « Généralement, si c'est urgent, je dois arrêter le travail de traduction pour me concentrer dans le travail de relecture. » (E9S1, entretien) « Le volume du travail est raisonnable, réparti entre la traduction et la relecture des documents. » (E9S1, entretien) « Franchement, je trouve que traduire un seul livre pendant tout le stage est insuffisant pour faire monter ma compétence. » (E9S1, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues pour la relecture (français, vietnamien) - Compétence en traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien - Assiduité et rigueur	« Premièrement c'est l'assiduité, pour un étudiant qui travaille avec enthousiasme et efficacité, ce serait mieux de lui confier davantage de travail. Deuxièmement, c'est la rigueur. » (E9T, entretien)
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires	Les stagiaires sont appréciés par leur assiduité. Leur compétence de travail est généralement satisfaisante mais il reste encore de nombreux points faibles à améliorer concernant la capacité à traduire. Les stagiaires gardent encore les comportements d'étudiant (aimer être avec les copains), ils n'ont pas encore de comportement adapté pour le milieu professionnel (manque de	« Ils sont assidus. » (E9T, entretien) « Quant à la compétence, on peut dire qu'ils ont un niveau satisfaisant. » (E9T, entretien) « Comme ils ne s'habituent pas encore au travail, au début, il y a beaucoup de fautes. Ils ne comprennent pas bien le document, ils l'éditent de manière erronée, ou ils le traduisent mal. Pour ceux qui traduisent, parfois c'est très ridicule,

	ponctualité, manque d'indépendance).	ça fait rire, ils ne savent pas comment réexprimer. » (E9T, entretien) « Ils gardent encore les habitudes d'étudiants, ils se regroupent pour bavarder par exemple. […]. Troisièmement, c'est la ponctualité, ils sont souvent en retard. » (E9T, entretien)
Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Organisation du tutorat	Il y a 3 niveaux de tutorat : Niveau hiérarchie assuré par le directeur. Niveau relais et niveau de proximité : E9T assure tous ces deux niveaux pour la section langues étrangères. Pour le français, E9T délègue le tutorat de proximité à M. et Nh. qui l'assurent pendant la première période du stage, mais après leur départ, E9T assure lui-même l'encadrement des étudiants en français.	« Madame M.H. s'occupe de la réception des demandes de stage en général, elle reçoit les étudiants, fait monter l'information auprès du directeur, monsieur H., selon laquelle tel étudiant de tel département souhaite faire le stage. Après, monsieur H. va confier l'encadrement de ce stagiaire à une personne. Normalement, cette personne c'est moi. » (E9T, entretien) « Avec mon encadrement, M. et Nh. assurent directement le tutorat pour les stagiaires, c'est-à-dire que les étudiants traduisent, M. et Nh. vérifient la traduction, font des remarques. » (E9T, entretien)
Profil des tuteurs	Le tuteur E9T est ancien étudiant de l'UPHCMV, et il a aussi fait son stage à la maison d'édition. Ce parcours personnel le dispose bien dans son rôle de tuteur car il est prêt à aider les autres étudiants comme il l'a été lui-même aidé. Dans la conception de E9T, quand les étudiants viennent faire le stage, les deux côtés en bénéficient, d'une part la maison aide à la formation des étudiants, d'autre part, les étudiants apportent aussi leur contribution à l'établissement. Ils y sont utiles.	« Je suis ancien étudiant du département d'anglais, j'ai fait mon stage à la maison d'édition et je suis resté travailler ici » (E9T, entretien) « En fait, cela prend beaucoup de temps, mais en revanche, je gagne la confiance des étudiants et de mon chef. » (E9T, entretien) « Quand je les aide et je reçois leur confiance, c'est déjà pour moi un gain. » Certainement, les étudiants viennent travailler ici pour aider la maison d'édition, surtout quand c'est leur domaine de spécialité. (E9T, entretien)

	Les deux tuteurs de proximité (M. et Nh.) sont d'anciennes étudiantes du département de français. Elles ont aussi fait leur stage à la maison d'édition et sont restées y travailler. Monsieur H., directeur de la maison d'édition, le tuteur au niveau hiérarchique, est quelqu'un de bienveillant.	« M. et Nh. sont d'anciennes étudiantes du département de français, alors elles sont chargées de nous encadrer pour les documents en français. » (E9S1, entretien) « Monsieur H. gère globalement, il nous fait des encouragements. […]. Il est quelqu'un de bienveillant, il est très bienveillant avec les stagiaires, il ne prend pas de distance avec nous. » (E9S1, entretien)
Caractéristiques des interventions tutorales	Les stagiaires sont invités à planifier eux-mêmes leur temps de travail selon un cadrage préétabli par le tuteur. Le tuteur sélectionne les tâches à confier aux stagiaires tout en tenant compte de leur filière de formation et de leur domaine de spécialité. La répartition du travail se fait aussi en fonction de la compétence présumée des stagiaires. Dans les périodes où il n'y a pas de travail qui convient, le tuteur crée les tâches pour faire travailler les stagiaires. Le tutorat est basé sur le principe de la bienveillance qui cherche à aider, à faciliter le parcours de stage des étudiants et qui vise aussi la transformation positive chez ces derniers. Un effacement progressif est observé dans la pratique tutorale du tuteur E9T sans qu'il relâche son suivi. E9T est activement engagé dans le travail de tutorat car c'est la politique de son établissement, la volonté de sa hiérarchie, pour un enjeu de recrutement et ce qui est aussi ce dont il est convaincu.	« Chacun doit fixer avec moi son calendrier personnel, cela se fait le premier jour du stage. » (E9T, entretien) « Monsieur H. me demande de faire des efforts pour leur sélectionner des tâches qui correspondent à leur spécialité. » (E9T, entretien) « Pour ceux qui travaillent rapidement, je peux leur confier les tâches dont le délai est proche. Pour ceux qui sont moins rapides, nous pouvons les aider. » (E9T, entretien) « Monsieur H. limite les remarques dépréciatives, il veut centrer les remarques sur les compétences professionnelles, sur leur volonté d'apprendre, sur leur progrès. » (E9T, entretien) « Au début, il faut intervenir beaucoup parce qu'il faut leur apprendre à travailler depuis le début. Mais après, je ne vois leur travail que chaque deux jours. Et petit à petit, je relâche le contrôle, et cela dépend aussi de mon travail, parce que j'ai aussi du travail à faire. » (E9T, entretien) « Si j'ai un peu de temps, je vais m'arranger pour relire leur travail et leur faire des remarques. Ça parce que l'idée de monsieur H. est

	Les tutrices M. et Nh. suivent de près les stagiaires du département de français dans la tâche de traduction et dans les tâches en lien avec le français. Toutefois, pour la tâche de relecture, les stagiaires ne se sentent pas suffisamment encadrés, guidés. La maison d'édition et ses tuteurs créent un espace de travail où les étudiants peuvent se sentir utiles car ils sont confrontés à de vraies tâches, qu'ils participent à l'activité de production de l'établissement. Par ailleurs, c'est un espace sécurisé où tout risque est minimisé, ce qui fait que les étudiants ont droit aux erreurs, grâce à un aménagement des tâches et à la modalité d'organisation du travail. **=> Dans cet encadrement, le format *mise au travail assistée* est mobilisé dans un premier temps et le format *mise au travail semi-assistée* par la suite. Une partie des tâches sont simulées, d'autres sont authentiques. Les stagiaires sont mis dans un milieu de travail protégé.**	d'observer les étudiants pour voir s'il y a quelqu'un qui travaille bien, la maison d'édition peut le garder pour le stage 2 et après pour le recruter officiellement. C'est pour cela que monsieur H. est très strict dans l'évaluation des étudiants. Il veut que moi, je les évalue directement. » (E9T, entretien) « Concernant la qualité de leur travail, je ne suis pas exigeant. Ils sont seulement en stage pour apprendre, s'ils commettent des erreurs, ce ne sont pas très important. Parce que ces livres, je vais les relire encore, je ne les laisse pas partir ainsi directement à l'impression, c'est impossible. » (E9T, entretien)

Tableau 22 : Les caractéristiques du terrain E9

Les tableaux récapitulatifs que nous venons de présenter permettent de repérer les principales caractéristiques des terrains de stage qui sont des organisations.

Pour mieux confronter les caractéristiques de ces quatre terrains de stage, nous proposons le tableau de synthèse suivant :

Organisation d'accueil / ***Eléments étudiés***	**E1 : Centre de recherche**	**E4 : Entreprise post-production (sous-titrage)**	**E5 : Centre de langue et d'activité culturelle**	**E9 : Maison d'édition**
Enjeu de l'accueil de stagiaires	Responsabilité sociale Besoin de main-d'œuvre d'appoint	Recrutement-intégration de nouveaux personnels	Responsabilité sociale	Responsabilité sociale Besoin de main-d'œuvre d'appoint
Participation des stagiaires au collectif de travail	Participation directe et active (partager le même espace de travail et participer directement et activement aux activités de production de la composante)	Participation directe (partager le même espace de travail et participer directement aux activités de production de la composante)	Participation indirecte (ne pas partager le même espace de travail ; participer indirectement aux activités de production via le tuteur)	Participation indirecte (ne pas partager le même espace de travail ; participer indirectement aux activités de production via le tuteur)
Caractéristiques des tâches des stagiaires	Tâches réelles : -traduction -tâches bureautiques, assistant-secrétaire	Tâches réelles : -spotting -coordination de projet	Tâches plutôt simulées : -traduction -interprétation de liaison	Tâches de traduction simulées Tâches de relecture réelles
Organisation du tutorat	Tutorat collectif, fonction tutorale distribuée	Tutorat collectif, fonction tutorale distribuée	Tutorat individuel	Tutorat collectif, fonction tutorale distribuée
Formats d'interventions tutorales	Mise au travail assistée et semi-assistée	Transmission Mise au travail assistée et semi-assistée	Mise au travail assistée	Mise au travail assistée et semi-assistée

Tableau 23 : Synthèse des caractéristiques des terrains E1, E4, E5 et E9

Le tableau de synthèse nous permet de constater à quel point l'élément *enjeu de l'accueil de stagiaires* est structurant pour l'ensemble de la situation tutorale de chaque lieu. En effet,

c'est justement en fonction de cet enjeu ou de ces enjeux qu'un établissement décide de sa stratégie d'organisation du tutorat et de l'orientation des interventions tutorales qui y ont lieu. C'est aussi en fonction de cet élément que l'accès des stagiaires aux activités et aux ressources est plus ou moins favorisé, et par conséquent, sa participation au collectif de travail. Ainsi, nous pouvons dire que pour le cas d'une organisation qui accueille les stagiaires, l'élément structurant la configuration tutorale est l'enjeu ou les enjeux de l'accueil de stagiaire pour celle-ci.

Nous passons maintenant au deuxième type de terrains où le tutorat est assuré par un(e) professionnel(le) spécialisé(e)s dans le domaine de la traduction-interprétation.

9.2.2 Les professionnel(le)s tuteur/tutrices

Les trois derniers cas que nous étudions concernent les professionnel(le)s expérimenté(e)s qui mènent les activités dans le domaine de la traduction et/ou de l'interprétation pour la combinaison de langues français-vietnamien et qui maintiennent une relation étroite avec le milieu de la formation. L'accueil des stagiaires résulte en grande partie de cette relation.

Chez le tuteur E8T, c'est une posture d'accompagnement reposant sur une attitude réactive qui exige chez les stagiaires une certaine autonomie s'ils veulent réussir leur stage.

Cas 5 : Terrain de stage E8 – Journaliste		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Profil du tuteur	Le tuteur E8T (H.) est ancien étudiant du CFIT de HCMV. Il a eu donc une formation de traducteur professionnel de haut niveau. Après avoir été diplômé, il s'est engagé tout de suite dans le secteur de la traduction journalistique et y est resté toujours pour y travailler. Il a plus de 16 ans d'expériences dans le domaine et s'impose comme un professionnel confirmé.	« J'ai été diplômé du département de français, à l'université de langues étrangères à Hanoï, […]. Puis, j'ai fait 2 ans d'études au CFIT. » (E8T, entretien) « J'ai travaillé pendant 9 ans pour *The gioi moi* de 2003 à 2011. Et je travaille pour le journal actuel depuis 2011, c'est le même travail. » (E8T, entretien)
Accueil de stagiaires	E8T accueille des stagiaires régulièrement chaque année depuis 8	« J'y travaille depuis 2011, alors, ça fait 8-9 ans. » (E8T, entretien)

	ans à titre personnel, en tant que professionnel indépendant. Son principal motif est la volonté d'aider à la formation des jeunes et de maintenir l'échange intergénérationnel. C'est aussi sa passion. Le tutorat se fait à distance. Les stagiaires font le télétravail depuis chez eux. Pour les stagiaires qui travaillent bien pendant le stage, E8T peut leur proposer de travailler avec lui comme collaborateurs après le stage.	« En général, franchement parlé, si je reçois des stagiaires, c'est parce que je suis dévoué, que je souhaite les aider à faire des progrès, à s'habituer au travail dans l'avenir. » (E8T, entretien) « Il s'agit de l'échange intergénérationnel. » (E8T, entretien) « Je les rencontre lors de la première séance, on échange en détails pendant 2 heures. Et puis, on échange par mail, chat. » (E8T, entretien) « À la fin du stage, il m'a proposé de travailler comme collaborateur. » (E8S1, entretien)
Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	Traduction et rédaction des articles de presse pour un journal vietnamien en ligne à partir des articles de la presse française et francophone.	« Les sources d'information sont diverses : *Le Monde, L'Express, Le Figaro, etc.* » (E8S1, entretien)
Caractéristiques des tâches	Il s'agit de la traduction journalistique, un domaine spécialisé avec les particularités propres. Le tuteur confie les tâches de traduction et de rédaction des articles de presse aux stagiaires en fonction de leur centre d'intérêt et de leur compétence. Le travail des stagiaires constitue pour le travail du tuteur à lui, en tant que journaliste, une sorte de ressources. Il peut utiliser ou non le résultat de ce travail en fonction de la qualité de celui-ci. Donc, les tâches auxquelles sont confrontés les stagiaires sont à la fois simulées et réelles. Les stagiaires sont rémunérés pour certaines de leurs productions, celles	« Il y avait un grand fossé entre la traduction académique et la traduction journalistique. […]. C'est le style qui est vraiment différent avec celui des textes qu'on étudiait en classe […]. » (E8T, entretien) « Dès notre première rencontre, il nous a demandé nos préférences et a suggéré des thèmes tels que le pétrole, l'énergie, les loisirs, etc. » (E8S1, entretien) « *Et publiez-vous certaines de leurs traductions ?* Oui, beaucoup. Par exemple les traductions des deux derniers stagiaires. C'est lié à mon travail, ce n'est pas traduire pour traduire. C'est-à-dire je prends une partie de

	qui sont utilisées et publiées dans le journal du tuteur.	leur travail comme ressources pour mes articles. » (E8T, entretien) « Pour le dernier stage, j'ai rémunéré leur travail. » (E8T, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues (français, vietnamien), surtout l'expression en vietnamien. - Compétence en traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien - Connaissances générales riches - Habiletés techniques et informatiques pour effectuer la traduction et la communication à distance.	« Il est évident qu'on ne peut pas bien traduire sans avoir les connaissances du domaine ou si la traduction est très superficielle. » (E8T, entretien) « Le style journaliste est différent du langage de tous les jours et du langage scientifique. Il ne faut pas être très sérieux, il faut faire des titres accrocheurs pour que les lecteurs cliquent sur l'article. » (E8S1, entretien) « Ce qui est important est la rapidité. » (E8S1, entretien)
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires	Globalement, les stagiaires ont des limites concernant leurs connaissances générales et leur maîtrise du vietnamien. Les stagiaires de l'année 2019 travaillent bien et répondent en général aux exigences du tuteur.	« Je signale aussi les limites concernant leurs connaissances générales. » (E8T, entretien) « Je ne sais pas s'ils suivaient des cours de vietnamien ? » (E8T, entretien) « Ils sont bien, ces deux stagiaires. Ils s'adaptent très vite à mon rythme de travail. De plus, D. a un style journalistique, alors ce n'est pas compliqué pour lui. Ils répondent à mes exigences. » (E8T, entretien)
Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Caractéristiques des interventions tutorales	Le tuteur E8T sélectionne les documents à faire traduire par les stagiaires en faisant attention à différents éléments : l'intérêt de chaque stagiaire pour un thème particulier, l'aptitude des stagiaires à travailler sur un thème, la progressivité des tâches, etc. Il change sa stratégie concernant la sélection des tâches en raison de ses constats sur l'activité réelle des	« Pour commencer, il faut choisir des textes pour faire un essai. Faire traduire un texte général, basique. [...]. Quand ils travaillent déjà bien un thème, je leur en fais traduire un autre pour voir leur adaptabilité. » (E8T, entretien) « Je commence toujours par les domaines avec lesquels ils sont à l'aise. » (E8T, entretien)

	stagiaires : pour les premières promotions de stagiaires, il donnait la priorité à la diversité des thèmes, mais récemment il accorde plus d'importance à la nécessité d'approfondir les connaissances des stagiaires sur un nombre plus limité de thèmes. Le tuteur E8T a un style d'encadrement qui laisse beaucoup d'espace d'autonomie à ses stagiaires : il travaille avec eux sur les principes et modalités d'organisation du travail, il les laisse travailler en autonomie, il ne fixe pas de délai, quand ils lui envoient leur travail, il corrige leurs productions en apportant des commentaires qui les aident à progresser. Il refuse de pousser les stagiaires, de mettre ni de pression ni de contrainte sur ceux-ci. Selon lui, c'est l'engagement des stagiaires qui décide leur réussite. La pratique tutorale de E8T porte les caractéristiques d'un accompagnement où un engagement conjoint de deux côtés, celui du tuteur et celui du tutoré, est une condition indispensable garantissant une synchronie de trajectoires, la trajectoire du tuteur dans l'accomplissement de son exercice de tutelle et la trajectoire d'apprentissage des stagiaires[125]. **=> Dans cet encadrement les formats *transmission* et *mise au travail assistée* sont mobilisés dans une situation de travail à la fois simulée et réelle. Les stagiaires travaillent dans un milieu protégé**	« Et par hasard, Monsieur H. a intégré un ou deux textes sur la politique en faisant traduire des articles sur l'énergie. J'ai bien traduit ces textes et il a décidé de me donner plus d'articles sur la politique. » (E8S1, entretien) « Je ne les pressais pas : il n'y avait pas de délai. » (E8T, entretien) « Je voudrais qu'ils soient à l'aise. Pas de pression ni de contrainte. L'important est que le travail évolue. C'est de leur faire connaître le travail, ses spécificités. S'ils veulent travailler à ce poste, ils devront faire comme ceci, comme cela. » (E8T, entretien) « Cependant, ils devenaient plus paresseux au fil du temps. Au début, ils se documentaient, lisaient, faisaient la documentation, leur traduction était de qualité. Au fur et à mesure, ils ne faisaient plus comme avant. » (E8T, entretien) « C'est la conscience de chacun. Parfois, je voudrais voir comment cela se passe. » (E8T, entretien) « Quand j'ai fini une traduction, je la lui ai fait parvenir. […]. Il l'a corrigé, l'a publié et me l'a renvoyé. » (E8S1, entretien) « Ils ne doivent pas tomber dans le mot-à-mot : ils ont à lire, comprendre et reformuler l'article en se basant sur leurs connaissances. […]. La traduction devrait être naturelle, c'est-à-dire à la vietnamienne, on ne peut pas calquer la syntaxe du français, […]. Il y a toujours des différences culturelles. » (E8T, entretien)

[125] Selon Kunégel (2012, p. 10), l'apprentissage par tutorat est une affaire de couple et d'accomplissement de trajectoires.

	et sans avoir vraiment de contrainte.	« Je les accompagne, mais ils doivent pratiquer le métier. Quand ils veulent apprendre, je les accompagne dans la pratique, la découverte du métier : ce qu'on fait en réalité […]. Réussir ou ne pas réussir, c'est leur affaire, je ne peux pas travailler à leur place. » (E8T, entretien) « J'ai la volonté de les aider. Mais cela dépend aussi de leur volonté d'apprendre. Je suis prêt à aider ceux qui sont prêts à apprendre. » (E8T, entretien)

Tableau 24 : Les caractéristiques du terrain E8

La tutrice E10T quant à elle, adopte une posture d'accompagnement tout à fait opposée à celle du tuteur E8T. Malgré son attitude explicitement réactive, elle utilise la pression comme outil pour pousser sa stagiaire à progresser, à aller jusqu'au bout des limites de cette dernière.

Cas 6 : Terrain de stage E10 – Traductrice agréée, traductrice technique et interprète de conférence		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Profil de la tutrice	Professionnelle indépendante spécialisée dans la traduction assermentée, la traduction technique et l'interprétation de conférence Ancienne enseignante-formatrice et fondatrice de la filière Traduction-Interprétation de l'UPHCMV DF Ancienne coordinatrice de programme de formation et formatrice au CFIT de HCMV	

Accueil de stagiaire(s)	Accueil régulier des stagiaires dont le principal motif est d'aider à la formation des jeunes Le tutorat se fait à distance. À part des périodes où la stagiaire doit se rendre travailler sur les lieux où elle a été envoyée, la plupart du temps, elle fait le télétravail depuis chez elle.	« C'est pour aider à la former. Je n'ai pas besoin d'elle pour améliorer mon travail. » (E10T, entretien) « Aider quelqu'un, ça fait plaisir, tout simplement. » (E10T, entretien) « Je me sens la responsabilité parce qu'avant j'ai travaillé au département de français. Si je n'avais pas travaillé au département de français, je ne sais pas si j'aurai fait cela. » (E10T, entretien)
Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	- Traduction des documents techniques - Préparation de documents pour les missions d'interprétation de conférence de la tutrice - Interprétation de liaison pour un orphelinat	« Mme T. m'a donné des tâches de traduction » (E10S, entretien) « En même temps, je préparais des documents pour Mme T., pour sa mission en interprétation. » (E10S, entretien) « J'interprétais pour une femme médecin. » (E10S, entretien)
Caractéristiques des tâches	Ce sont des tâches réelles confiées à la ou au stagiaire par la tutrice E10T ou par ses partenaires chez qui elle a envoyé la (le) stagiaire. Une grande partie des tâches est venue des commandes des partenaires de la tutrice E10T en fonction de leur besoin du moment. Alors, la progressivité est non envisageable dans ce cas. Chez ces donneurs de tâches, c'est tout-à-fait la logique productive qui joue, tandis que chez la tutrice E10T, elle doit gérer à la fois les deux logiques : productive et constructive. Dans la sélection des tâches, la tutrice E10T ne confie pas exprès la traduction légalisée à ses stagiaires en raison des contraintes du temps et de l'exigence de ce type de traduction. Elle évite ainsi de devoir	« Mais, chez sœur P., ils ont besoin de quelqu'un qui vient les aider. […]. Ils ont un vrai besoin. » (E10T, entretien) « La progression…, comme j'accorde la priorité à la diversification des activités pendant le stage, je ne peux pas assurer la progression. » (E10T, entretien) « Je fais différents types de traduction, mais je n'ai jamais confié les tâches relevant de la traduction légalisée à mes stagiaires. La traduction légalisée subit des contraintes au niveau du délai et de la précision. Si maintenant, je demande aux stagiaires de traduire les documents qui ont déjà un modèle pour la traduction, par exemple un acte de mariage ou un acte de naissance, ça ne leur permet

	gérer des tensions entre logique productive et logique constructive.	pas d'apprendre quoi que ce soit. » (E10T, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues (français, vietnamien) - Compétence en traduction et en interprétation de liaison pour la combinaison de langues français-vietnamien - Compétences transversales : organisation et planification du travail, communication, etc.	
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires	- Manque de rigueur dans la traduction chez la stagiaire V.	« Et puis, elle manque aussi de rigueur. » (E10T, entretien) « Elle me l'a dit directement, par une phrase, que j'étais faible dans l'analyse du sens, que je devais améliorer ça, que ma compétence lexicale était faible, le seul bon point, je suis une bosseuse. » (E10S, entretien)
Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Caractéristiques des interventions tutorales	Elle choisit les tâches qui permettent à ses stagiaires de se confronter à une diversité d'activités (traduction, interprétation), et de connaître différents milieux de travail. Les interventions tutorales de la tutrice E10T reposent essentiellement sur la correction du travail de traduction des stagiaires qui se fait systématiquement avec beaucoup de soin et de rigueur dans l'objectif de faire apprendre ces derniers. Sa pratique tutorale s'inscrit tout à fait dans la logique formative. La tutrice E10T accorde de l'importance sur l'autonomie des stagiaires, elle exige donc chez eux la capacité d'organisation et de planification du travail.	« Je ne veux pas qu'un stagiaire travaille seulement avec moi, c'est ennuyeux. Alors, durant ces 8 semaines, je peux lui présenter un autre lieu où il y a un besoin pour le travail de traduction ou d'interprétation, pour qu'il se déplace un peu, qu'il connaisse d'autres lieux. » (E10T, entretien) « Je corrige les traductions, toutes ses traductions, du début jusqu'à la fin. » (E10T, entretien) « Chaque semaine, nous travaillons ensemble environ 3 fois pour corriger le travail, via chat room. » (E10T, entretien) « Il y a des documents qu'il faut travailler une dizaine de fois pour la correction. » (E10T, entretien)

	Dans les interactions avec les stagiaires, E10T se montre très exigeante. Elle cherche à pousser les stagiaires toujours plus loin, les contraindre à aller jusqu'au bout de leurs limites. Elle est consciente de la pression possible qu'elle met sur les stagiaires mais elle assume son choix. Sa posture d'enseignante-formatrice l'oriente dans sa pratique tutorale et elle est répercutée dans toutes ses interventions tutorales, sa stratégie concernant les tâches à accorder, son guidage, sa correction du travail des stagiaires, et son principe d'évaluation. **=> Il s'agit dans cet encadrement de deux formats d'intervention tutorale, *transmission* et *mise au travail assistée*.**	« Elle a corrigé avec beaucoup de soin. » (E10S, entretien) « Au début, elle donnait des tâches, je les exécutais. Progressivement, elle proposait et moi, j'acceptais ou pas. […]. J'ai eu ma part d'autonomie. » (E10S, entretien) « Elle me pousse, car je n'avance pas vite […]. Je devais accélérer, parce que je ne voulais pas que ça s'accumule […]. Donc je m'obligeais à me mettre en quatre. » (E10S, entretien) « Bien sûr, si ça dépasse largement sa capacité à traduire, je ne la forcerai pas. Quand c'est difficile mais si c'est toujours dans sa capacité, alors, je la forcerai. » (E10T, entretien) « Parfois de mon côté, je suis convaincue de l'efficacité de ma pratique, mais peut-être, c'est trop contraignant pour la stagiaire. » (E10T, entretien) « C'est beaucoup plus difficile quand ils entrent dans le monde du travail. Alors, c'est à nous de les entraîner dès maintenant. » (E10T, entretien) « Une tutrice qui est ancienne enseignante comme moi, il y a un risque de déformation de l'activité. Quand je trouve que l'étudiant est trop faible, je dois lui apprendre. » (E10T, entretien)

Tableau 25 : Les caractéristiques du terrain E10

Concernant le dernier cas, l'accompagnement tutoral effectué par la tutrice E16T repose sur une attitude proactive où la tutrice anticipe tous les besoins et difficultés de ses stagiaires, l'orientation, l'encadrement qu'il faut leur donner pour les ramener au niveau exigé. Chez la tutrice E16T, nous pouvons observer une conception sur le tutorat qui se démarque de celle

du tuteur E8T et de la tutrice E10T, accordant de l'importance à l'équilibre entre l'exigence et la bienveillance, dans le but de faire avancer les stagiaires.

Cas 7 : Terrain de stage E16 – Traductrice agréée		
Éléments étudiés	***Principales caractéristiques***	***Illustrations (extraits du corpus)***
Paramètre 1 : *Environnement et organisation du travail*		
Profil de la tutrice	Professionnelle indépendante spécialisée dans la traduction assermentée Ancienne enseignante-formatrice à l'UPHCMV-DF Elle est spécialisée dans la traduction et aussi dans l'enseignement du français et dans la formation des enseignants de français.	« J'ai été recrutée pour travailler comme traductrice agréée par la Chambre des notaires numéro 2. Ça fait plus de vingt ans que je fais ce travail de traduction. » (E16T, entretien) « […] j'ai été invitée à enseigner un module de traduction pour la formation master, traduction et interprétation, c'était très intéressant. Après ma retraite, je continue mon travail de traduction légalisée. » (E16T, entretien)
Accueil de stagiaires	L'accueil des stagiaires se fait depuis 4 ans dont le principal motif est la volonté d'aide à la formation des jeunes. Le tutorat se fait à distance. Les stagiaires font le télétravail depuis chez elles.	« J'ai tiré des expériences de mes derniers accueils de stagiaire. » (E16T, entretien) « Ma motivation ? À vrai dire, je suis très occupée. J'accepte d'encadrer les stagiaires d'abord pour vous aider dans votre recherche, et aussi parce qu'en même temps je peux me former moi-même. La traduction, c'est aussi un processus d'auto-formation. » (E16T, entretien)
Paramètre 2 : *Activité de travail des stagiaires (ce que font les stagiaires pendant le stage)*		
Activités/tâches du stage TI 2019	La traduction légalisée des documents administratifs, documents d'état civil, contrats, etc.	
Caractéristiques des tâches	Les stagiaires ont accès à une large variété de types de document de ce domaine de traduction. Les tâches	« Nous faisons la connaissance de presque tous les types de documents, mais il n'y a pas encore

	sont organisées selon une progression qui va du plus simple au plus complexe. Les documents à traduire sont authentiques et font partie des archives de la tutrice E16T. Ce sont les textes qu'elle a traduits pour ses clients et qui datent d'un certain temps. La tutrice utilise ces documents authentiques pour créer les tâches à confier aux stagiaires dans le but de les mettre dans une situation qui simule une situation de travail réelle. La tutrice ne peut pas confier aux stagiaires les documents nouveaux en raison des contraintes d'ordre à fois déontologique et pratique car ce sont des documents à caractère confidentiel et le délai de la traduction est toujours proche. Il est donc impossible de confier ces vraies tâches aux stagiaires.	d'approfondissement. Elle va essayer de nous envoyer chaque semaine les documents les plus représentatifs de chaque type, de manière la plus complète possible, de ce domaine de traduction. » (E16S2, entretien) « Au fur et à mesure de l'avancement du stage, les documents sont de plus en plus compliqués. » (E16T, entretien) « Je ne pouvais pas leur confier les documents nouveaux que je venais de recevoir, parce que ce sont les documents que les clients me confient pour la traduction qui servira à leur affaire. Alors, j'ai dû chercher dans mes archives les documents qui datent d'un certain temps déjà, et jamais les documents récents. J'ai demandé aux stagiaires de faire un engagement de respecter la confidentialité de ces documents parce qu'ils sont authentiques. » (E16T, entretien)
Compétences ou aptitudes requises	- Compétence en langues (français, vietnamien, anglais) - Compétence en traduction pour la combinaison de langues français-vietnamien : préparation terminologique, compréhension interculturelle - Compétences transversales : organisation du travail, coopération, réflexivité - Habiletés informatiques pour les recherches documentaires et la présentation de la traduction sur Word	« On imagine actuellement que traduire c'est d'établir la correspondance entre les mots. Mais non, ce n'est pas ça. La traduction exige la compréhension de deux cultures, la préparation terminologique, la mobilisation des habiletés informatiques, savoir comment utiliser le traitement de texte par exemple, et puis la recherche documentaire sur internet, etc. […]. Alors, tout ça, il faut leur apprendre. » (E16T, entretien)
Attitudes et niveau de compétences présumé des stagiaires	Les stagiaires sont sérieuses, engagées dans le travail. Les stagiaires coopèrent, s'entraident durant la réalisation des tâches.	« C'est vrai, je n'ai jamais rencontré de stagiaire aussi sérieux que celles-ci. » (E16T, entretien)

	Concernant leur compétence de réflexivité, elle doit être travaillée davantage.	« Entre H. et moi, […]. nous devons échanger beaucoup entre nous deux. » (E16S2, entretien) « […], leur réflexivité, elles évoluent mais pas autant que je le souhaite. Leur réflexion n'est pas au niveau attendu. » (E16T, entretien)
Paramètre 3 : *Interventions tutorales*		
Caractéristiques des interventions tutorales	La tutrice E16T organise le tutorat de manière à mettre les stagiaires dans une situation de travail qui soit la plus proche possible de la situation professionnelle réelle : - documents de travail authentiques, - situations problème à résoudre, - gestion autonome du travail et du temps de travail, - pression venant de la charge du travail et de l'exigence de qualité, - question d'éthique professionnelle et éléments d'interculturel à gérer, etc. E16T travaille beaucoup sur la correction des traductions des stagiaires qui se fait systématiquement avec beaucoup de soin et de rigueur. Ses interventions portent non seulement sur la tâche de traduction, mais aussi sur les dimensions organisationnelle, méthodologique et socio-affective : - elle encourage l'autonomie chez les stagiaires, - elle les pousse à s'organiser et à coopérer pour réaliser leur tâche, - elle leur fait travailler leur réflexivité et elle pense aussi à les encourager. Sa pratique tutorale qui s'inscrit tout à fait dans la logique formative se caractérise par un équilibre entre	« Oui, les mettre en situation professionnelle. » (E16T, entretien) « Pour chaque semaine, en dehors des traductions à effectuer, elle nous pose des situations problèmes. » (E16S2, entretien) « Je ne leur ai pas fait un cours de théorie de la traduction mais je les ai mises dans une situation problème. Je leur ai demandé de résoudre la situation, de se débrouiller. Après, c'est quand elles m'ont envoyé la traduction que j'ai commencé à leur faire des analyses. » (E16T, entretien) « Je les laisse se débrouiller pour traduire. » (E16T, entretien) « Au bout de chaque semaine, j'évalue pour savoir si leur traduction répond aux exigences du niveau en question. Si non, elles vont continuer à travailler sur ce niveau. Si oui, on passe à un niveau plus élevé. » (E16T, entretien) « Elle corrige dans les tout petits détails, avec beaucoup de soin. » (E16S2, entretien) « Elle nous fait des commentaires très détaillés point par point. » (E16S2, entretien) « Je les ai mises exprès sous certaine pression en leur confiant un volume de travail qui ne leur permet pas d'être libre. […]. C'est-à-dire, quand

	l'exigence et la bienveillance pour aider les stagiaires à apprendre efficacement durant leur stage. Sa posture d'enseignante-formatrice l'oriente dans sa pratique tutorale qui se manifeste dans sa stratégie concernant les tâches à accorder, son guidage, sa correction du travail des stagiaires, et son principe d'évaluation. **=> Dans cet encadrement le format *transmission* est mobilisée dans une situation de travail simulée.**	on a accepté le travail, quand on a promis au client de rendre le travail dans la journée, il faut alors le rendre à tout prix. Et après, je les ai obligées en plus de remettre un produit fini, c'est-à-dire correctement présenté. Si non, je ne le réceptionne pas, il faut retravailler la présentation. » (E16T, entretien) « J'ai organisé exprès le travail de telle manière, c'est pour les entraîner à la gestion du temps. » (E16T, entretien) « Nous devons être autonomes, responsables vis-à-vis de notre travail. » (E16S2, entretien) « L'essentiel est de leur forger une réflexivité. » (E16T, entretien) « Il faut un équilibre. Je n'y vois pas d'incohérence. Il faut être exigeant pour leur faire savoir qu'il faut bien faire le travail une fois l'avoir accepté. Toutefois, face à leurs difficultés, nous devons les reconnaître. Il faut leur faire comprendre qu'on est là pour les accompagner, pour les aider à s'améliorer chaque jour, pour les encourager. » (E16T, entretien)

Tableau 26 : Les caractéristiques du terrain E16

Les points communs les plus marquants chez les trois derniers tuteurs sont d'abord leur effort de didactisation pour rendre le travail formateur et le temps important que consacre chaque tuteur/tutrice à ses stagiaires, surtout pour le travail de correction des productions de ces derniers.

Pour confronter les caractéristiques de ces trois derniers terrains, nous procédons aussi, comme dans le cas des organisations, au tableau de synthèse ci-après :

Tuteur/Tutrice ***Eléments étudiés***	**E8T : Journaliste**	**E10T : Traductrice agréée, interprète de conférence**	**E16T : Traductrice agréée**
Motif de l'accueil de stagiaire	Aide à la formation des jeunes générations Besoin de collaborateur	Aide à la formation des jeunes générations	Aide à la formation des jeunes générations
Mode d'organisation du travail et des échanges	Télétravail Echanges tutoraux à distance	Télétravail Echanges tutoraux à distance	Télétravail Échanges tutoraux à distance
Caractéristiques des tâches des stagiaires	Tâches à la fois réelles et simulées : - Traduction et rédaction d'articles de presse	Tâches réelles : - Traduction - Interprétation de liaison	Tâches simulées : - Traduction de documents administratifs
Posture d'accompagnement	Réactive	Réactive Centrée sur l'exigence	Proactive Équilibre exigence et bienveillance
Formats d'interventions tutorales	Transmission Mise au travail assistée et semi assistée	Transmission Mise au travail assistée et semi assistée	Transmission

Tableau 27 : Synthèse des caractéristiques des terrains de stage E8, E10 et E16

Ce tableau de synthèse permet de constater une grande similitude dans les trois situations tutorales où les tuteur/tutrices sont des professionnel(le)s indépendant(e)s du métier de TI, même si ces tuteur/tutrices se spécialisent dans des sous-domaines différents de la traduction. Le format *transmission* s'observe dans tous les trois cas tandis que la *mise au travail assistée* n'apparaît que dans les cas où les stagiaires sont engagés dans les tâches authentiques. Par ailleurs, l'élément sur lequel repose la particularité de chaque situation tutorale est en effet la conception du tutorat et la posture d'accompagnement des tuteur/tutrices. Donc, nous pouvons dire que la *conception du tutorat* et la *posture d'accompagnement* de chaque professionnel(le) est l'élément structurant de la configuration tutorale dans ce cas.

9.2.3 La transversalité des fonctions de l'activité tutorale

Nous venons de faire un tour sur tous les terrains de stage avec quatre organisations et trois tuteur/tutrices professionnel(le)s indépendant(e)s. Les pratiques tutorales dans chaque cas présentent des caractéristiques propres que nous avons analysées dans les tableaux récapitulatifs et les tableaux de synthèse. Il ressort tout de même de ces interventions tutorales de nombreux invariants parmi lesquels les activités propres des tuteurs. Ces régularités s'observent clairement dans le tableau ci-après, qui synthétise les activités des tuteurs de tous les sept terrains d'accueil. Nous avons construit ce tableau en nous référant à la catégorie des sept fonctions tutorales formalisées par Boru et Leborgne (1992) et Vanderpotte (1992). Nous avons mobilisé aussi la distinction faite par Quintin (2008) des trois dimensions d'intervention dans lesquelles s'inscrivent les activités de tutorat.

Tableau de synthèse des activités du tutorat dans différents lieux de stage :

N°	**Activités du tutorat**	**Dimensions des interventions**	**Tâches des tuteurs**	**E1 T1 et T2**	**E4 T(s)**	**E5 T**	**E9 T**	**E8 T**	**E10 T**	**E16 T**
1	*Intégrer* : favoriser l'intégration du stagiaire à son nouveau milieu professionnel	Socio-affective	Faire la connaissance avec les stagiaires	X	X	X	X	X	X	X
			Présenter les stagiaires aux personnels du centre	X	X	X	X	…	…	…
			Présenter les stagiaires l'ensemble des services pour faciliter la réalisation des tâches	X	X	X	X	…	…	…
			Créer des conditions de travail favorables et une ambiance de travail détendue et facilitante	X	X	X	X	…	…	…

		Méthodolo-gique et organisation-nelle	Travailler avec les stagiaires sur les principes et les modalités d'organisation du travail	X	X	X	X	X	X	X
			Guider l'utilisation des équipements et outils bureautiques	X	X	…	…	…	…	…
2	*Rendre le travail formateur* : favoriser les apprentissa-ges par et dans les situations de travail en créant des conditions pour que le travail soit une occasion d'apprendre pour les stagiaires	Pédagogique	Sélectionner les tâches en fonction des activités du moment de l'établissement tout en tenant compte du niveau de compétence présumée des stagiaires	X	X	X	X	X	X	X
			Expliquer les tâches, expliquer l'importance des tâches	X	X	X	X	X	X	X
			Expliciter le résultat attendu pour le travail et/ou le produit	X	X	X	X	X	X	X
			Répondre aux questions en lien avec les tâches	X	X	X	X	X	X	X
			Expliquer les principes théoriques et techniques et les normes en vigueur concernant le travail	X	X	X	X	X	X	X
			Fournir le lexique, expliquer les notions dans le domaine de spécialité	X	X	X	X	X	X	X
			Suivre de près le processus de	X	X	X	X	X	X	X

			réalisation des tâches							
			Co-réaliser certaines tâches avec les stagiaires	X	X	…	…	X	X	…
			Relire et corriger la traduction, faire des remarques et analyser les erreurs pour le stagiaire	X	…	X	X	X	X	X
			Réceptionner le produit, faire des remarques et corriger	X	X	X	X	X	X	X
		Méthodolo-gique et organisation-nelle	Coordonner la réalisation du travail	X	X	X	X	X	X	X
			Fixer le délai, rappeler les échéanciers	X	X	X	X	…	X	X
			Guider les étapes de réalisation du travail, la méthode de travail, la méthode de recherche et de traitement de l'information	X	X	X	X	X	X	X
			Partager les astuces, les expériences de travail	X	X	X	X	X	X	X
			Guider sur les stratégies d'apprentissage	X	X	X	X	X	X	X
		Socio-affective	Chercher les personnes qui puissent aider les stagiaires	X	X	X	X	X	X	X
			Encourager le (la) stagiaire pendant le travail, soutenir	X	X	X	X	X	X	X

			moralement en cas de difficulté							
3	*Organiser un parcours formateur* : planifier la progression du stagiaire dans l'entreprise en tenant compte de ses objectifs de formation et des impératifs de production	Méthodolo-gique et organisation-nelle	Planifier le parcours durant le stage	X	X	X	X	X	X	X
			Annoncer les tâches à confier au stagiaire pendant le stage	X	X	X	X	X	X	X
			Créer des modalités de planifier le travail favorisant l'autonomie des stagiaires	X	X	X	X	X	X	X
4	*Évaluer* : apprécier les acquis et la progression de l'apprenant durant son parcours dans l'entreprise	Pédagogique	Faire des remarques et analyser les incorrections pour les stagiaires	X	X	X	X	X	X	X
			Réceptionner le produit, apporter des remarques et des corrections	X	X	X	X	X	X	X
			Faire des remarques sur le progrès du stagiaire	X	X	X	X	X	X	X
			Évaluer le stage et donner la note	X	X	X	X	X	X	X
5	*Contribuer à l'orientation profession-nelle du stagiaire*		Faire des analyses de la réalité de l'emploi et informer le (la) stagiaire sur les orientations professionnelles dans l'avenir	X	X	X	X	X	X	X
6	*Participer à la gestion de l'alternance en collaboratio*		Travailler en collaboration avec le centre de formation pour se mettre d'accord sur	X	X	X	X	X	X	X

	n avec le centre de formation		l'objectif, la modalité d'organisation et la méthode d'évaluation pour le stage						
			Coordonner avec le centre de formation durant la période du stage pour réguler les activités de tutorat	…	…	…	…	…	…	…
7	*Préparer l'avenir professionnel du stagiaire*		Fournir les informations sur la réalité du travail et sur les particularités du métier	X	X	X	X	X	X	X

Tableau 28 : Tableau de synthèse des activités de tutorat des tuteurs de sept terrains de stage

Ce tableau permet de confirmer le caractère transversal des activités tutorales. Même si les caractéristiques des terrains de stage se diversifient, les tuteurs procèdent à des activités quasi similaires, sauf quelques items de la fonction *intégrer* qui ne rentrent pas dans les activités des tuteurs professionnels indépendants parce qu'il s'agit d'un autre type de situation. Par ailleurs, un item de la fonction *participer à la gestion de l'alternance* n'a pas été coché dans tous les cas étudiés, c'est *se coordonner avec le centre de formation durant la période du stage pour réguler les activités de tutorat*. Le fait que cet item ne rentre pas dans les activités des tuteurs est justifié et presque évident car il n'existe pas de dispositif d'alternance proprement dit dans les formations en TI au Vietnam en général et dans la formation que dispense l'UPHCMV-DF en particulier.

Par ailleurs, même si les tuteurs de différents terrains de stage procèdent presque aux mêmes activités et réalisent presque les mêmes tâches dans l'exercice de leur fonction tutorale, ces activités et tâches ne sont pas effectuées de la même manière, avec la même ampleur et ne donnent pas les mêmes résultats en termes d'apprentissage pour les stagiaires en passant d'une situation tutorale à une autre. Nous pouvons alors emprunter l'expression de Gille Deleuze pour constater que les éléments étudiés ont tous une potentialité ou une virtualité

mais que c'est le rapport entre ces différents éléments qui va actualiser ces virtualités. En d'autres termes, toutes les situations tutorales analysées ci-avant ont un potentiel apprenant pour les stagiaires. Toutefois, il y aura certains contextes qui actualisent plus certaines fonctions, qui les mettent plus en avant et qui permettent davantage les apprentissages liés à ces fonctions. C'est justement l'objet des analyses et discussions que nous allons effectuer dans le chapitre suivant, portant sur les interrelations au sein des configurations tutorales.

Nous venons de présenter les analyses des caractéristiques des terrains de stage qui se structurent autour de trois paramètres : *environnement et organisation de travail ; activité de travail des stagiaires ; et interventions tutorales*. L'analyse des particularités et des régularités observées à travers les différents terrains de stage dans cette partie nous permettent de dégager différents types de configuration de la fonction tutorale. C'est aussi l'objet principal du présent chapitre.

9.3 Les différentes configurations de la fonction tutorale

Comme nous l'avons présenté dans la partie théorique, nous avons l'intention de mobiliser le concept de configuration du sociologue allemand Norbert Elias pour prendre en compte la complexité des situations de tutorat. Nous sommes convaincue que l'identification des différentes configurations de la fonction tutorale observée sur nos terrains de stage en TI nous permettra de traiter la question de la thèse en vérifiant notre hypothèse selon laquelle « *pour que l'alternance permette des apprentissages, une fonction tutorale doit être assurée mais elle peut donner lieu à des configurations plurielles* ». Par ailleurs, l'identification des configurations de la fonction tutorale permettra aussi d'aller plus loin dans les réflexions d'ordre didactique, pédagogique et organisationnel sur la mise en place d'un dispositif d'alternance qui réponde aux enjeux de la professionnalisation dans le contexte socio-professionnel particulier de la formation aux métiers de traduction-interprétation francophone au Vietnam.

Nous pensons indispensable ici de prendre de la distance entre l'usage que nous faisons du concept *configuration* de Norbert Elias et l'usage qu'en ont fait différents auteurs dans les études menées sur le tutorat en milieu de travail, travaux que nous avons présentés dans le chapitre 5 de la partie cadre théorique de la thèse. En effet, le tutorat a été étudié dans ces

travaux dans une perspective configurationnelle, mais à des degrés différents : au niveau local qui se centre sur la relation tuteur et tutoré et les interactions tutorales et au niveau global qui s'intéresse aussi à l'environnement humain et non humain dans lequel s'opère l'activité de tutorat. Le travail de Kunégel (2011) qui interroge les pratiques tutorales en situation de travail dans le secteur de la maintenance automobile, et celui de Filliettaz, Rémery et Trébert (2014), qui travaillent sur les configurations de participation à l'interaction tutorale, ont mobilisé le concept *configuration* à un niveau local. Par contre, Pelé-Peycelon et Veillard (2016) et Chrétien et Métral (2016), dans leurs travaux respectifs, ont procédé à une approche plus globale des *configurations*. Les premiers auteurs considèrent les configurations tutorales comme ressources du tuteur en distinguant une configuration tutorale avec un réseau d'interdépendances en interne et une configuration avec un réseau d'interdépendances davantage tourné vers l'extérieur. Les seconds mobilisent le concept pour prendre en compte les transmissions professionnelles en milieu de travail dans le secteur agricole.

Dans notre présent travail de recherche, nous nous sommes référée, à des degrés différents, aux catégorisations proposées par les auteurs, dans le but de cerner les éléments constitutifs des configurations tutorales que nous souhaitons identifier à partir de notre étude des terrains de stage dans le domaine de traduction-interprétation francophone au Vietnam avec les spécificités propres. La singularité du contexte où s'inscrit notre recherche et les particularités des terrains d'étude font que les configurations que nous identifions ne seront pas caractérisées de la même manière que celles proposées par les travaux que nous avons cités. Les différences se justifient par deux constats :

- *Le contexte de la formation* : La formation d'interprète-traducteur dispensée par l'UPHCMV-DF tout en se voulant être professionnalisante reste dans une logique de formation universitaire, où la question d'alternance vient juste de se poser et est encore loin d'être opérationnelle. Le stage professionnel s'inscrit ainsi dans une logique de la mise en pratique reposant sur le « mode de l'itération entre théorie et pratique »[126], caractéristique d'une culture traditionnelle de la formation. Le stage constitue donc un espace permettant d'appliquer ce que l'on a acquis en formation. Si cette mise en pratique s'avère difficile ou impossible dans le cas d'un grand décalage entre les compétences

[126] Barbier (2012)

pré-acquises et les compétences exigées pour une tâche, le stage pourra devenir un prolongement de la formation à l'université.

- *Le domaine d'activité* : Le domaine de traduction-interprétation francophone au Vietnam se caractérise par la diversité des activités (ou métiers) relevant de la traduction, répertoriées sur le marché des emplois, par le statut ambigu d'une activité professionnelle mal reconnue socialement et institutionnellement, et enfin, par le caractère d'une activité hybride, mal définie et souvent fusionnée dans d'autres activités.

Ces constats constituent pour nous les points de repère importants pour traiter notre objet de recherche. Nous avons donc choisi de caractériser les configurations en fonction des principaux éléments structurants qui émergent de nos analyses de sept terrains de stage :

- *Le statut social du terrain de stage* : le fait qu'il s'agit d'une organisation (publique ou privée) ou qu'il s'agit d'un individu (un professionnel du métier auquel les stagiaires sont censés formés) permet de définir deux types de configuration qui portent des caractéristiques distinctes.

- *L'enjeu ou le motif de l'accueil de stagiaires pour la structure* : trois types d'enjeu ont été repérés à partir des cas que nous avons étudiés. D'abord c'est *la responsabilité sociale* qu'endosse un établissement, avec le seul but d'aider à la formation des jeunes. Le second repose sur le *besoin de main-d'œuvre d'appoint* pour une période donnée. Enfin, le projet de *recrutement et intégration de nouveaux personnels*. Une structure peut accueillir les stagiaires pour répondre à un de ces trois types d'enjeu ou à tous les trois. C'est l'enjeu ou des enjeux de cet accueil qui définit l'intention et l'objectif de l'accueil. Il y a donc deux principaux types d'intention : une intention de mettre les stagiaires en pratique dans un contexte professionnel et une intention de compléter la formation universitaire par un effort de transmission professionnelle en milieu de travail.

- *La conception du tutorat et la posture d'accompagnement* des tuteurs : cet élément joue un rôle plus structurant dans le cas des tuteurs indépendants que dans le cas des organisations. En effet, dans les organisations, le tutorat est organisé avec une certaine hiérarchisation et en général distribué au sein d'un collectif même si le tutorat de proximité peut être assuré individuellement dans certains cas. Tandis que le tutorat effectué par un professionnel indépendant à titre personnel est son affaire à lui tout seul.

Donc, la posture d'accompagnement du tuteur, ou autrement dit, sa conception de l'activité tutorale définira les caractéristiques de ses interventions.

Les éléments structurants ainsi identifiés nous ont permis de distinguer les configurations suivantes de la fonction tutorale, ce sont celles qui résultent de différents regroupements de ces éléments structurants, illustrées par les sept cas étudiés :

<table>
<tr><th colspan="6">Fonction tutorale</th></tr>
<tr><td colspan="3">Organisation</td><td colspan="3">Professionnel indépendant</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Enjeu :
Responsabilité sociale + besoin de main-d'œuvre d'appoint</td><td rowspan="3">Enjeu :
Responsabilité sociale</td><td rowspan="3">Enjeu :
Recrutement et intégration de nouveaux personnels</td><td>Motif :
Aide à la formation des jeunes générations
Besoin de collaborateur</td><td>Motif :
Aide à la formation des jeunes générations</td><td>Motif :
Aide à la formation des jeunes générations</td></tr>
<tr><td>Posture réactive</td><td>Posture réactive</td><td>Posture proactive</td></tr>
<tr><td>Liberté accordée aux stagiaires</td><td>Exigence
Recours au guidage et à la guidance</td><td>Exigence + bienveillance
Recours au guidage et à la guidance</td></tr>
<tr><td>Configuration :
Mise au travail élargie</td><td>Configuration :
Mise au travail simulée</td><td>Configuration :
Transmission professionnelle structurelle</td><td>Configuration :
Transmission professionnelle conditionnée</td><td colspan="2">Configuration :
Transmission professionnelle délibérée</td></tr>
<tr><td>Cas de E1 (et de E9)</td><td>Cas de E5 et de E9</td><td>Cas de E4</td><td>Cas de E8</td><td colspan="2">Cas de E10 et E16</td></tr>
</table>

Tableau 29 : Les éléments structurants des configurations tutorales

En établissant cette distinction des configurations de la fonction tutorale, telles que nous observons dans les cas étudiés, grâce à des éléments présentés ci-avant, nous sommes consciente que seuls, ces éléments ne peuvent pas donner lieu à une configuration. Une configuration résulte nécessairement d'un rassemblement d'éléments divers que nous avons

identifiés auparavant, à savoir : l'accès des stagiaires aux activités et aux ressources, la nature et les caractéristiques des tâches, la participation des stagiaires au collectif de travail et l'orientation des interventions tutorales, etc. Nous constatons tout de même que c'est autour des éléments clés que prennent forme les autres éléments aussi importants pour caractériser les configurations.

Les descriptions suivantes permettront de mieux saisir l'organisation des configurations que nous venons d'identifier.

9.3.1 La configuration *mise au travail élargie*

Cette configuration est observée sur les terrains d'accueil où il y a un besoin de main-d'œuvre d'appoint pour les activités de production de l'établissement à une période donnée. Cet enjeu peut aller seul mais il peut s'accompagner d'une volonté de l'établissement d'aider à la formation des jeunes (c'est généralement le cas). Ainsi, dans la configuration *mise au travail élargie*, les stagiaires sont confrontés pour la plus grande partie de leur temps en stage à des tâches qui servent au fonctionnement de l'établissement, et ce sont des tâches qui ont peu ou qui n'ont pas de lien apparent avec la traduction-interprétation. Par exemple des tâches de secrétariat chez E1 ou des tâches de relecture chez E9. Ce sont alors des activités élargies pour les stagiaires en TI (d'où le terme « élargie » pour qualifier ce type de configuration). Par ailleurs, comme les stagiaires sont censés se former au métier de TI, il est nécessaire d'aménager des tâches en lien avec l'activité de traduction-interprétation. Cette activité de traduction peut être intégrée naturellement dans les tâches de secrétariat, comme le cas de E1. Ou bien elle peut être aménagée (simulée) comme dans le cas de E9. Comme les stagiaires participent à l'activité productive de l'établissement, ils ont un accès normalement favorisé à des ressources qui leur permettent de mener à bien leur travail. Cet accès favorise ainsi la participation progressive et active des stagiaires au collectif de travail (cas de E1S2).

Le tutorat opérationnel dans cette configuration est généralement assuré par un membre non-professionnel du métier de TI de l'établissement d'accueil. Ceci s'explique par le fait que les stagiaires ont besoin d'un tuteur (ou des tuteurs) qui soit (soient) spécialiste(s) de l'activité de production en question (secrétariat ou relecture). Par exemple, le tuteur E1T2 est secrétaire et non-francophone, le tuteur E9T est anglophone et se spécialise dans l'édition

des publications. Ce sont des métiers qui n'ont pas de lien direct avec la traduction français-vietnamien.

9.3.2 La configuration *mise au travail simulée*

Cette configuration s'observe dans le cas d'une organisation qui considère l'accueil de stagiaires comme faisant partie de sa responsabilité vis-à-vis de la société dans le sens large en contribuant à la formation des jeunes générations, ou plus concrètement comme un moyen pour maintenir une bonne relation de partenariat avec le centre de formation qui lui envoie les stagiaires. Cet enjeu fait que l'établissement accueille des stagiaires malgré l'absence de besoin réel de main-d'œuvre pour ses activités de production du moment. Toutefois, comme le domaine d'activité de l'établissement se rapproche du domaine de la formation en question, il est en mesure d'aménager des activités simulées, qui sont plus ou moins en lien avec ses activités de production pour permettre aux stagiaires de pratiquer ce qu'ils ont appris au centre de formation et pour les aider ainsi à monter en compétence. Les activités des stagiaires pendant le stage peuvent plus ou moins servir le fonctionnement de l'établissement. Leurs productions peuvent être utilisées ou non en fonction de leur qualité. Mais en général, un espace protégé est aménagé pour accueillir les stagiaires. Les stagiaires ont droit aux erreurs, ils font leurs apprentissages dans le plein milieu du travail en ne causant presque aucun risque pour l'établissement.

De cette stratégie d'organisation du tutorat résulte l'orientation des interventions tutorales. Le tutorat opérationnel, qu'il soit individuel ou collectif, ne pourra pas engager intensivement le tuteur ou les tuteurs, parce que c'est une mission qui vient s'ajouter à ses (leurs) activités premières qui occupent déjà normalement l'essentiel de son (leur) temps. Cette configuration est observée chez E5 et E9.

9.3.3 Discussion sur les configurations *mise au travail élargie* et *mise au travail simulée*

Le premier point à discuter porte sur le possible passage entre la configuration *mise au travail élargie* et la configuration *mise au travail simulée*. Nous savons que selon la conception de configuration d'Elias, une configuration est un équilibre instable de tensions, il suffit qu'un élément majeur change ou s'active, puis agisse sur l'ensemble des autres

éléments pour donner une autre orientation au rapport des forces en présence. Ainsi, une configuration peut se transformer en une autre. Dans le cas de E9 (la maison d'édition), l'élément majeur est l'accès des stagiaires aux activités de l'établissement. D'une part, cet établissement organise des tâches de traduction (tâches simulées à un volume limité) pour aider le département de français dans la formation des étudiants en traduction-interprétation. D'autre part, il organise les tâches de relecture (tâches authentiques) au service de son activité d'édition-publication pour répondre à son besoin de main-d'œuvre d'appoint pour cette activité. Les stagiaires à E9 ont accès en même temps à des tâches relevant de l'activité propre du domaine TI qui sont des tâches simulées et les tâches authentiques relevant de l'activité productive de l'établissement. L'analyse des caractéristiques de l'organisation du tutorat et des interventions tutorales sur le terrain E9 nous a fourni des indicateurs pour classer ce terrain dans la configuration de la mise au travail simulée (tâches de traduction simulées, tâches de production aménagées, milieu de travail protégé). Toutefois, comme les stagiaires sont aussi confrontés à des tâches authentiques (relecture), il peut y avoir des moments où une tâche, par son urgence et par l'accumulation temporaire de la charge globale du travail, prend un caractère opérationnel pour l'établissement et pour le stagiaire, donc la dynamique d'ensemble change et l'on passe à une nouvelle configuration, ici celle de la *mise au travail élargie*.

Le deuxième point à discuter porte sur l'absence de la configuration *mise au travail* exclusivement pour des tâches relevant de l'activité à laquelle les stagiaires de l'UPHCMV-DF sont censés se former : la traduction et l'interprétation français-vietnamien. Deux cas de figure sont à considérer. Dans le premier cas, l'activité de traduction et/ou d'interprétation n'est pas l'activité de production principale de l'établissement. Alors, le besoin de main-d'œuvre d'appoint ne se fait pas exclusivement ou principalement pour les tâches de traduction mais pour les autres tâches plus ou moins en lien avec le domaine de la traduction ou parfois pour les tâches tout à fait différentes. L'enjeu de l'accueil de stagiaires pour l'établissement et la typologie d'activité qu'il offre aux stagiaires le configure dans *la mise au travail élargie*. Dans le second cas où la structure d'accueil a comme activité de production principale la traduction et/ou l'interprétation (il s'agit pour la plupart des cas de tuteurs indépendants qui sont professionnels du métier de traducteur et/ou interprète), les stagiaires en général n'ont pas le niveau de compétence exigé pour effectuer les vraies tâches de manière plus ou moins autonome. Une véritable mise au travail de ces stagiaires, même si elle est assistée, s'avère impossible ou comporte trop de risque pour la structure d'accueil.

Donc, le tutorat sera orienté par une dynamique de transmission qui pourra évoluer vers une *mise au travail simulée* ou adopte une configuration de la transmission professionnelle.

Nous continuons alors avec les trois configurations qui s'inscrivent dans cette dynamique de la transmission dite professionnelle.

9.3.4 La configuration *transmission professionnelle structurelle*

Il est question de *transmission professionnelle* dans cette configuration. Si dans les configurations précédentes, le stage est un espace organisé pour permettre aux stagiaires de mobiliser les compétences qu'ils ont acquises avant le stage, durant la période d'apprentissage au centre de formation afin de réaliser les tâches qui leur sont confiées, il y a un changement d'approche ou de conception de la fonction tutorale dans ce cas. Comme l'enjeu de l'établissement d'accueil est clair et unique : le recrutement et l'intégration de nouveaux personnels, toute l'organisation du tutorat converge pour concrétiser ce projet. Dans le cas de E4, il a besoin de personnel pour effectuer deux types de travail : le spotting et la coordination de projet de production des sous-titres. Ce sont des tâches plus ou moins liées à des compétences supposées acquises des stagiaires qu'il accueille, à savoir les compétences en français et en traduction. Toutefois, pour réaliser ces tâches, les stagiaires ont besoin des compétences nouvelles, techniquement plus spéciales. Ce qui nécessite un processus de formation organisé par l'établissement pour intégrer ses employés potentiels. Car l'entreprise compte les former pendant le stage pour les recruter pour ses postes de spotting et de coordination de projet. Selon cette logique, la transmission professionnelle dans ce cas devient *structurelle*, c'est l'objectif même de l'accueil des étudiants en stage. Cet objectif devient ainsi la mission de chacun des membres de l'établissement. Ainsi, l'encadrement des stagiaires devient une tâche partagée ou autrement dit, une fonction distribuée au sein du collectif de travail.

9.3.5 La configuration *transmission professionnelle conditionnée*

Il s'agit dans cette configuration de l'encadrement des stagiaires effectué par un professionnel du métier relevant du domaine TI. C'est la traduction journalistique dans le cas de E8T. En fait, le tuteur E8T accepte d'accueillir les stagiaires pour le principal motif, la volonté d'aide à la formation des générations futures. Par ailleurs, comme il est

professionnel d'un métier qui appartient au domaine de la traduction en général mais qui comporte des particularités, il y a donc une nécessité de former les stagiaires à ces particularités. Ces deux raisons font que le tutorat assuré par ce professionnel s'inscrit dans la logique formative qui vise une transmission professionnelle. Toutefois, cette transmission professionnelle ne va pas de soi en raison de la conception que le tuteur E8T a de l'activité tutorale. Il accorde beaucoup d'importance à l'autonomie et à l'engagement réciproque des stagiaires et les considère comme conditions indispensables de leur réussite. Il refuse de faire pression sur les stagiaires. C'est ainsi que nous appelons cette configuration *transmission professionnelle conditionnée*. Cette transmission est conditionnée par une éventuelle synchronie des deux trajectoires, la trajectoire d'accompagnement du tuteur et la trajectoire d'apprentissage des stagiaires. Sans cette synchronie, la transmission risque de ne pas aboutir.

9.3.6 La configuration *transmission professionnelle délibérée*

La dernière configuration concerne le cas des deux tutrices E10T et E16T, toutes les deux, professionnelles du domaine de TI confirmées et pédagogues de métier.

Chez elles, le stage est en quelque sorte un prolongement de la formation à l'école mais cette fois dans un milieu plus professionnel, ou même dans des situations relevant de la vraie vie. C'est en fonction de leur activité respective que le choix des tâches à accorder aux stagiaires est effectué et ainsi justifié. Dans tous les cas, le tutorat qu'elles assurent s'inscrit tout à fait dans la logique constructive. L'objectif visé par leur encadrement est explicitement la transmission professionnelle. Et c'est une *transmission professionnelle délibérée* car, comme le qualificatif « délibérée » le spécifie, elle est l'objet d'une réflexion attentive sur le choix des gestes les plus appropriés, elle donne lieu à un jugement qui engage la volonté : elle est donc pensée et voulue et elle conduit à une action résolue. Non seulement cette transmission est organisée mais elle est organisée de manière systématique et méthodique parce que les tutrices sont aussi enseignantes-formatrices chevronnées. En fonction de leur profil idiosyncrasique, leur posture d'accompagnement peut se différencier mais leur pratique tutorale comporte des points convergents, c'est leur engagement et leur investissement soutenu à l'activité de tutorat, c'est toute la réflexion didactique qu'elles apportent à l'organisation de l'encadrement et c'est l'exigence qu'elles formulent vis-à-vis du travail des stagiaires. Elles fournissent ainsi à leurs stagiaires à la fois les ressources et

les étayages indispensables pour effectuer le travail exigé. Ce sont là les éléments noyaux qui nous ont permis de caractériser cette configuration *transmission professionnelle délibérée*.

Conclusion du chapitre 9

À partir des caractéristiques de sept terrains de stage analysés, nous avons identifié cinq configurations de la fonction tutorale, à savoir *la mise au travail simulée, la mise au travail élargie* et *la transmission professionnelle structurelle* dans le cas des organisations d'accueil, *la transmission professionnelle conditionnée* et *la transmission professionnelle délibérée* chez les tuteurs professionnels indépendants. Ces configurations résultent des interactions complexes d'un ensemble d'éléments constitutifs de la situation tutorale, des acteurs et des facteurs, internes et externes, humains tout comme non humains. Les configurations que nous avons identifiées permettent de prendre en compte ces interrelations et interactions qui sont complexes mais qui convergent tout de même vers une certaine dynamique. Cette dynamique constitue le fil rouge des interactions et devient donc l'élément structurant d'une situation tutorale. L'identification des configurations repose ainsi sur la prise en compte de cette dynamique. Nous constatons alors deux principaux types de dynamique qui émergent des situations tutorales que nous observons, une dynamique de la *mise en pratique* et une dynamique de la *transmission professionnelle* :

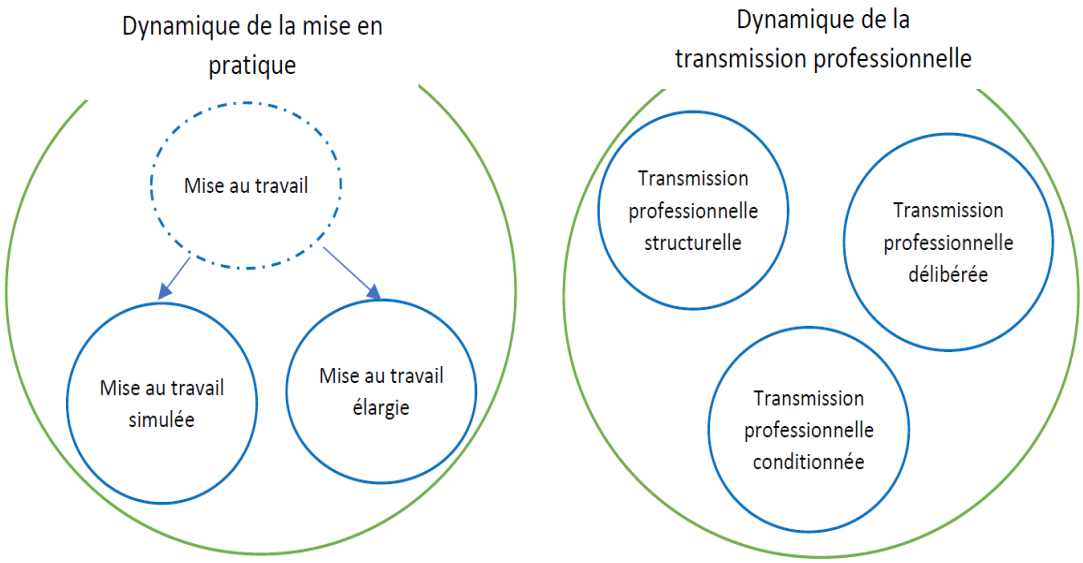

Schéma 9 : Dynamique des configurations tutorales

Dans ce schéma, les deux types de dynamiques sont représentés par deux grands cercles à l'intérieur de chacun se situent les plus petits cercles qui représentent les configurations. Au sein de la dynamique de la mise en pratique, nous plaçons toujours la configuration *mise au travail*, représentée par un cercle en pointillés même si elle ne s'observe pas sur les terrains que nous étudions pour les raisons que nous avons présentées précédemment. Nous postulons que cette configuration existe en principe mais les spécificités du contexte de la formation et du domaine d'activité de TI ne lui ont pas permis d'être actualisée. Elle conduit tout de même à deux glissements possibles, vers la *mise au travail simulée* et la *mise au travail élargie*.

L'identification de cinq configurations de la fonction tutorale qui émergent des sept cas étudiés nous a permis en bonne partie de vérifier notre hypothèse sur la pluralité des configurations tutorales. Ce résultat peut constituer pour nous un outil conceptuel permettant de réfléchir sur les pistes d'une alternance possible pour la formation au métier de traducteur-interprète francophone dans le contexte actuel du Vietnam.

Nous récapitulons ce résultat de la recherche dans le schéma ci-dessous :

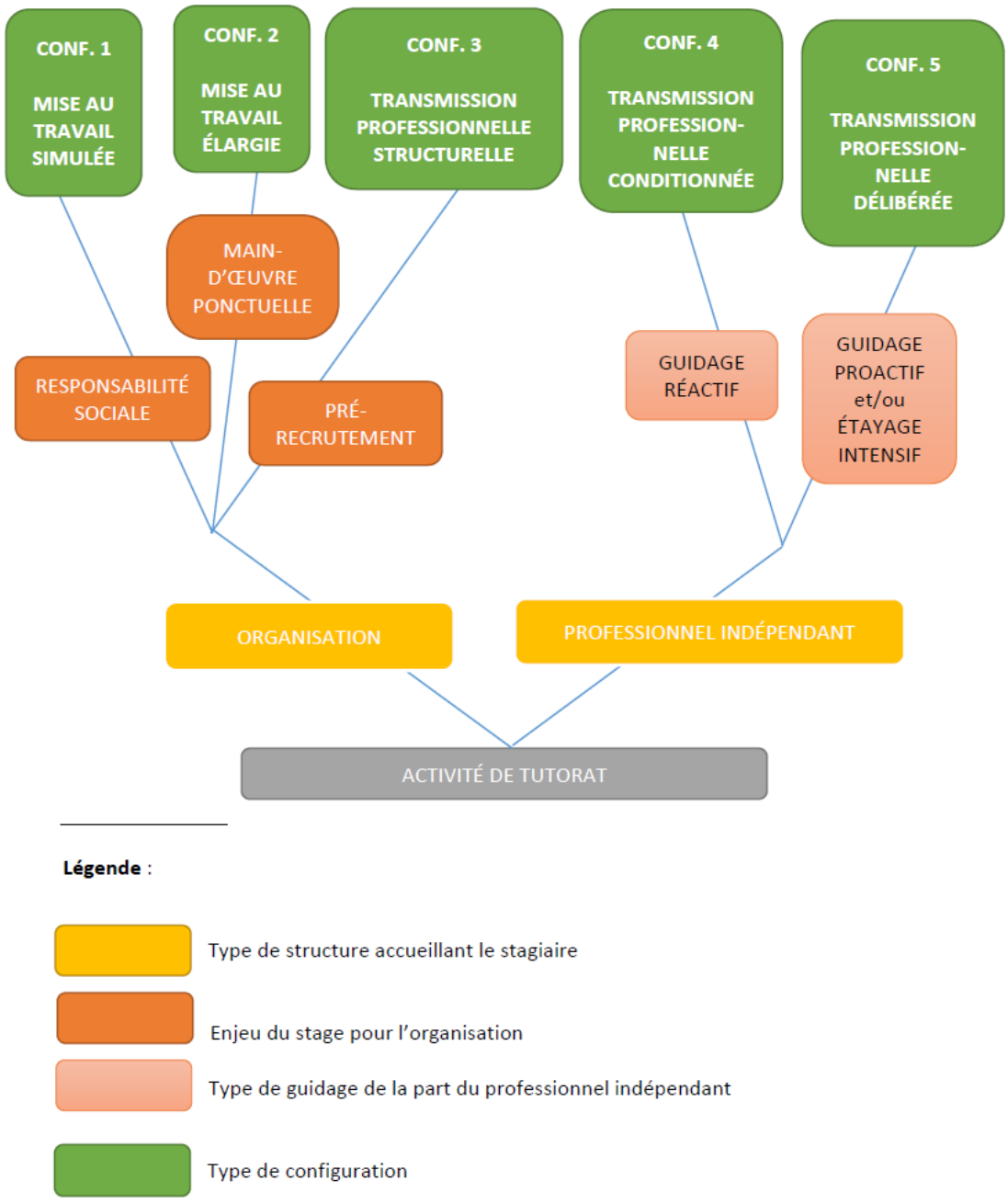

Schéma 10 : Résultat de la thèse – les cinq configurations

Nous savons maintenant que les situations tutorales observées sur les terrains du stage en traduction et interprétation s'organisent suivant certaines configurations identifiables et identifiées. Ce qui nous intéresse par la suite est de comprendre comment concrètement, au sein de chaque configuration, les éléments constitutifs du tutorat interagissent, s'interpénètrent et ainsi se définissent les uns auprès des autres. Cela nous demande de

pouvoir entrer plus finement dans les pratiques et situations tutorales en revisitant notre corpus à la recherche de séquences significatives susceptibles de mettre en évidence différents types de relation et d'interaction. C'est l'objet du chapitre qui suit.

Récapitulation du chapitre 9

- Les études ont été réalisées sur sept terrains de stage qui représentent deux grands groupes de structures d'accueil : les organisations et les tuteurs qui sont des professionnels indépendants.
- Les analyses des caractéristiques des terrains d'accueil sont effectuées autour de trois paramètres : *l'environnement et l'organisation du travail* ; *l'activité de travail* des stagiaires ; *les interventions tutorales* par les tuteurs.
- Les caractéristiques de sept terrains de stage une fois dégagées ont fait émerger les éléments permettant de structurer les configurations tutorales.
- Le concept de *configuration* est mobilisé pour prendre en compte la complexité des relations d'interdépendance mais aussi pour mettre en avant les régularités des situations tutorales.
- Les configurations ont été structurées autour de trois éléments suivants : *le statut social du terrain de stage* ; *l'enjeu ou le motif de l'accueil de stagiaires pour la structure* ; *la conception du tutorat et la posture d'accompagnement des tuteurs*.
- C'est l'enjeu de l'accueil qui définit l'intention et l'objectif de l'accueil. Il y a deux principaux types d'intention : une intention de mettre les stagiaires en pratique dans un contexte professionnel et une intention de compléter la formation universitaire par un effort de transmission professionnelle en milieu de travail.
- Ces deux intentions donnent lieu à deux types de dynamique tutorale : *la dynamique de la mise en pratique* et *la dynamique de la transmission professionnelle*.
- Cinq configurations tutorales y sont identifiées : *mise au travail élargie* ; *mise au travail simulée* ; *transmission professionnelle structurelle* ; *transmission professionnelle conditionnée* ; *transmission professionnelle délibérée*.
- La configuration *mise au travail élargie* est caractérisée par l'accès des stagiaires à l'activité productive de l'établissement et à des ressources nécessaires pour effectuer les tâches. Ce qui favorise la participation progressive et active de ceux-ci au collectif de travail.
- Dans la configuration *mise au travail simulée*, un espace de travail protégé est aménagé pour l'accueil des stagiaires dont le principal enjeu est la responsabilité de

l'établissement vis-à-vis de la société en contribuant à la formation des jeunes générations.

- Dans la configuration *transmission professionnelle structurelle*, l'enjeu de l'établissement d'accueil est le recrutement et l'intégration de nouveaux personnels, alors toute l'organisation du tutorat converge pour concrétiser ce projet. La transmission professionnelle y devient *structurelle*.
- Les configurations *transmission professionnelle conditionnée* et *transmission professionnelle délibérée* sont observées sur les terrains de stage où le tutorat est assuré par un professionnel indépendant. La logique tutorale de ces deux configurations s'inscrit dans la logique formative qui vise une transmission professionnelle dans le domaine de TI mais la divergence des postures d'accompagnement décide de la particularité de cette transmission. Dans le premier cas, la transmission est conditionnée par une éventuelle synchronie des deux trajectoires, la trajectoire d'accompagnement du tuteur et la trajectoire d'apprentissage des stagiaires. Dans le second cas, la transmission est l'objet d'une réflexion didactique rigoureuse visant son organisation systématique et méthodique.

CHAPITRE 10 :

ANALYSE ET DISCUSSION – LES INTERRELATIONS AU SEIN DES CONFIGURATIONS TUTORALES

Introduction

Dans le chapitre précédent, nous avons pu identifier les cinq configurations de la fonction tutorale en nous basant sur les caractéristiques des terrains de stage observés. L'étape suivante consiste à comprendre comment concrètement, au sein de chaque configuration, les éléments constitutifs de l'activité de tutorat interagissent, s'interpénètrent et ainsi se définissent les uns auprès des autres.

C'est en effet les caractéristiques de chacun de ces éléments (type d'organisation ou mode de tutorat…), la façon dont ils sont disposés les uns par rapport aux autres (tel profil de stagiaire par rapport à tel type de tuteur…) et les interactions qui en résultent, qui constituent une configuration et permettent de rendre intelligibles les effets observés (toujours différents des intentions de chacun des acteurs), et essentiellement en ce qui concerne les apprentissages en milieu de travail. Nous déterminerons ensuite quels apprentissages nous pouvons effectivement repérer dans ces différentes configurations et voir quels types de configuration favoriseraient davantage ces derniers.

Nous rappellerons d'abord en quoi consistent les trois champs de tension que nous avons pu dégager à partir de nos lectures et autour desquels s'organisent les interrelations et interactions tutorales. Nous pourrons ensuite entrer plus finement dans les pratiques et situations tutorales en revisitant notre corpus à la recherche des séquences significatives permettant de comprendre les interrelations qui s'opèrent au sein des configurations, considérées dans les champs de tensions respectifs. Nous examinerons enfin les apprentissages qui peuvent être identifiés afin de saisir les caractéristiques des configurations en termes d'affordances pour les apprentissages situés.

10.1 Les trois champs de tensions

Notre lecture des travaux réalisés par différents auteurs sur le tutorat[127] nous a permis de dégager trois champs de tensions autour desquels s'organisent les interrelations et interactions tutorales. Ce sont, premièrement les tensions entre la logique productive et la logique constructive (ou formative), deuxièmement les tensions entre deux aspects, « formalisé» et « incorporé », et dernièrement, les tensions liées aux rapports qui s'établissent entre l'individu, le collectif et l'environnement. Nous proposons alors de structurer les analyses des interrelations au sein des configurations tutorales en fonction de ces trois champs de tensions, sachant que chaque champ regroupe des rapports de tension entre différents éléments et à différents niveaux.

Tensions entre la logique productive et la logique constructive

- Les tuteurs, assurant en même temps leur activité de production de bien et/ou de service et l'activité de formation dispensée aux tutorés, voient la fonction tutorale se rajouter ou se superposer à leur activité première. Ils ont donc à gérer ces deux cadres d'action qui ne sont pas toujours compatibles.
- Les tuteurs sont médiateurs entre ces deux logiques, productive et constructive, dans le sens où ils créent des conditions favorables à l'intégration et aux apprentissages en situation de travail et ils exercent une médiation entre l'apprenant et l'entreprise, entre l'entreprise et le centre de formation.

Tensions entre deux aspects « formalisé » et « incorporé »

- L'exercice du tutorat se trouve au croisement entre le modèle traditionnel caractérisé par la relation maître-apprenti et une conception plus moderne de l'activité impliquant sa formalisation et une démarche d'accompagnement.
- C'est en fonction de l'organisation du tutorat au sein de chaque milieu de travail que l'activité de tutelle peut être très formalisée avec un curriculum strictement prescrit ou qu'elle est laissée à l'entière discrétion du tuteur.

[127] Boru et Barbier (1988) ; Vanderpotte (1992) ; Boru et Leborgne (1992), Paul Bachelard (1994) ; Agulhon et Lechaux (1996) ; Barbier (1996) ; Boru et Fortanier (1998) ; Geay (1998) ; Baudrit (1999 ; 2000 ; 2007 ; 2014) ; Kunégel (2006 ; 2011 ; 2012) ; Piot (2020).

Tensions entre l'individu, le collectif et l'environnement

- Si dans le cas des tuteurs indépendants, le tutorat est assuré individuellement, dans le cas des organisations d'accueil, la fonction tutorale est distribuée. L'exercice tutoral se répartit à différents niveaux. Chaque tuteur, par sa position, est amené à intervenir à des degrés différents dans la formation et la mise au travail du tutoré. Le tuteur interagit non seulement avec le tutoré mais aussi avec les autres tuteurs au sein du collectif.
- L'activité de tutorat est inscrite dans un environnement humain organisationnel et technique dynamique. La mission du tuteur est de gérer le rapport évolutif entre un apprenti et les connaissances relatives au métier dans le but de le transformer en producteur compétent. Ce rapport ne dépend donc pas uniquement de l'intervention du tuteur mais de divers autres facteurs, dont l'accès du tutoré aux activités et aux ressources, la participation du tutoré dans le collectif de travail et l'engagement de celui-ci dans le travail et dans l'apprentissage.

L'activité de tutorat comme nous venons de présenter s'organise entre ces différents champs de tensions. Nos analyses et discussions seront centrées sur ces interrelations, au sein des configurations. Rappelons que dans la conception du sociologue allemand Norbert Elias, les configurations doivent être considérées comme des « cristallisations » de « relations de dépendance réciproque », qui reposent sur des « rapports de force » et sur des « équilibres de tensions » plus ou moins stables mais non définitifs[128]. Ainsi, les éléments doivent être analysés et discutés en fonction de ces rapports de forces et de ces équilibres de tensions.

Par ailleurs, comme la finalité de tout dispositif de tutorat consiste à former les tutorés, nos discussions portent également sur des potentialités, ou affordances que chaque situation concrète offre aux apprentissages des stagiaires en milieu de travail. En effet, le concept d'affordance, proposé par Billett, permet de « caractériser les possibilités d'activités et d'apprentissages offertes par les situations selon leurs propriétés techniques, spatiales et organisationnelles »[129]. Il s'agit alors d'analyser les affordances offertes par les terrains en fonction de leur dynamique tutorale sous trois aspects :

- l'accès des stagiaires à des activités et à des ressources en lien avec les objectifs de la formation en TI,
- l'accompagnement-médiation des tuteurs,

[128] Delmotte (2010)
[129] Billett, 2001, 2009 cité par Veillard, 2012, p. 55

- et enfin, dans le cas des organisations d'accueil, la participation des stagiaires au collectif de travail et leur positionnement au sein de ce collectif.

Nous pensons nécessaire ici de faire un rappel sur les objectifs fixés par le centre de formation en organisant le stage professionnel en TI. En fait, la formation en TI offerte par l'UPHCMV-DF a pour objectifs de former des professionnels dans le domaine de la traduction et de l'interprétation qui sont :

> *« capables d'agir dans des situations professionnelles authentiques variées et toujours singulières, en mobilisant divers savoirs et savoir-faire liés directement ou indirectement au métier d'interprète et de traducteur et qui sont capables de faire le retour réflexif sur leurs propres actions afin de les réguler pour une meilleure performance dans les activités professionnelles »*[130].

Ainsi, les étudiants-stagiaires, durant leur stage professionnel, sont amenés :

- à s'entraîner à la compétence en traduction et interprétation dans la combinaison de langues français-vietnamien ;
- à la maîtrise des outils indispensables à la réalisation des tâches bureautiques ;
- à la capacité de gestion du travail : planifier, évaluer, réguler ;
- et à adopter des attitudes et comportements appropriés en milieu de travail : ponctualité, discipline, esprit d'équipe, curiosité intellectuelle, éthique, sens de la rigueur, sens de la responsabilité, sens de l'initiative, etc.

De cette manière, dans les parties qui suivent, nous présenterons respectivement nos analyses et discussions sur les interrelations qui s'opèrent au sein des configurations en fonction de trois champs de tensions différentes :

- tensions entre la logique productive et constructive ;
- tensions entre le « formalisé » et l'« incorporé » ;
- tensions liées aux rapports entre l'individu, le collectif et l'environnement.

Nous allons terminer le chapitre avec la dernière partie portant sur les types d'apprentissage effectué par les stagiaires pendant la période du stage en milieu professionnel en essayant de mettre en avant les affordances que chaque configuration, de par ses caractéristiques, offre à ces apprentissages.

[130] Extrait du « Dossier de suivi et d'évaluation du stage », document de référence élaboré par l'UPHCMV-DF version 2019.

Pour illustrer nos propos, nous allons mobiliser les données de sources diverses qui constituent notre corpus de recherche, à savoir les journaux de stage des stagiaires, les traces des échanges en direct ou par écrit entre les tuteurs et les stagiaires durant le stage et les entretiens.

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

- les enjeux de l'accueil de stagiaire en TI 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.

D'une manière générale, les enjeux de l'accueil de stagiaires de chaque établissement décideront de l'organisation de cet accueil et l'accès des stagiaires à des activités et des ressources. De la même manière, cet accès par des stagiaires à des activités de travail et à des ressources du milieu définira les impacts de la participation des stagiaires au collectif de travail sur l'activité de production et/ou sur le fonctionnement de l'établissement. Et le tout aura des incidences sur les apprentissages des stagiaires en milieu de travail.

Nous observons alors que dans les configurations tutorales dont la dynamique est celle de la transmission professionnelle, la logique constructive prendra le dessus sur la logique productive. Il en va de même lorsqu'il s'agit d'une mise au travail simulée qui consiste à simuler la situation de travail dans l'objectif de faire apprendre les stagiaires. C'est

seulement dans une configuration tutorale dont la dynamique est celle de la mise au travail (même si elle est élargie) que nous pouvons constater une certaine surdétermination de la logique productive mais pas de manière systématique, la logique constructive y joue tout de même un rôle important, surtout à travers les médiations assurées par les tuteurs. Par contre, même si la logique de production n'occupe pas la place prédominante dans la plupart des configurations étudiées, les impératifs de la production jouent toujours un certain rôle dans des choix effectués et des réalités observées.

Nous allons étudier ces rapports de tension autour de ces deux logiques à l'œuvre dans différentes situations de tutorat.

10.2.1 La prédominance de la logique productive dans la configuration de la mise au travail (élargie)

La configuration de la mise au travail élargie concerne deux terrains de stage E1 (centre de recherche sur l'eau) et E9 (maison d'édition). Examinons le cas du terrain E1, dont l'organisation de l'activité tutorale s'inscrit tout à fait dans la dynamique de la mise au travail même s'il s'agit d'une mise au travail élargie.

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 9, les missions du centre C. (E1) s'inscrivent dans trois domaines d'action : action de recherche, action de formation et action de transfert technologique. Alors, l'accueil de stagiaires fait partie de ses missions et permet en même temps de répondre à son besoin.

Le centre offre deux types de stage : principalement le stage de recherche et de manière non systématique le stage de traduction et de secrétariat dans le cadre duquel, le centre C. accueille les étudiants venus de l'UPHCMV-DF. Le second stage est en quelque sorte justifié par le premier stage, car l'accueil des stagiaires étrangers crée une pression sur le personnel du centre au niveau du travail d'organisation, et par conséquent crée le besoin d'accueillir les étudiants de l'UPHCMV-DF en stage.

En effet, les deux stagiaires de la filière Traduction-Interprétation de l'UPHCMV-DF lors du stage de 2019 sont encadrées par l'équipe du bureau. C'est autour des tâches quotidiennes de cette composante que les activités des stagiaires sont organisées. Les principaux types de tâches du bureau pour lesquelles les deux stagiaires ont été sollicitées sont :

- traduction des textes administratifs pour la combinaison de langues vietnamien-anglais-français ;
- travail de synthèse, de compte-rendu et/ou de rédaction de document combiné à la traduction ou sans traduction ;
- documentation et archivage ;
- communication professionnelle en interne et externe (échanges avec les experts et les stagiaires étrangers).

Les tâches que nous venons de citer sont les tâches que le centre C. propose ordinairement aux stagiaires en traduction-interprétation (TI) de différentes promotions. Toutefois, pour le stage TI 2019, à côté de ces tâches ordinaires, les deux stagiaires ont vécu une période de stage plus particulière, fortement marquée et rythmée par les préparatifs qui précèdent l'arrivée des stagiaires étrangers (en l'occurrence, des stagiaires français). Elles ont été mobilisées pour une série de tâches en lien avec la démarche de demande de visa pour les étudiants français. Une autre mission rythme parallèlement leurs activités, c'est le renouvellement de visa pour une experte française et sa famille.

L'accès des stagiaires aux activités productives

Le premier élément à analyser c'est l'accès des stagiaires aux activités de travail. Les tâches auxquelles les deux stagiaires sont confrontées appartiennent à deux principaux types de tâche : tâches de traduction et tâches bureautiques. Toutefois, les traductions qu'elles ont à effectuer sont en fait des tâches qui relèvent de l'activité d'un secrétaire et non de l'activité d'un traducteur professionnel. Nous pouvons dire que E1 offre aux stagiaires un stage de secrétariat impliquant la mobilisation des compétences en langues étrangères, français et anglais, dont la traduction dans la combinaison vietnamien-français-anglais. Les tâches confiées aux stagiaires au centre C. sont des tâches réelles, qui font partie de l'activité productive de la composante bureau.

Pour l'activité d'interprétation par contre, les stagiaires n'y ont pas accès. En fait, les activités d'interprétation qui s'opèrent au centre C. sont d'un haut niveau d'exigence en termes de compétence, ce qui dépasse largement le niveau de compétence présumée des stagiaires, selon les justifications de la tutrice E1T1 :

> « S'il y a un besoin ici, c'est essentiellement pour la traduction, plutôt que pour l'interprétation. Parce que, l'interprétation, même s'ils sont en quatrième année, ils ne sont pas capables, pas

> encore, à assurer l'interprétation. Parce que l'interprétation ici, je prends l'exemple, interpréter dans une réunion, ils ne connaissent pas suffisamment le contexte pour pouvoir comprendre les échanges. Un autre type d'interprétation, c'est pour les séminaires. Or, interpréter pour les séminaires, il s'agit des domaines de spécialité. Même les personnes qui travaillent longtemps ici, les trouvent dur. » (E1T1, entretien)

Ainsi, cet accès aux activités de traduction et d'interprétation est conditionné par trois paramètres :

- les impératifs de production,
- le niveau de difficulté de la tâche,
- et le niveau de compétence présumée de l'apprenti.

Nous constatons clairement dans ce cas que le choix des tâches à confier aux stagiaires a fait l'objet d'une réflexion effectuée en amont et en cours d'activité par l'équipe d'encadrement, en lien avec les enjeux et objectifs de la structure d'accueil, liés directement à ses activités productives du moment. De cette manière, dans cette configuration tutorale, les stagiaires sont engagés dans des tâches authentiques. Ces tâches ne correspondent pas tout à fait à des activités cœur du métier de traducteur-interprète, mais permettent tout de même de mobiliser certaines des compétences en lien avec la traduction.

Même si les stagiaires n'ont pas accès à l'interprétation proprement dite, et que les activités de traduction ne relèvent pas vraiment de l'activité d'un traducteur professionnel, les activités qui s'offrent aux stagiaires au centre C. sont toujours en adéquation avec les objectifs fixés par la formation que nous avons présentés ci-avant. Par ailleurs, l'authenticité des tâches et des situations professionnelles permet aux stagiaires de vraiment s'impliquer dans l'activité pour pouvoir en comprendre les spécificités et pour pouvoir y agir ou apprendre à agir efficacement. C'est précisément l'objectif du stage professionnel, fixé par la formation.

Si la typologie des tâches et l'authenticité des situations jouent pour beaucoup en termes d'affordance, la progressivité et la diversité des tâches le sont aussi. Il est également important d'éviter la fragmentation des tâches en permettant aux stagiaires de participer à différentes tâches formant l'ensemble structuré d'une activité. Ce sont les aménagements qui ont été effectués pour faciliter les apprentissages des stagiaires en adéquation avec les impératifs de production qu'il fallait respecter.

La progressivité des tâches

Les stagiaires sont engagées étape par étape dans le processus d'accueil des étudiants étrangers. Elles ont commencé avec les petites tâches pour arriver à maîtriser tout le processus vers la fin. Cette intention a été explicitée clairement par la tutrice E1T1.

> « 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. » (E1T1, entretien).

Ou bien,

> « Alors, elles apprennent comme ça à travers ces petites tâches, pour connaître le système administratif » (E1T1, entretien).

Il s'agit donc d'une progressivité dans la sélection des tâches à accorder aux stagiaires et également de l'engagement progressif des stagiaires à un ensemble de tâches structurées autour d'une mission ou d'une activité.

Cette progressivité aide beaucoup les stagiaires en rendant les tâches accessibles au niveau du degré de difficulté :

> « …en général, je trouve que le travail n'était ni difficile ni facile. Au début, c'était difficile, mais après, c'est comme si on marche, un, deux, trois, des pas réguliers, on continue ainsi de suite. » (E1S2, entretien).

Ce témoignage de E1S2 met en évidence le travail d'aménagement des tuteurs dans la sélection des tâches à confier aux stagiaires. Elles sont aménagées pour bien correspondre à la compétence présumée des stagiaires et à la progressive montée en compétence de ces derniers.

Durant la réalisation des tâches qui leur sont assignées, les deux stagiaires ont accès à des ressources nécessaires grâce aux tuteurs, surtout le tuteur de proximité E1T2.

L'accès à des ressources

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. » (E1S2, entretien).

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. » (E1S2, entretien).

Comme l'activité des stagiaires consiste à effectuer les tâches productives de la composante bureau et à contribuer à faire avancer le travail collectif, les ressources techniques et humaines leur sont devenues nécessairement accessibles dans l'intérêt propre de la structure d'accueil.

L'impact de l'accès des stagiaires aux activités productives sur le fonctionnement de l'établissement

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. En effet, la participation active des stagiaires à l'activité de travail du centre constitue un avantage pour lui mais comporte aussi des risques pour son fonctionnement s'il y a des erreurs. La séquence suivante, extraite de l'entretien avec la tutrice E1T1, porte sur une erreur concernant les dates d'arrivée et de sortie figurées sur le visa d'un stagiaire français. Elle illustre les ajustements effectués par les tuteurs liés à des imprévus et des incidents.

> « 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 ? » (E1T1, entretien).

Le français n'a pas pu entrer au Vietnam à cause de cet incident ayant pour cause directe l'erreur de compréhension du billet d'avion de la stagiaire E1S2. Les tuteurs ont dû alors recourir en urgence à un prestataire de service de visa et ont payé pour refaire ce visa à l'aéroport. La tutrice a analysé cette situation comme 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. » (E1T1, entretien).

L'erreur se paie parfois cher dans l'apprentissage en situation de travail : c'est toujours la préoccupation des tuteurs. Cet incident constitue une expérience pour la tutrice E1T1, elle va en tirer des enseignements pour ajuster son intervention tutorale ultérieure. La réaction de la tutrice E1T1 est cohérente avec cette logique. Elle observe l'erreur et l'incident toujours comme des occasions d'apprendre, tant pour les stagiaires que pour les tuteurs. Elle les analyse, cherche les explications pour en comprendre la cause et pour en tirer des enseignements en vue des régulations.

Par ailleurs, cet exemple montre aussi à quel point il est difficile pour un tuteur, dans une configuration de la mise au travail, de tout prévoir et de préserver les stagiaires de toute erreur. Ce type de risque est donc caractéristique de la situation tutorale où les stagiaires sont engagés dans les activités de travail de la structure d'accueil. C'est un risque que cette dernière doit accepter car, d'une manière plus ou moins implicite, ce risque fait partie de son contrat avec les stagiaires lorsqu'elle confie à ceux-ci les tâches authentiques. Le milieu où agissent les stagiaires n'est plus un milieu protégé comme à l'école. C'est la vraie vie où chaque erreur se paie. Cela constitue en quelque sorte l'enjeu et le défi de l'accueil de stagiaire pour l'établissement.

Ce constat apporte également des éclaircissements permettant d'expliquer l'absence, parmi les configurations qui émergent des terrains de stage, de la configuration *mise au travail* exclusivement pour l'activité de traduction et d'interprétation, dans laquelle les activités proposées aux stagiaires sont essentiellement les tâches de traduction et/ou d'interprétation. Cette absence de configuration de la mise au travail (tout court) parmi les terrains de stage s'explique en grande partie, selon nos analyses, par le rapport complexe entre :

- d'un côté, la compétence présumée des stagiaires pour effectuer les activités de traduction et/ou d'interprétation (cette compétence est jugée comme insuffisante dans la plupart des cas étudiés) et le risque trop grand que court la structure d'accueil en leur confiant les vraies tâches,
- et de l'autre côté, l'intérêt qu'une telle mise au travail apporte réellement à l'établissement en termes d'efficacité pour son activité productive.

Cette observation est valable dans le cas de E1 où il existe toujours des besoins de traduction des documents techniques et scientifiques et d'interprétation pour les réunions ou pour les formations qu'il organise (E1 a recours aux professionnels externes pour effectuer ce type de travail), mais les stagiaires ne pouvaient pas y avoir accès justement pour des raisons que nous venons d'analyser. C'est-à-dire que l'écart entre la compétence présumée des stagiaires et le degré de difficulté de la tâche est trop important, il ne sera pas du tout raisonnable en termes d'efficacité de prendre un tel risque dans ce cas.

Nous supposons que le même raisonnement a été effectué à E5 (centre de langue et d'activité culturelle), ce qui fait que le tuteur opérationnel dans cet établissement a choisi de simuler la situation de travail pour éviter le risque que pourrait courir son établissement et lui-même dans le cas d'une véritable *mise au travail*. Cette stratégie a contribué à reconfigurer la situation tutorale dans E5 selon une *mise au travail simulée*.

Ainsi, les exemples sont nombreux pour illustrer à quel point cette prise de risque dans la médiation effectuée par les tuteurs (dans les organisations tout comme chez les tuteurs indépendants) entre deux logiques constructive et productive constitue un enjeu de l'activité tutorale et contribue à configurer ou à reconfigurer la situation tutorale. Cette prise de risque est plus grande dans une configuration de *mise au travail* que dans une configuration de *transmission professionnelle*, elle est aussi plus grande quand les stagiaires sont confrontés à des tâches authentiques que lorsqu'il s'agit des tâches simulées.

Les affordances pour les apprentissages situés dans la mise au travail élargie

Après avoir analysé les éléments qui conditionnent la nature et le degré de l'accès des stagiaires aux activités de travail dans la configuration *mise au travail élargie*, il est par la suite important de se poser la question sur l'impact de la situation ou autrement dit, de cette médiation par les tuteurs entre deux logiques productive et constructive sur les apprentissages des stagiaires.

Dans le cas du terrain E1, les deux stagiaires ont eu accès pendant leur stage professionnel à une typologie d'activités qui ne recouvre pas tout à fait celle à laquelle le centre de formation souhaite former ses étudiants. Néanmoins, ces activités restent en adéquation avec les objectifs fixés par la formation en traduction-interprétation. Les tâches auxquelles elles sont confrontées sont des tâches authentiques relevant de l'activité de production de la composante bureau. De plus, le travail d'aménagement des tuteurs a permis une certaine progression, des petites tâches jusqu'aux tâches exigeant davantage d'autonomie, pour que finalement, tout le processus ou toute la démarche soit maîtrisé(e). Cette progressivité des tâches est un facteur important qui rend la situation de travail en stage formatrice, permettant les apprentissages. Soulignons que ce travail d'aménagement des tuteurs pour assurer une certaine progressivité des activités proposées aux stagiaires se réalise sous la pression des impératifs de production, ce qui demande un investissement des tuteurs dans les réflexions pour organiser l'activité tutorale, investissement que seul un fort engagement peut permettre. Tout cela ne va pas de soi et ne s'observe pas de manière systématique dans toutes les configurations de la mise au travail. Enfin, les activités/tâches sont variées avec l'alternance des activités/tâches routinières pour permettre de renforcer et d'automatiser des gestes professionnels, des méthodes de travail, des conceptualisations et des activités/tâches nouvelles qui permettent aux stagiaires d'élargir leurs champs de connaissances et d'expertise. La stagiaire E1S2, avec son caractère plus dynamique et communicatif, s'est vue confiées davantage de tâches nouvelles que la stagiaire E1S1 qui se contente plutôt des tâches de traduction et des tâches bureautiques habituelles.

En effet, la stagiaire E1S2 a été successivement confrontée à des tâches qu'elle croyait déjà rencontrer mais en fait, qu'elle a dû découvrir chaque fois avec surprise. C'est l'effet de l'étonnement qui est propice à l'apprentissage et qui caractérise l'apprentissage en milieu de

travail réel[131]. Voici l'extrait qui illustre la situation. La stagiaire E1S2 s'occupait du dossier de renouvellement du visa pour l'experte E., elle a achevé ce dossier. La fois suivante, on lui demande de s'occuper du dossier du mari de l'experte, supposant qu'elle maîtrise déjà la démarche. Mais les nouveaux éléments surviennent :

> « 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. » (E1S2, entretien)

Ainsi, E1S2 a davantage d'occasions de se confronter à des situations inédites, où elle a rencontré des difficultés certes mais qui lui permettent d'apprendre. Cette observation est confirmée par les propos de la stagiaire E1S2, très motivée quand elle reçoit une tâche qui lui permet de sortir de la routine :

> « 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. » (E1S2, entretien).

Les analyses et discussions que nous venons de présenter concernent les interrelations autour de deux logiques productive et constructive au sein de la configuration tutorale *mise au travail élargie* observée sur le terrain E1. Cette configuration est aussi observée sur le terrain E9 (la maison d'édition), mais présente des particularités.

[131] Mayen (2017). « L'ignorance et la dépendance, facteur d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail ». *Recherche et Formation,* 84-2017, pp. 9-24.

Une situation tutorale hybride et un va-et-vient entre une mise au travail simulée et une mise au travail élargie

D'abord la situation tutorale observée sur le terrain E9 est une situation hybride, un va-et-vient entre une *mise au travail simulée* et une *mise au travail élargie*. Entre les deux types d'activités que la structure propose aux stagiaires, activités de relecture et activités de traduction, la mise au travail élargie repose sur les tâches de relecture des manuscrits destinés à la publication tandis que pour les tâches de traduction, il s'agit d'une simulation, les stagiaires traduisent les textes qui ont été déjà traduits par les traducteurs plus expérimentés. Déjà, la pression causée par les impératifs de production se fait moins sentir dans le cas de E9 que dans le cas de E1.

En plus, à E9, les tâches de relectures s'effectuent à plusieurs niveaux et passent par différentes étapes, assurées par l'ensemble du collectif de travail dédié à cette activité. La participation des stagiaires à ce travail permet de libérer le personnel permanent de la maison d'édition d'une partie de leur charge. Mais à la différence avec l'organisation du travail à E1, le travail confié aux stagiaires à E9 a été aménagé de sorte que les erreurs éventuelles n'apporteront pas de dégât à l'activité de production de l'établissement. Les tuteurs de E9 ont cherché à concilier les deux logiques productive et constructive en faisant travailler les stagiaires au service de l'activité productive de la structure sans que les erreurs occasionnelles commises par ces derniers nuisent à son fonctionnement. Les stagiaires sont ainsi mis dans un espace de travail protégé où les erreurs se pardonnent et ne causent pas de dégât.

Les stagiaires ne s'exposent pas à des situations de travail inédites comme dans le cas de la stagiaire E1S2 mais les urgences de l'activité de production se font toujours sentir et les impératifs de production participent également à structurer l'organisation des activités des stagiaires de E9. Les extraits ci-après de l'entretien avec la stagiaire E9S1 permettent de saisir les caractéristiques de ce terrain.

Tout d'abord, concernant la part de l'activité de traduction :

> « Franchement, je trouve que traduire un seul livre pendant tout le stage est insuffisant pour faire monter ma compétence. Pour progresser, il faut pratiquer davantage. En fait, j'ai traduit seulement un certain nombre de pages, pas tout le livre. […]. Je trouve que c'est comme un exercice

> d'entraînement, c'est comme dans la classe et pas un vrai travail dans la réalité du monde du travail. » (E9S1, entretien)

Ce propos de la stagiaire E9S1 met en évidence la caractéristique d'une mise au travail simulée. Les stagiaires ne se forment pas à l'activité de traduction au rythme réel de travail et elles ne se sentent pas vraiment utiles et donc pas vraiment reconnues. Elles n'ont pas à mobiliser et à acquérir toutes les compétences nécessaires pour réussir la tâche. Or, ce sont des facteurs primordiaux qui décident des apprentissages professionnels des stagiaires. Nous pouvons constater donc que la configuration *mise au travail simulée* présente des limites en termes d'affordances pour les apprentissages situés.

Toutefois, à E9 l'organisation des activités des stagiaires est plutôt rythmée et conditionnée par une autre activité, la relecture des manuscrits, qui est une des principales activités de production de l'établissement :

> « Généralement, si c'est urgent, je dois arrêter le travail de traduction pour me concentrer dans le travail de relecture, quand il faut remettre le travail dans la journée, ou le lendemain, par exemple. […]. Parfois, je suis assez libre quand il n'y a pas de documents à relire. Mais parfois, il y en a beaucoup. Ça dépend des moments. » (E9S1, entretien)

Alors, cette activité de relecture constitue la principale activité des stagiaires pendant la période de stage et donne au terrain E9 certaines caractéristiques de la configuration *mise au travail élargie*. Ce qui fait que la situation tutorale observée sur le terrain E9 est une situation hybride où les rapports de dépendance caractéristiques des deux configurations, *mise au travail simulée* et *mise au travail élargie,* s'entremêlent et s'activent à des moments différents. Cela constitue la particularité de la situation tutorale observée sur le terrain E9.

Comme nous l'avons analysé, les impératifs de production se font plus sentir dans les configurations dont la dynamique est la *mise au travail*. Toutefois, les tensions entre la logique productive et la logique constructive sont toujours à gérer dans les configurations dont la dynamique est celle de la *transmission professionnelle*.

10.2.2 Les logiques tutorales prédéterminées par la logique constructive dans les configurations de la transmission professionnelle

D'une manière générale, dans les configurations dont la dynamique est celle de la transmission professionnelle, les tensions entre les deux logiques productive et constructive se font moins sentir que dans les configurations de la mise au travail (élargie et simulée) car la fonction tutorale y est instituée dans l'objectif d'une transmission de compétences professionnelles. Le tutorat est organisé et structuré de manière à favoriser cette transmission. La logique tutorale dans ces cas est prédéterminée par la logique constructive. Les interactions tutorales dans ces configurations sont, selon les cas, plus ou moins proches des pratiques d'enseignement. Voici quelques exemples pris dans notre corpus qui illustrent la surdétermination des interventions tutorales par la logique constructive.

Les interventions effectuées par les tuteurs dans la logique constructive

Sur le terrain E4, les stagiaires sont confrontés à des tâches authentiques, relevant de l'activité de production de l'établissement. Mais ces tâches sont aménagées pour assurer la progressivité des tâches confiées (les stagiaires sont confrontés à des tâches à des degrés de difficulté gradués) et pour gérer les tensions créées par les contraintes de la production dans l'objectif de créer les conditions favorables à l'acquisition des compétences chez les stagiaires. Ce que vise le terrain E4 pour la période de stage n'est pas la productivité des stagiaires mais la formation des futurs collaborateurs qui pourront un jour travailler comme producteurs autonomes. L'extrait suivant met en avant cette logique :

> *« Alors, cela affecte-t-il le travail de l'entreprise lorsqu'ils sont en retard à leur tâche ?*
> Ça va, parce que généralement je ne donne pas de programmes urgents à ces stagiaires, je ne leur donne que des programmes ayant un délai un peu plus lointain pour avoir le temps de m'arranger. Par exemple, parfois s'ils ne parviennent pas à le faire aujourd'hui, ils peuvent continuer le lendemain. On ne peut pas les forcer à tout faire dès le début. Le repérage a ses propres caractéristiques. » (Tr., coordinatrice projet TV5, une tutrice à E4, entretien)

La tutrice explique dans cet extrait comment les tâches confiées aux stagiaires sont aménagées de manière à permettre à ces derniers d'avoir suffisamment de temps pour intégrer les nouveaux gestes professionnels. Les tâches non urgentes sont choisies exprès pour éviter la pression sur les stagiaires tout comme sur les tuteurs au niveau du temps.

Les démarches similaires s'observent sur le terrain E8, E10 et E16 même si la stratégie de chaque tuteur/tutrice indépendant(e) peut se différencier.

Chez le tuteur E8T, il s'agit de la traduction journalistique, un domaine spécialisé avec des particularités propres. Le tuteur confie les tâches de traduction et de rédaction des articles de presse aux stagiaires en fonction de leur centre d'intérêt et de leur compétence. Le travail des stagiaires constitue pour le travail du tuteur à lui, en tant que journaliste, une sorte de ressources. Il peut utiliser ou non le résultat de ce travail en fonction de la qualité de celui-ci. Donc, les tâches auxquelles sont confrontés les stagiaires sont à la fois simulées et réelles. Cette stratégie permet de mettre les stagiaires en situation de travail réelle pour découvrir les caractéristiques de l'activité à laquelle ils sont censés se former, tout en restant dans l'espace protégé médié par le tuteur où les stagiaires peuvent travailler comme ils l'entendent et à leur rythme. L'extrait suivant illustre cette stratégie :

> « Je voudrais qu'ils soient à l'aise. Pas de pression ni de contrainte. L'important est que le travail évolue. C'est de leur faire connaître le travail, ses spécificités. S'ils veulent travailler à ce poste, ils devront faire comme ceci, comme cela. » (E8T, entretien)

Chez la tutrice E10T, c'est une tout autre stratégie. Elle confronte ses stagiaires à des tâches réelles faisant partie de sa propre activité de travail ou confiées par ses partenaires chez qui elle envoie les stagiaires travailler. Les tâches relevant de sa propre activité peuvent être la préparation de documents pour ses missions d'interprétation de conférence ou la traduction des documents techniques, travail que les partenaires de la tutrice lui ont confié. Ainsi, une grande partie des tâches confiées aux stagiaires est venue des commandes des partenaires de la tutrice E10T en fonction de leur besoin du moment. La confrontation de ses stagiaires à des tâches réelles empêche la tutrice d'assurer certains aménagements nécessaires à l'apprentissage de ces derniers, comme assurer la progressivité du travail. Toutefois, elle choisit de suivre de près la réalisation de ces tâches par ses stagiaires en accordant beaucoup d'énergie et de temps au travail de relecture et de correction des traductions avec ses stagiaires pour garantir la qualité des productions réalisées par ces derniers et surtout pour permettre aux stagiaires de monter en compétences.

Par ailleurs, dans la sélection des tâches, la tutrice E10T choisit de ne pas confier à ses stagiaires les tâches relevant de la traduction légalisée, une de ses activités professionnelles, en raison des contraintes de temps et de l'exigence de ce type de traduction. La traduction

d'un document de ce type doit se réaliser généralement dans un délai assez court et exige chez le professionnel un haut degré d'expertise pour pouvoir le traiter, ce qui est loin d'être le cas des stagiaires. L'écart entre le niveau de compétence exigé pour la tâche et le niveau de compétence présumé des stagiaires est trop grand, ce qui complique la tâche de la tutrice, sans apporter de réels bénéfices pour les stagiaires. Dans le cas de la traduction des documents plus faciles, plus accessibles pour les stagiaires, comme les actes de naissance et de mariage, les pièces d'identité dont il y a des modèles pré-traduits, confier ces documents aux stagiaires ne permet, selon la tutrice, aucun apprentissage. Elle évite ainsi de devoir gérer l'impossible médiation entre la logique productive et la logique constructive dans ce cas particulier. C'est un choix que la tutrice assume et a clairement expliqué dans les deux extraits suivants :

> « Je fais différents types de traduction, mais je n'ai jamais confié les tâches relevant de la traduction légalisée à mes stagiaires. La traduction légalisée subit des contraintes au niveau du délai et de la précision. Si maintenant, je demande aux stagiaires de traduire les documents qui ont déjà un modèle pour la traduction, par exemple un acte de mariage ou un acte de naissance, ça ne leur permet pas d'apprendre quoi que ce soit. » (E10T, entretien)

Et,

> « Je ne veux pas que la contrainte du temps m'oblige à leur confier les documents où ils n'ont qu'à faire du copier-coller de manière mécanique. Mais si ce n'est pas le cas…, je refuse aussi de corriger leur traduction parce que, dans ce cas, je ne peux pas remettre le document au client à temps. » (E10T, entretien)

La tutrice E16T travaille aussi dans le domaine de la traduction légalisée. Comme E10T, elle est aussi confrontée aux mêmes contraintes dans des choix à effectuer concernant les tâches de traduction à confier aux stagiaires. Mais à la différence de E10T, elle adopte une autre stratégie pour gérer les tensions entre deux logiques.

> « C'est pour cela que j'ai dit aux stagiaires que je ne pouvais pas leur confier les documents nouveaux que je venais de recevoir, parce que ce sont les documents que les clients me confient pour la traduction qui servira à leur affaire. Alors, j'ai dû chercher dans mes archives les documents qui datent d'un certain temps déjà, et jamais les documents récents. J'ai demandé aux stagiaires de s'engager par écrit à respecter la confidentialité de ces documents parce qu'ils sont

> authentiques. Elles doivent signer cet engagement. Bien sûr, je prends soin de les faire travailler seulement sur les documents qui datent déjà de plusieurs années. » (E16T, entretien)

En fait, tout comme E10T, la tutrice E16T ne peut pas confier aux stagiaires les documents nouveaux que ses clients lui envoient pour la traduction en raison des contraintes d'ordre à la fois déontologique et pratique car ce sont des documents à caractère confidentiel et le délai de la traduction est toujours proche. Il est donc impossible de confier ces vraies tâches aux stagiaires. Alors, pour pouvoir faire acquérir aux stagiaires les compétences spécifiques liées à cette spécialité de traduction, E16T leur a proposé les documents qui font partie de ses archives. Ce sont les textes qu'elle a traduits pour ses clients et qui datent d'un certain temps. L'utilisation des documents authentiques mais qui ne sont plus actuels permet à la tutrice de résoudre le dilemme entre, d'une part, la nécessité de mettre les stagiaires dans une situation de travail réelle avec des objets de travail réels pour favoriser la transmission professionnelle visée, et d'autre part, les contraintes qu'impose la réalité de l'activité de travail.

Dans les quatre cas que nous venons de présenter, chaque tuteur, tutrice adopte des stratégies différentes concernant la sélection des tâches à confier aux stagiaires et l'organisation du travail pour gérer les tensions entre deux logiques productive et constructive. Chaque stratégie est adoptée en fonction des spécificités de chaque situation de travail et des activités mises en jeu, mais toutes convergent dans le sens où elles mettent en avant l'importance de la construction des compétences professionnelles chez les stagiaires. Toutes les réflexions et toutes les modalités d'organisation du travail en stage sont orientées par cet objectif et prédéterminées par la logique constructive. Il est par la suite important de discuter sur l'impact de chaque stratégie sur les apprentissages des stagiaires dans chaque situation concrète.

Les impacts des stratégies sur les apprentissages

Examinons le cas des stagiaires de E8T. L'espace protégé que le tuteur aménage pour eux leur évitent les pressions trop élevées du travail et le fait que leurs productions sont utilisées et aident le propre travail du tuteur donne du sens à ce qu'ils font. Cette stratégie qui s'inscrit dans une dynamique de transmission professionnelle marche très bien pour les stagiaires qui sont vraiment engagés et leur apporte de résultats positifs en termes d'apprentissages effectifs. L'extrait de l'entretien avec le stagiaire E8S1 permet de constater les éléments qui offrent des affordances aux apprentissages.

D'abord, le stagiaire se voit considéré non comme étudiant mais comme collaborateur du tuteur, ce qui lui offre une perception très positive (il est un « grand ») de sa propre position par rapport au travail et par rapport au tuteur (une relation presque égalitaire avec le tuteur). Il sait que son travail a un sens, qu'il est utile. Il devient ainsi acteur de sa propre action, ce qui joue pour beaucoup dans le développement de son autonomie dans le travail. Et cela l'aide à quitter sa posture d'étudiant pour endosser progressivement la posture de producteur autonome.

> « Monsieur H. nous a considéré comme stagiaires et collaborateurs. Après le stage, nous pouvons continuer à travailler en tant que collaborateurs si nous le souhaitons parce qu'il y a une grande quantité de travail. » (E8S1, entretien)

La perception positive du sens de son travail est un facteur de la motivation, à quoi s'ajoute la perception positive de sa compétence. Chez le stagiaire E8S1, c'est un alignement des planètes. Ses productions sont utilisées, ses efforts sont aboutis et reconnus par le tuteur.

> « J'en étais fier : dès la première semaine, mes 4-5 traductions ont été publiées. […]. À la fin du stage, il m'a proposé de travailler comme collaborateur. » (E8S1, entretien)

E8S1 a ainsi brillamment réussi son stage parce qu'il a su profiter pleinement des conditions qui s'offrent à lui en faisant des investissements de son côté, en travaillant sérieusement.

Si la stratégie de E8T est efficace en termes d'apprentissage pour les stagiaires qui sont bien engagés, elle est moins réussie dans le cas des stagiaires moins autonomes, moins bien disposés. Le tuteur le reconnaît lui-même :

> « Je leur ai dit : "Traduisez-les, quand vous aurez fini un article, envoyez-le-moi !". Comme il n'y a pas de pression […], ils devenaient plus paresseux au fil du temps. Au début, ils se documentaient, lisaient, faisaient la documentation, leur traduction était de qualité. Au fur et à mesure, ils ne faisaient plus comme avant, n'étaient pas vigilants, étant très sûrs d'eux. On croyait qu'ils feraient des progrès, mais en réalité non, voire une régression. » (E8T, entretien)

Toutefois, il assume son choix et accepte de faire le pari.

> « C'est la conscience de chacun. Parfois, je voudrais voir comment cela se passe. » (E8T, entretien)

C'est ainsi que nous avons appelé la configuration tutorale observée chez E8 la *transmission professionnelle conditionnée* car les apprentissages sont conditionnés par un engagement réciproque du côté du tuteur tout comme du côté du stagiaire. Sans cet engagement conjoint, le tutorat pourra facilement conduire à un désengagement de tous les deux côtés et pourra ainsi se vouer à l'échec.

Analysons maintenant les effets des stratégies adoptées par les tutrices E10T et E16T. À la différence de la stratégie de E8T, l'encadrement des deux tutrices E10T et E16T est caractérisé par une forte volonté de faire monter les stagiaires en compétence par rapport à la tâche visée, de les amener d'un niveau peu élevé à un niveau plus ou moins satisfaisant par rapport au niveau exigé par la tâche. Cette volonté les pousse à déployer tous les outils nécessaires de l'étayage pour que leurs stagiaires progressent vers le résultat final, qui est perceptible, qui est visible en perspective. Elles planifient les activités des stagiaires, elles font du guidage, elles corrigent leur travail avec rigueur, etc. Les deux tutrices montent un plan d'action très précis pour le tutorat. Elles y mettent toutes les deux beaucoup d'investissements en temps et en énergie pour le mener à bien.

La différence dans la stratégie de E10T et de E16T repose essentiellement sur la nature de la tâche. Dans le premier cas, la stagiaire E10S est confrontée à une large variété de situations de travail et à une diversité de tâches authentiques. Il y a eu de petites tâches périphériques et des tâches qui rentrent dans le cœur de l'activité de traduction. Dans le second cas, les stagiaires E16S1 et E16S2 sont confrontés à des tâches simulées à partir des documents authentiques qui sont concentrées sur une spécialité précise à savoir la traduction légalisée.

Dans le premier cas, la stagiaire E10S est réellement intégrée dans le rythme du vrai travail qui lui permet de sortir de la logique scolaire pour rentrer dans une logique professionnelle. Toutefois, la charge trop grande des tâches venant de différents lieux de travail qui s'accumulent peuvent mettre la stagiaire sous une pression permanente et pourra ainsi altérer l'apprentissage.

> « Il y avait un avantage lorsque je travaillais avec Sœur P., c'est que j'avais 8 heures pour réaliser les tâches et que je les ai accomplies… seulement une fois rentrée après 8 heures de travail, je me mettais à la traduction du bilan le soir. […]. J'ai traduit jusque tard dans la nuit pour lui envoyer ma traduction de très bonne heure le lendemain. » (E10S, entretien)

Dans le deuxième cas, l'organisation du tutorat est strictement pensée et continuellement régulée, la sélection des tâches et la charge du travail sont dosées de manière à instaurer des conditions optimales pour les apprentissages : documents de travail authentiques, situations problème à résoudre, charge de travail suffisant pour simuler l'exigence et la pression d'une situation de travail réelle.

> « C'est elle qui fait le planning et nous le suivons. À côté de cela, il y a une régulation de sa part en fonction du résultat de notre travail. Si cette semaine-là, elle nous envoie 10 documents, mais le travail que nous lui remettons n'est pas à la hauteur, il y a trop de points à corriger, la semaine suivante, elle va nous envoyer moins de travail. » (E16S2, entretien)

La tutrice E16T travaille beaucoup sur la correction des traductions effectuées par les stagiaires de manière systématique avec beaucoup de soin et de rigueur.

> « Elle nous fait des commentaires très détaillés point par point. Dans ces commentaires, elle note aussi les équivalents terminologiques. Ces commentaires nous aident à améliorer notre traduction. » (E16S2, entretien)

Ses interventions portent non seulement sur la tâche de traduction, mais aussi sur les dimensions organisationnelle, méthodologique et socio-affective : elle encourage l'autonomie chez les stagiaires, elle les pousse à s'organiser et à coopérer pour réaliser leur tâche, elle leur fait travailler leur réflexivité et elle pense aussi à les encourager. Les extraits suivants de l'entretien avec la stagiaire E16S2 témoignent de ce qu'elle a pu apprendre.

D'abord, c'est la formation à l'autonomie :

> « Nous devons être autonomes, responsables vis-à-vis de notre travail. Personne n'est là pour nous rappeler qu'il faut finir tel ou tel travail à tel jour. Nous devons tout gérer, ce qui nous rend plus responsables et nous aide à mieux gérer le temps pour achever les tâches. » (E16S2, entretien)

Ensuite, c'est le travail sur la réflexivité :

> « Pour chaque semaine, en dehors des traductions à effectuer, elle nous pose des situations problèmes, elle pose des questions auxquelles nous allons répondre. C'est la première partie. La deuxième partie, ce sont les questions que nous lui posons. […]. Après les questions, ce sont nos remarques générales. Nous partageons avec elle ce que nous pensons, ce que nous ressentons

> pendant le travail, les difficultés que nous rencontrons pour tel type de document, etc. En outre, à partir de la deuxième semaine, elle nous décrit une situation professionnelle qu'elle a rencontrée où le client lui a posé des questions. Alors, nous devons y répondre. Cette partie est très difficile. H. et moi ne savons pas comment nous en sortir parce que ces questions que posent des clients, il faut être très expérimenté pour y répondre. […]. Ces écrits l'aident à comprendre nos difficultés pendant le travail, cela compense en quelque sorte les limites causées par l'absence de rencontre physique, l'absence d'échanges en direct entre nous. » (E16S2, entretien)

Enfin, les interventions de la tutrice au niveau socio-affectif :

> « C'est pour nous un encouragement qui nous motive pour continuer. » (E16S2, entretien)

Néanmoins, en ce qui concerne la nature de la tâche, le fait que la tâche est simulée ne permet pas aux stagiaires de se confronter à des singularités des situations de travail authentiques malgré les efforts d'aménagement de la tutrice. Elles savent que ce sont les documents authentiques, que leur travail servira à quelque chose. Mais elles ne savent pas à quoi exactement leur travail servira. Elles n'ont pas suffisamment d'information pour saisir les caractéristiques de la situation de communication qui accompagne chaque document qu'elles ont à traduire, etc. Tandis que dans la réalité du travail, ce sont les informations indispensables pour un traducteur professionnel qui lui permet de gérer son travail.

> « Je ne sais pas bien là-dessus mais je suis certaine que ce sont des documents authentiques et qu'elle les utilisera. Ce sont les commandes qu'on lui envoie. Elle les a traduits ou pas, ces documents datent de quelle période, avant ou récemment, elle va les remettre ou pas encore, tout ça, je ne sais pas. Je sais seulement qu'il s'agit tous de documents authentiques et ils sont utilisés par les clients et que ce ne sont pas des documents qui ne servent à rien après avoir été traduits. » (E16S2, entretien)

Ainsi, les stagiaires ne pourraient pas prendre réellement la distance avec la logique d'étudiant. Elles y restent encore, même si les aménagements effectués par la tutrice tentent en quelque sorte de les mettre progressivement dans une logique de producteur autonome.

À travers l'analyse des deux cas ci-avant, nous constatons deux nécessités qui se formulent dans la gestion des tensions entre deux logiques productive et constructive. Ces deux nécessités vont dans les deux sens différents.

- Dans le cas où les stagiaires sont confrontés à des situations de travail authentiques, surdéterminées par les impératifs de production, c'est la nécessité d'aménager les activités productives, les compléter par des moments non productifs à finalités constructives qui permettent de pallier les limites de l'apprentissage par action[132].
- À l'inverse, dans le cas où les stagiaires sont mis dans une situation de travail simulée, c'est la nécessité d'aménager ces activités, de les endosser des caractéristiques des situations réelles en créant les pressions, le rythme et les exigences de la vraie situation de production.

Dans tous les deux cas, le travail de médiation du tuteur joue un rôle primordial permettant de créer les conditions optimales favorisant les apprentissages des stagiaires.

Nous venons d'analyser et de discuter sur les interrelations qui s'opèrent dans les différentes configurations tutorales dans le champ de tensions entre la logique productive et la logique constructive. C'est en fonction de chaque situation tutorale, caractérisée par des enjeux et objectifs de l'accueil des stagiaires et par les particularités des activités de production de chaque structure de stage que les choix sont effectués et les stratégies sont déployées. Dans l'ensemble, nous constatons deux principales réflexions suivantes, opérées chez les tuteurs ou au sein de l'équipe d'encadrement :

- *La sélection des tâches à confier aux stagiaires :* Il s'agit des tâches de traduction et/ou d'interprétation (français-vietnamien ou dans d'autres combinaisons de langues), des tâches nécessitant la mobilisation des compétences en langues française et vietnamienne (spotting, relecture) et des tâches qui n'ont pas de lien direct avec le domaine de TI (secrétariat, assistance). Il peut s'agir aussi des tâches authentiques ou des tâches simulées. Le choix des tâches à confier aux stagiaires dépend de la considération de trois facteurs : les impératifs de production de l'établissement d'accueil, l'exigence de la tâche et la compétence présumée du stagiaire. Les analyses fournissent des éléments pour constater que l'apprentissage situé d'un stagiaire sera favorisé si la situation tutorale lui offre en même temps l'accès à des tâches authentiques, l'aménagement didactique du tuteur vis-à-vis de ces tâches et l'accès à des ressources et les étayages indispensables.

[132] C'est en fait un des cinq points de repère pour la construction de curriculums d'apprentissage situés selon Veillard (2012, p. 63).

- *Le degré de prise de risque en engageant les stagiaires dans les activités de production de la structure d'accueil* : Cette réflexion est en rapport étroit avec la sélection des tâches et la décision résultera en général du rapport de force entre trois facteurs qui conditionnent la sélection des tâches, à savoir les impératifs de production de l'établissement d'accueil, l'exigence de la tâche et la compétence présumée du stagiaire. Si le rapport entre ces trois éléments est plus ou moins équilibré (il y a un besoin plus ou moins grand, l'écart entre le niveau de compétence exigé par la tâche et le niveau de compétence présumé du stagiaire n'est pas trop grand), les tuteurs acceptent plus facilement de prendre ce risque. Mais si le rapport entre ces trois éléments est plutôt déséquilibré (le besoin n'est pas suffisamment grand par rapport au risque encouru, l'écart entre le niveau de compétence exigé par la tâche et le niveau de compétence présumé du stagiaire est trop important), la prise de risque sera difficilement envisageable car elle n'apportera pas de réel bénéfice en termes d'apprentissage pour les stagiaires.

Nous examinons maintenant les relations et interactions tutorales dans le deuxième champ de tensions, entre deux aspects « formalisé » et « incorporé ».

10.3 Tensions entre deux aspects « formalisé » et « incorporé »

Comme nous l'avons présenté au début de ce chapitre, l'exercice du tutorat se trouve au croisement entre le modèle traditionnel caractérisé par la relation maître-apprenti et une conception plus moderne de l'activité qui nécessite un travail de formalisation de l'activité et une démarche d'accompagnement. En passant d'un terrain de stage à un autre, l'activité de tutorat peut être très formalisée avec un curriculum strictement prescrit ou elle peut être laissée à l'entière discrétion du tuteur. Par ailleurs, le tutorat dans les organisations qui accueillent les stagiaires est en général une fonction distribuée au sein d'un collectif, tandis que le tutorat assuré par les tuteurs indépendants est l'affaire de chaque tuteur/tutrice tout seul(e). Alors, nous pouvons constater que trois facteurs suivants participent à caractériser les pratiques tutorales générales observées sur les lieux de stage :

- Le dispositif de tutorat mis en place par la structure d'accueil (surtout pour le cas des organisations),

- Le parcours et le profil professionnel du tuteur ou des tuteurs qui participent à l'encadrement,
- La conception du tutorat de chaque tuteur.

La pratique tutorale observée sur différents terrains d'accueil résulte des interactions entre ces éléments et peut osciller entre deux pôles formalisé-structuré et informel-incorporé. Il est à souligner ici que le premier élément joue un rôle particulièrement important dans le cas des organisations où la fonction tutorale est généralement assurée collectivement, ce qui nécessite un dispositif qui structure l'encadrement, tandis que dans le cas des tuteurs indépendants, tous ces trois éléments sont imbriqués dans ce que nous appelons la pratique tutorale individuelle du tuteur ou de la tutrice en question. Nous allons examiner plus en détail ces éléments dans le cas des organisations d'accueil dans la première partie, et puis dans le cas des tuteurs indépendants dans la deuxième partie.

10.3.1 Les pratiques tutorales dans le cas des organisations d'accueil

Le dispositif de tutorat mis en place par les structures d'accueil, entre « formalisé » et « incorporé »

Parlons d'abord du dispositif de tutorat mis en place par les structures d'accueil qui sont des organisations, nous constatons deux types de situation. Le premier cas regroupe les organisations qui s'inscrivent dans une dynamique de mise en pratique : E1 (le centre de recherche) ; E5 (le centre de langue et d'activités culturelles) et E9 (la maison d'édition). Le deuxième cas concerne principalement E4 (l'entreprise de post-production audio-visuelle) qui s'engage dans une dynamique de transmission professionnelle. Sur tous ces quatre terrains de stage, la fonction tutorale est distribuée au sein du collectif de travail. L'encadrement des stagiaires est donc assuré par différents membres de l'équipe, chacun apporte sa part de contribution différente à l'activité tutorale. Toutefois l'organisation générale du tutorat de E4 est plus formalisée que celle observée dans les structures d'accueil appartenant aux configurations *mise au travail élargie* et *mise au travail simulée*, qui penche plus vers le pôle « incorporé ».

Le terrain E4, la formalisation de la tâche et de l'activité de tutorat

À E4, l'entraînement des stagiaires à l'activité de « spotting » est assuré tout au début du stage à d'aide d'une formation organisée spécialement pour ceux-ci. L'entreprise leur fournit des documents techniques de référence qui spécifient la tâche et guident les stagiaires dans sa réalisation. Non seulement la tâche est spécifiée, l'activité d'entraînement à la tâche est aussi formalisée, ce qui donne aux tuteurs des références bien claires à leur travail de tutorat. Chaque tuteur sait clairement comment il faut procéder à chaque étape durant le stage pour amener les stagiaires vers le but visé. 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. » (Tr., coordinatrice TV5, une tutrice de E4, entretien)

D'ailleurs, à E4, 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. » (E4T, entretien)

Cette organisation plus ou moins formalisée de l'activité de tutorat sur le terrain E4 permet une certaine cohérence dans l'action de chaque différent tuteur qui intervient dans le travail d'encadrement malgré leur différence de conception et/ou de pratique tutorale personnelle. Ainsi, cela permet de minimiser les effets de la pluralité de discours et d'actions[133] sur le métier/la tâche qui fait l'objet de la formation et sur la façon d'apprendre ce métier.

Sans cette formalisation, d'une part de la tâche à laquelle les stagiaires sont censées se former, et d'autre part de l'activité d'encadrement, qui sert de références, le risque d'une trop grande diversité de pratiques au sein d'un même collectif de travail peut perturber les repères chez les stagiaires et peut compromettre ainsi les apprentissages.

[133] *La pluralité des discours* est une des questions relevées par Astier (2007) comme constitutives des dispositifs d'alternance.

En effet la question sur la pluralité de discours et d'actions est une question spécifique à l'alternance. Le dispositif d'alternance, de par son principe, institue une pluralité de discours et d'actions sur la compétence en jeu et les modalités du devenir compétent. Cette diversité est double, diversité entre les instances (école et entreprise) mais aussi diversité au sein même de chaque instance. Dans l'entreprise, le travail est l'objet d'une pluralité de discours et d'actions en fonction des positions occupées, les expériences vécues, les significations attribuées. Il en va de même pour ce qui se passe au sein du centre de la formation. Ce sont des tensions constitutives de l'alternance qu'il faut gérer. Et le fait de formaliser les activités permet d'éviter les effets indésirables de la diversité de discours et d'actions.

C'est justement cette diversité de discours et de pratiques que nous avons observée sur le terrain de stage E1 au sein de l'équipe d'encadrement tutoral assuré par la tutrice E1T1 et le tuteur E1T2.

La pluralité de pratiques au sein d'une même structure d'accueil, l'exemple de E1

Nous prenons l'exemple de E1, le centre de recherche sur l'eau, pour analyser la diversité de la pratique tutorale dans une même structure d'accueil et les effets de cette diversité sur le processus d'apprentissage professionnel de ses stagiaires.

En effet, les deux stagiaires à E1 sont encadrées par la tutrice E1T1 qui est directrice adjointe du centre et par le tuteur E1T2 qui est secrétaire. Tous les deux appartiennent à la composante bureau. La tutrice E1T1 et le tuteur E1T2 ont chacune/chacun sa pratique tutorale propre, qui est très différente l'une de l'autre. Alors que la tutrice E1T1 procède à un encadrement qui va dans le sens de la démarche d'accompagnement avec une conception moderne sur le tutorat, le tuteur E1T2 reste dans une conception plus traditionnelle du tutorat.

Nous analysons ci-après les caractéristiques des interventions tutorales effectuées par les deux tuteurs, en fonction de leur position dans le collectif de travail, de leur profil professionnel et de leur conception de l'activité du tutorat.

La pratique tutorale chez la tutrice E1T1 – un tutorat qui s'inscrit dans la démarche d'accompagnement

La conception qu'un tuteur a de l'accompagnement est reflétée dans sa posture et ses attitudes en lien avec son rapport à l'autonomie du tutoré. Jean-Yves Bodergat (2006) a distingué quatre figures d'accompagnement[134] :

- un accompagnement qui s'accomplit dans la coopération
- un accompagnement tempéré
- un accompagnement « contaminé »
- un contrôle obligé qui contrarie l'accompagnement

La première figure concerne les cas où la relation instituée entre le tuteur et le tutoré est une relation asymétrique tendant vers la parité. Le tutoré, toujours confiant en soi, prend en compte les suggestions et les remarques du tuteur. La relation, empreinte d'estime, donne lieu à une interaction : le tuteur cherche et construit avec le tutoré.

La deuxième figure concerne les cas où l'accompagnement reste la posture dominante mais compose explicitement avec d'autres attitudes relevant du guidage et de la guidance. Le tuteur recourt au guidage quand il adopte délibérément un rôle d'enseignement, en transmettant sa technique de travail de manière concrète, et à la guidance quand il s'agit de la nécessité d'une vigilance aux normes. Le recours à telle ou telle attitude n'appartient à la logique de l'accompagnement que s'il consiste à conforter le tutoré dans ses décisions et à mettre à sa disposition des ressources dont il aurait besoin pour mieux avancer lui-même.

La troisième figure illustre un recours excessif au guidage et à la guidance. Ce recours peut être une nécessité quand le tutoré est trop démuni et rencontre de trop grandes difficultés.

La quatrième figure concerne les cas où le tutoré est totalement désengagé et où le tuteur est obligé de recourir à un « forcing » pour combler un impossible accompagnement.

Parmi les quatre figures d'accompagnement repérées par Bodergat, nous constatons que la deuxième illustre bien le cas de la tutrice E1T1.

Toujours en lien avec la conception du tuteur de l'accompagnement et son rapport à l'autonomie du tutoré, Annoot, Bodergat et Mazereau (2015) ont distingué aussi deux types de profil de tuteur, les proactifs et les réactifs. Selon les auteurs, les proactifs prennent le

[134] Voir chapitre 4, p.

devant vis-à-vis du tutoré pour se dire où ce dernier en est, de quoi il a besoin, quelle orientation ils doivent lui donner. Les réactifs par contre laissent au tutoré le soin de prendre l'initiative, de montrer son intérêt et c'est seulement à ce moment-là que le tuteur s'engage.

L'analyse des extraits suivants de l'entretien avec la tutrice E1T1, de l'entretien avec la stagiaire E1S2 et de la chronique d'activité de E1, nous ont permis de la placer dans le groupe des réactifs et dans la deuxième figure d'accompagnement, avec mobilisation des attitudes prescriptives et normatives dans la logique de l'accompagnement.

- *Mobilisation de la guidance et du guidage*

Cette mobilisation est explicitée dans les propos de la tutrice sur sa manière d'accompagner :

> « Je leur demande aussi de me lister chaque semaine tout ce qu'il y a à faire pendant une semaine. Ça, parce qu'au début, avec les premières promotions, je leur ai demandé de faire ça chaque mois. Mais j'ai trouvé que, quand ils faisaient ça chaque mois, et quand ils n'étaient pas habitués au travail, alors ils… ils étaient distraits. Ils ne se sont pas concentrés au travail, ils n'étaient pas capables d'organiser eux-mêmes le travail. Ils sont restés là et attendaient s'il y avait quelqu'un qui leur demandait de faire quelque chose pour bouger. Je trouve que ça, c'est une perte de temps tandis que le temps du stage est déjà très court. C'est pour ça que depuis, je dis non, ça ne peut pas se passer comme ça. Alors, à part du livret de suivi qu'ils doivent tenir chaque semaine, je leur demande de faire le planning de chaque semaine. C'est à eux de proposer le travail qu'ils vont faire. Je vais ensuite discuter avec eux pour les ajustements quand ce qui est listé ne suffit pas ou quand c'est trop ambitieux pour une semaine. » (E1T1, entretien).

Il s'agit dans cet extrait de la mobilisation de la guidance, ce qui permet à la tutrice de fixer le cadre du travail, de structurer les activités et d'y impliquer les étudiants et de les faire gagner en autonomie.

Dans la dimension pédagogique de ses interventions, elle recourt souvent au guidage pour aider les stagiaires non seulement dans la réalisation de la tâche mais aussi pour leur apprentissage professionnel. L'extrait suivant de l'entretien avec la stagiaire E1S2 est un exemple de ce guidage portant sur la traduction des documents administratifs.

> « Par exemple dans la phrase "tôi là người đại diện cho cái gì đó, xin chứng nhận này nọ", nous traduisons en suivant la structure de cette phrase, mais madame Tr. explique qu'en français, on ne dit pas comme ça, donc, il faut réexprimer cette phrase à la française. Ou bien, il y a des phrases

> redondantes, on peut les laisser tomber. Madame Tr. nous dit de les laisser tomber quand cela ne fait pas changer le sens du message, laisser tomber toute une phrase. Cette phrase-là, c'est deux lignes de long, mais madame Tr. fait seulement la moitié d'une ligne. Selon elle, cela ne pose pas problème, pourvu que le sens du message soit bien rendu. Parce que dans le texte administratif vietnamien, on utilise des mots et des structures sophistiquées, on peut traduire de manière concise et correcte. Depuis, nous avons toujours utilisé ce modèle. » (E1S2, entretien).

Le guidage de la tutrice T1 porte sur la tâche qu'effectuent les deux stagiaires, plus précisément ce sont les indications, les enseignements sur la technique de traduction des textes administratifs du français vers le vietnamien. Ces enseignements sont basés sur les connaissances pratiques de la tutrice, issues de ses propres expériences professionnelles dans les activités de traduction. Ces enseignements constituent des ressources pour les stagiaires, non seulement pour la réalisation de la tâche en cours, mais aussi d'autres tâches similaires ultérieurement.

- *Posture d'accompagnement réactive avec importance accordée à l'autonomie des stagiaires*

La tutrice E1T1 accorde beaucoup d'importance à l'autonomie des stagiaires. Sa manière d'accompagner permet de constater une forte volonté et une stratégie explicite de faire construire cette autonomie chez les stagiaires et de la valoriser.

Les extraits suivants témoignent du caractère réactif de ses interventions.

Il s'agit d'abord de son principe :

> « Son principe est qu'il ne faut pas attendre qu'on vous rappelle. Il faut être proactif. » (E1S2, entretien).

Et puis, il s'agit de sa manière de procéder à un accompagnement qui met en valeur l'autonomie des stagiaires et qui manifeste son écoute et son respect des attentes et des initiatives de ces derniers (dernières). Sa réactivité se manifeste dans différentes situations et dimensions d'intervention tutorale.

- Lors de l'accueil des stagiaires elle a procédé à une investigation de leurs besoins et attentes :

« Lors de cette présentation, je leur demande aussi ce qu'ils attendent en venant faire le stage ici, ce qu'ils veulent faire. Dans ce cas, les deux côtés sont satisfaits, c'est mieux comme ça. Les stagiaires, eux, peuvent avoir de bonnes idées à quoi nous ne pensons pas, vaut mieux les écouter. », « Moi, toujours, je les écoute d'abord parler de leur attente de ce stage, et je fais mes propositions après », « D'ordinaire, je leur demande… », « Je sais cela, et je leur demande toujours s'ils veulent. », « C'est ce que je fais toujours. » (E1T1, entretien).

« Il y a eu un cas où les étudiants ont demandé de faire l'interprétation, et je trouve cette demande légitime. » (E1T1, entretien).

- Durant le stage, elle a procédé à un planning des activités hebdomadaires à l'initiative des stagiaires :

« C'est à eux de proposer le travail qu'ils vont faire. Je vais ensuite discuter avec eux pour les ajustements quand ce qui est listé ne suffit pas ou quand c'est trop ambitieux pour une semaine » (E1T1, entretien).

« Par ailleurs, nous devions déjà faire le planning des activités de la semaine et l'envoyer avant à madame Tr. À la fin de la semaine, il faut toujours faire le compte-rendu de ce qu'on a fait. Mais le planning, il faut toujours envoyer à madame Tr. pour son approbation avant de commencer une nouvelle semaine. Elle va relire le planning et nous donne son avis, elle peut nous proposer de compléter la liste avec certaines autres tâches. » (E1S2, entretien).

- Elle invite aussi les stagiaires à prendre l'initiative pour améliorer l'environnement de travail :

« Madame Tr. nous dit : ce bureau, vous devez le considérer comme votre maison, là où vous pensez qu'il faut ranger, vous ranger, là où il faut réorganiser, ou décorer, vous le faites, si vous avez des initiatives, si vous trouvez que là, ce n'est pas la bonne place pour cet objet, vaut mieux le déplacer, vous le dites. Parce que madame Tr. dit : je travaille ici trop longtemps, mes yeux sont tellement habitués à tout cela, vous, vous êtes de l'extérieur, vous pouvez remarquer les choses mieux que moi. Elle continue : vous êtes libre à contribuer, construire, remettre en ordre les choses. » (E1S2, entretien).

- Elle attend la sollicitation de la part des stagiaires pour intervenir face à une situation qui présente une difficulté. Dans l'exemple ci-après, les deux stagiaires ont commencé le

stage depuis deux semaines. Elles sont placées dans le bureau et sont restées presque chômées durant ces deux premières semaines car les employés du bureau ne leur ont pas donné du travail. Voici la démarche de la tutrice E1T1 face à cette situation :

« J'ai eu l'intention d'attendre, si au bout de deux premières semaines, elles ne disent toujours rien, je vais leur demander de me rencontrer. Mais heureusement, à la fin de la deuxième semaine, elles avaient l'air inquiètes alors elles m'ont écrit. À ce moment-là, je les ai rencontrées. C'est ma deuxième rencontre avec elles et c'est dès lors que je commence à leur parler de l'autonomie dans le travail. […]. Ça, c'est parce que les deux premières semaines elles ne connaissaient pas, elles n'ont rien manifesté, elles n'ont rien fait, complètement passives. Ensuite, elles m'ont écrit pour dire qu'elles n'avaient rien à faire. C'est à ce moment-là que je leur ai dit que j'attendais ce mail de leur part. Parce qu'elles doivent être proactives. Si l'on n'a rien à faire, on doit demander. Si l'on trouve qu'autour de nous, tout le monde est occupé, tandis que nous, on reste inoccupé, alors on va demander aux autres ce que l'on peut faire pour les aider. C'est comme ça que vous allez grandir, au lieu de rester passives et d'attendre qu'on vous confie une tâche. » (E1T1, entretien)

Dans ces deux extraits, nous pouvons repérer les principales étapes de sa démarche.

- En premier lieu, elle confronte les stagiaires à une situation qui leur présente d'éventuelles difficultés :
  - Environnement nouveau : les stagiaires ne connaissent pas bien ni les membres de la composante bureau ni leurs activités ;
  - Difficulté d'intégrer le collectif de travail et d'accéder aux activités de la composante ;
- Elle attend par la suite, les réactions des stagiaires confrontées aux difficultés, ces réactions sont :
  - Prise de conscience des difficultés de la situation : ce qui va amener les stagiaires à agir ;
  - Inquiétude : cette inquiétude est la manifestation de la prise de conscience de la difficulté et elle est nécessaire pour stimuler la réaction du sujet[135] ;

[135] Selon Bodergat (2006c) et Prairat (Prairat, E. (2001). « L'éthique éducative : entre déontologisme et conséquentialisme ». *Revue Française de Pédagogie*, nº 137, oct-nov 2001, pp. 37-46) : il y a dans l'inquiétude une dimension de l'éthique éducative : L'inquiétude est philosophiquement constitutive de la manière d'être proprement humaine, du fait de la non-coïncidence de l'homme avec lui-même ; l'Homme est un être qui

- Sollicitation de l'aide : il est nécessaire que les stagiaires expriment leur inquiétude et sollicitent l'intervention de leur tutrice.

- Enfin, elle intervient pour aider les stagiaires à résoudre leur difficulté. L'intervention se fait à deux niveaux, auprès de l'environnement (le collectif de travail) et auprès des stagiaires.

  - Auprès de l'environnement : elle donne le mandat du tutorat à ses collègues et les responsabilise (« J'ai toujours demandé comment les choses se passaient durant les premières semaines. Est-ce que les stagiaires arrivent à faire quelque chose ? N'hésitez pas à confier des tâches aux stagiaires, pour qu'ils pratiquent et pour qu'ils aient de l'expérience. »), elle crée ainsi un cadre favorable pour l'intégration des stagiaires au collectif de travail ;

  - Auprès des stagiaires : son intervention relève de la pédagogie qui explique aux stagiaires les attitudes pertinentes à adopter dans ce type de situation et qui leur fait comprendre l'importance de la proactivité et de l'autonomie. Ce message semble être bien compris par les stagiaires (« Son principe est qu'il ne faut pas attendre qu'on vous rappelle. Il faut être proactif. » (E1S2, entretien)).

Les extraits cités ci-dessus font partie de nombreux exemples qui illustrent la posture d'accompagnement de la tutrice. C'est aussi sa conception du tutorat. Elle met l'accent sur la proactivité, l'autonomie et l'initiative des stagiaires. Elle sollicite leur initiative en leur accordant un espace d'action assez souple pour favoriser leur autonomie : elle les invite par exemple à améliorer leur environnement de travail immédiat (ranger le bureau). Il s'agit aussi dans ces exemples des interventions de E1T1 de l'« enrôlement » dans le sens de Bruner, une fonction d'étayage qui consiste à engager l'intérêt et l'adhésion des stagiaires dans les activités que ces dernières auront à assurer au sein de l'établissement.

Nous passons maintenant à l'analyse des caractéristiques des interventions tutorales du tuteur E1T2.

n'existe que projeté hors de lui-même, c'est-à-dire sorti de lui-même, d'un état de tranquillité (« quiétude ») qui ne le fait pas avancer.

Le tuteur E1T2 : une pratique tutorale qui s'inscrit dans la logique de production et dans la mise en pratique

Le tuteur E1T2 est secrétaire de remplacement dans la composante bureau. Il est engagé dans l'encadrement des deux stagiaires par sa hiérarchie, la tutrice E1T1 et il est ainsi responsabilisé. Dans cet encadrement, il joue différents rôles par rapport aux deux stagiaires :

- Tuteur et donneur de tâche

  « Th. nous confie le travail » (E1S1, journal de stage, chronique d'activité E1).

- Co-réalisateur 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. » (E1S1, journal de stage, chronique d'activité E1).

- 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. » (E1S1, journal de stage, chronique d'activité E1).

- Personne qui réceptionne le travail rendu

  « J'ai retapé la lettre et l'ai envoyée à Th. par mail. » (E1S1, journal de stage, chronique d'activité E1).

Comme l'activité de traduction n'est pas son domaine de spécialité, pour les tâches de traduction, chaque fois qu'il leur confie une tâche, il attend le résultat de la part des stagiaires tout en supposant qu'elles ont été déjà suffisamment équipées au niveau de compétence par le centre de formation pour réaliser cette tâche. Il se positionne dans ce cas plutôt comme un chef d'équipe qui cherche l'efficacité du travail de ses membres, il est complètement dans la logique de la mise en pratique et par conséquent, dans la logique de la production. La conception du tuteur E1T2 du stage et du tutorat est contextuellement courante, sachant qu'au Vietnam, le stage constitue un espace permettant d'appliquer ce que l'on a acquis en

formation. Le stage professionnel s'inscrit d'ordinaire dans une logique de la mise en pratique reposant sur le « mode de l'itération entre théorie et pratique »[136], caractéristique d'une culture traditionnelle de la formation.

Ce positionnement du tuteur E1T2 le conduit à réagir quand les stagiaires lui posent des questions sur la manière de traduire un mot.

> « 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. » (E1S2, entretien).

Cet extrait est intéressant à analyser, du côté du tuteur tout comme du côté des stagiaires.

- Du côté du tuteur

Premièrement, comme Th. n'est pas professionnel du domaine de la traduction, il a une représentation de la traduction comme une simple correspondance terme à terme. C'est une « représentation-obstacle » (Martinand, Astolfi, Fabre) qui lui fait sous-estimer la difficulté de la tâche et lui empêche d'aider les stagiaires efficacement.

Deuxièmement, concernant sa conception de l'enseignement-apprentissage à l'université, il voit l'enseignement universitaire comme un enseignement encyclopédique et purement cumulatif qui donne toutes les connaissances dans le domaine et qui s'applique à toutes les circonstances : il ne connaît pas la notion de compétence.

[136] Barbier (2012)

Troisièmement, Th. subit une pression qui vient d'en haut au niveau du temps. À son tour, il met la pression sur les stagiaires, elles sont obligées de rendre la traduction à temps, même si elles ne sont pas vraiment satisfaites de leur travail, vite fait, faute du temps. Ce deuxième point est un exemple parmi bien d'autres qui illustre la tension entre la logique constructive et la logique productive que nous avons développée dans la partie précédente du présent chapitre. Quand les impératifs de production l'emportent, cela peut nuire à l'apprentissage.

- Du côté des stagiaires

Premièrement, les stagiaires sont suffisamment bien formées en traduction pour « savoir qu'elles ne savent pas » car elles connaissent la typologie des textes et savent que le mot à mot ne marche pas.

Deuxièmement, les stagiaires savent qu'elles ne peuvent pas compter sur l'aide de leur tuteur pour la traduction, elles cherchent à se débrouiller elles-mêmes (« Th. nous confie le travail mais comme il ne connaît pas le français, j'ai dû me débrouiller pas mal. » (E1S1, journal de stage)). À cause des impératifs de production, elles doivent dans certains cas remettre un travail qui n'est pas satisfaisant (« 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. » E1S1, journal de stage)) tout en comptant sur la relecture et la validation d'une instance supérieure (service des affaires étrangères de l'IP).

Par contre, quand il s'agit des activités de secrétariat, qui sont plus ou moins dans son champ de compétence, Th. joue pleinement son rôle de tuteur.

> « Th., qui m'a confié la tâche, m'a envoyé le lien du site web et m'a guidée très concrètement sur la manière de compléter le formulaire en ligne de déclaration pour demander le casier judiciaire avant que je monte travailler avec E.. Par ailleurs, il m'a fourni aussi un modèle de casier judiciaire d'un autre expert qui travaille dans le centre comme référence. […]. » (E1S1, journal de stage).

> « Pendant la traduction, Th. a relu et a proposé de corriger certains passages où c'est mal exprimé en vietnamien. » (E1S1, journal de stage).

Il confie la tâche, fait le guidage, fournit des ressources nécessaires à la stagiaire pour la réalisation de la tâche, il relit le travail rendu, etc. Alors, s'il laisse les stagiaires se débrouiller quand il s'agit des activités qui sont hors de ses compétences, dans le cas où c'est dans son champ de compétences (documents administratifs en vietnamien), le tuteur Th.

exerce bien sa fonction : ici rendre le document produit par la stagiaire opérationnel pour traiter un problème. Cela permet de constater que la professionnalité a une incidence bien claire sur l'activité de tutorat dans la mesure où elle facilite ou empêche un tuteur d'exercer pleinement sa fonction.

Toutefois, dans le cas des tâches nouvelles relevant de la traduction, comme le tuteur E1T2 n'est pas professionnel de ce métier, il se contente de donner des consignes générales, les langues vers lesquelles il faut traduire, ou les rappels au niveau organisationnel concernant l'archivage du document. Ce qui veut dire que pour le reste, il n'y a pas de guidage, les deux stagiaires se débrouillent et découvrent les bonnes techniques pour effectuer la tâche.

> « Dans la plupart des cas, nous nous renseignons au fur et à mesure durant la réalisation. Par exemple, quand Th. nous donne un papier à traduire, nous allons lui demander vers quelles langues, vers combien de langues nous le traduisons. S'il a besoin seulement de la version française, donc nous le traduisons seulement en français. Si non, c'est vers l'anglais et le français, et il faut mettre dans l'archive la version originale en vietnamien. Au début, nous n'avons pas su qu'il fallait faire le scan de l'original pour sauvegarder la version électronique sur ordinateur. Mais après, c'est automatique, nous n'avions pas besoin qu'il nous rappelle ça. » (E1S2, entretien)

Le fait de faire des efforts et de réussir la tâche, quand elle est nouvelle (l'exemple de la tâche portant sur la demande de renouvellement de visa pour les experts), et quand personne d'autres ne la maîtrise, donne par contre à la stagiaire E1S2 une valorisation au sein du collectif de travail, ce qui lui permet de gagner en confiance en soi et de gagner la confiance des personnels du centre.

> « Parce que ça, c'est le plus difficile, elle s'inquiète un peu, parce que personne ne connaît vraiment les étapes auxquelles il faut procéder. On se renvoie les questions l'un à l'autre. Quand je demande quelque chose à Th., il me dit de demander ça à madame Tr., madame Tr. à son tour nous dit de demander au bureau. Il me semble que personne ne maîtrise vraiment les choses qu'on est en train de faire. C'est pour ça, il n'y a pas de remarque. Et le dernier jour du stage, madame Tr. m'a demandé d'accompagner le mari de E. et elle m'a remerciée et puis… […]. Il n'y avait que moi qui avais fait ça une fois, si je pouvais faire un effort pour l'aider encore une fois. Pour moi, il n'y avait pas de problème. » (E1S2, entretien)

Nous venons d'analyser les caractéristiques des pratiques tutorales de la tutrice E1T1 et du tuteur E1T2 tout en essayant de mettre au clair leur conception du tutorat et leur posture d'accompagnement. Chez la tutrice E1T1, c'est une posture d'accompagnement claire, marquée par une attitude réactive qui exige chez les stagiaires de développer leur autonomie. Le tuteur E1T2, quant à lui, reste davantage dans la démarche du guidage pour le but de production, sans vraiment rentrer dans l'accompagnement. Nous pouvons observer aussi chez la tutrice E1T1 une grande capacité de conceptualiser sa pratique, concernant l'activité de traduction et l'activité du bureau tout comme concernant sa pratique tutorale. Elle comprend bien ce qu'elle fait et elle est capable de prendre la distance avec son action pour l'analyser, la conceptualiser. Ses interventions sont en quelque sorte structurées et explicitées. Tandis que la pratique du tuteur E1T2 reste davantage dans ce qui est incorporé, dans l'implicite. Parfois, il rencontre des difficultés à comprendre les stagiaires et à se faire comprendre. Dans ces cas-là, la tutrice E1T1 joue le rôle de médiatrice entre son collègue et les stagiaires. Nous allons revenir plus tard sur cette médiation dans la partie sur les relations entre l'individu, le collectif et l'environnement.

Ce que nous pouvons récapituler à l'issue de l'analyse du cas du terrain E1 est le rapport entre la pluralité des pratiques observée sur les terrains de stage et la présence ou non d'une formalisation des tâches de production et de l'activité tutorale. Dans le cas des organisations où il existe une formalisation de la tâche de production et de l'activité de tutorat, la fonction tutorale sera effectuée de manière collective avec plus ou moins de cohérence, en dépit des différences de conception et de pratique personnelle entre les membres du collectif. Par contre, dans le cas des organisations où les tâches de production et l'activité de tutorat restent encore davantage dans l'implicite, dans l'incorporé, le dispositif de tutorat n'est pas vraiment formalisé mais il est laissé à la discrétion de chaque tuteur qui se charge de l'activité. Il y aura donc la nécessité de gérer la diversité des pratiques au sein même de la structure, sachant que cette diversité est constitutive du tutorat collectif mais susceptible de créer des tensions. Si les tensions sont mal gérées, elles peuvent, d'une certaine manière, compromettre les apprentissages des stagiaires.

10.3.2 Les pratiques tutorales dans le cas des tuteurs indépendants

Nous passons maintenant aux pratiques tutorales observées chez les tuteurs indépendants qui sont les professionnels des métiers relevant du domaine traduction-interprétation. Dans le

cas des tuteurs indépendants, trois facteurs qui participent à caractériser les interventions tutorales que nous avons repérés dans le cas des organisations ne se détachent pas mais forment un bloc. Le dispositif de tutorat sera mis en place par chaque tuteur/tutrice en fonction de la conception qu'il/elle a du tutorat et aussi en fonction de son propre parcours professionnel. Les tuteurs E8T, E10T et E16T sont tous professionnels du domaine de traduction-interprétation avec des spécialités variées. E8T se spécialise dans la traduction journalistique, E10T dans la traduction technique, la traduction légalisée et l'interprétation de conférence et E16T dans la traduction légalisée. Si E8T a un parcours différent, le parcours professionnel des deux tutrices E10T et E16T a plusieurs points similaires : elles sont toutes les deux professionnelles confirmées de la traduction et en même temps enseignantes-formatrices à l'université. Le dispositif de tutorat qu'elles ont monté pour accompagner les stagiaires est le fruit des années d'expériences qu'elles ont cumulées en tant qu'enseignante et formatrice et aussi en tant que professionnelles du métier de la traduction. Les actions qu'elles mènent auprès des stagiaires sont structurées. L'activité tutorale chez elles devient une activité formalisée et elle est en quelque sorte assez proche de la pratique d'enseignement. Nous allons analyser cet aspect « formalisé-structuré » de la pratique tutorale observée chez les deux tutrices E10T et E16T avant de revenir sur la pratique qui est moins « formalisée » chez le tuteur E8T.

La pratique tutorale « formalisée » chez les tutrices E10T et E16T

Le dispositif de tutorat est sérieusement réfléchi et strictement organisé par les tutrices pour mettre les stagiaires dans la bonne dynamique qui leur permettent de s'engager dans les activités et d'apprendre le métier.

- En amont de l'encadrement, c'est le cadre et le cadrage qui sont clairement posés dès le début du processus d'encadrement : les règles de jeu sont explicitées et les contraintes sont expliquées ; les modalités de travail sont aussi discutées dès le début avec les stagiaires.
- Pendant l'encadrement, c'est le suivi de près effectué par les tutrices auprès de leurs stagiaires, avec recours systématique à des fonctions d'étayage identifiées par Bruner (1983) : aménagement de la tâche, signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche, formulation des attentes, maintien de l'orientation, démonstration ou présentation de modèles, travail sur l'autonomie des stagiaires. Elles travaillent aussi sur l'analyse des erreurs et la conceptualisation à partir des erreurs, c'est-à-dire leur encadrement

accorde une grande importance à la réflexivité des stagiaires. C'est l'élément essentiel qui marque la différence entre les deux tutrices E10T, E10T et les autres tuteurs/tutrices. Nous pouvons aussi caractériser les étayages effectués par les tutrices en empruntant la typologie d'interventions tutorales identifiées par Kunégel (2011) : sélection de la tâche, formulation des consignes, laisser-faire, guidage, monstration et évaluation. Les interventions sont aussi réalisées dans toutes les dimensions repérées par Quintin (2008) : pédagogique, socio-affective et organisationnelle.

Nous ouvrons les parenthèses ici pour rappeler que ces activités d'étayage sont aussi plus ou moins présentes chez les autres tuteurs sur différents terrains de stage, mais ce qui fait la différence entre la pratique de chaque tuteur c'est la mobilisation systématique ou non systématique, intentionnelle ou non intentionnelle de ces interventions. C'est aussi la capacité chez chaque tuteur/tutrice de conceptualiser et formaliser sa pratique. C'est le cas chez E10T, et c'est encore plus clairement observé chez E16T.

Voici des exemples qui illustrent nos observations.

- *Interventions de la tutrice E10T*

D'abord, c'est le cadrage :

> « Je parle seulement de la partie du travail qu'elle fait avec moi. En fait, je lui envoie le document, je lui demande de le lire et de me fixer la date de la remise de différentes parties de la traduction. C'est-à-dire qu'elle va me remettre telle partie au bout de 3 jours, telle partie au bout de 4 jours. » (E10T, entretien).

Le travail pour développer l'autonomie chez la stagiaire :

> « Je la laisse toujours proposer le calendrier […]. Parce qu'il faudra organiser pour travailler ensemble sur la traduction. » (E10T, entretien).

Les corrections systématiques de toutes les traductions effectuées avec la stagiaire :

> « Il faut du temps, parce que je corrige les traductions, toutes ses traductions, du début jusqu'à la fin. Cela me prend trop de temps. » (E10T, entretien).

« Il y a des documents qu'il faut travailler une dizaine de fois pour la correction, chaque fois dure 1 heure minimum. […]. Parfois, ça dure 1h30, parfois plus longtemps. Si elle travaille bien, elle traduit beaucoup, alors, il faut plus de temps pour corriger. » (E10T, entretien).

La démonstration :

« Elle a montré sa traduction, je l'ai lue, celle-ci n'était pas vraiment hors de ma capacité et correspondait à mon aptitude de compréhension, mais je n'y avais jamais pensé avant. » (E10S, entretien).

Un effacement progressif au fur et à mesure de la montée en compétence de la stagiaire :

« Au début, elle donnait des tâches, je les exécutais. Progressivement, elle proposait et moi, j'acceptais ou pas. […]. Pour l'acceptation de tâches, pour la planification, pour voir quelle tâche aujourd'hui je réalisais, j'ai eu ma part d'autonomie. » (E10S, entretien).

Dans un premier temps, elle soulevait des problèmes ; peu de temps après quelques corrections, elle m'a dit de proposer les parties où j'avais besoin de son aide. » (E10S, entretien).

Un travail sur la réflexivité :

« Dans tous les trois endroits où j'interprétais, j'ai dû écrire mon rapport pour elle. J'ai parlé de mon vécu, de mes acquisitions et puis je lui ai envoyé tout ça. Ensuite, Mme T m'a fourni une grille d'évaluation […]. Sur cette petite grille, je devais compléter deux rubriques : mes améliorations, si je ne me trompe pas et mes acquisitions. » (E10S, entretien).

La posture d'enseignante imbriquée consciemment dans la posture de tutrice :

« Le fait de lire rapidement la traduction et d'accorder une note de 8 ou de 7, en quoi cela est utile à un stagiaire ? C'est sur ce point que mon côté d'enseignante prend le dessus. » (E10T, entretien).

« Une tutrice qui est ancienne enseignante comme moi, il y a un risque de déformation de l'activité. Quand je trouve que l'étudiant est trop faible, je dois lui apprendre. » (E10T, entretien).

D'une manière générale, dans les interactions avec les stagiaires, E10T se montre très exigeante. Elle cherche à pousser les stagiaires toujours plus loin, les contraindre à aller

jusqu'au bout de leurs limites. Elle est consciente de la pression possible qu'elle met sur les stagiaires mais elle assume son choix.

> « Parfois, quand elle se plaint « trop difficile », je la questionne : « Si votre chef vous confie un travail, est-ce que vous pouvez lui dire que c'est trop difficile ? ». Bien sûr, si ça dépasse largement sa capacité à traduire, je ne la forcerai pas. Quand c'est difficile mais si c'est toujours dans sa capacité, alors, je la forcerai. » (E10T, entretien).

Et la réaction de la stagiaire E10S a été la suivante :

- D'une part, elle se sent de temps en temps découragée quand la tutrice se montre trop sévère :

> « C'est le point qui m'a mis mal à l'aise pendant mon stage avec Mme T. Je suis sûre qu'il est nécessaire d'alterner remarques positives et remarques négatives. […]. Si je recevais toujours des reproches, je perdrais le moral. […]. Il y avait des moments où j'ai été bien blâmée. […]. À ce moment-là, j'ai été très démoralisée. » (E10S, entretien)

- Mais d'autre part, elle s'adapte bien à cet accompagnement de sa tutrice et en tire des bénéfices pour son apprentissage :

> « J'avais besoin de personnes qui aient un caractère difficile, sinon je trainerais sur le temps. » (E10S, entretien).

- *Interventions de la tutrice E16T*

Les interventions de la tutrice E16T portent non seulement sur la tâche de traduction, mais aussi sur les dimensions organisationnelle, méthodologique et socio-affective : elle encourage l'autonomie chez les stagiaires, elle les pousse à s'organiser et à coopérer pour réaliser leur tâche, elle leur fait travailler leur réflexivité et elle pense aussi à les encourager.

D'abord, c'est l'enrôlement :

> « Je ne leur ai pas fait un cours de théorie de la traduction mais je les ai mises dans une situation problème. Je leur ai demandé de résoudre la situation, de se débrouiller. » (E16T, entretien).

Et puis, le laisser-faire :

> « Je les laisse se débrouiller pour traduire. » (E16T, entretien).

Vient ensuite la formalisation et la conceptualisation de l'activité au moyen des analyses des situations concrètes :

> « Après, c'est quand elles m'ont envoyé la traduction que j'ai commencé à leur faire des analyses. » (E16T, entretien).

La dimension organisationnelle est aussi très travaillée, le tutorat est rythmé par un planning très strict au niveau du temps :

> « Je leur envoie les documents chaque début de semaine, et à la fin de la semaine, elles m'en remettent la traduction. Ainsi de suite pour la semaine d'après… » (E16T, entretien).

Sa posture d'enseignante-formatrice l'oriente donc dans sa pratique tutorale qui se manifeste dans sa stratégie concernant les tâches à accorder, son guidage, sa correction du travail des stagiaires, et son principe d'évaluation :

> « Au bout de chaque semaine, j'évalue pour savoir si leur traduction répond aux exigences du niveau en question. Si non, elles vont continuer à travailler sur ce niveau. Si oui, on passe à un niveau plus élevé. C'est pour cette raison que j'ai exigé une organisation du travail par semaine. » (E16T, entretien).

L'importance que la tutrice accorde à la réflexivité des stagiaires constitue également une particularité de sa pratique :

> « L'essentiel est de leur forger une réflexivité. C'est-à-dire, le travail qu'elles rendent n'est pas un exercice qu'elles peuvent achever tant bien que mal pour le remettre à l'enseignant. Mais elles doivent y réfléchir, repenser ce qu'elles ont fait. Ça, c'est très important chez un professionnel, il doit réfléchir sur son travail pour tirer des expériences pour lui-même. » (E16T, entretien).

Sa pratique tutorale qui s'inscrit tout à fait dans la logique constructive se caractérise par un équilibre entre l'exigence et la bienveillance pour aider les stagiaires à apprendre efficacement durant leur stage.

> « Je leur fais tout le temps des encouragements, des compliments, mais aussi des critiques très sérieuses quand il le faut. […]. Il faut un équilibre. Je n'y vois pas d'incohérence. Il faut être exigeant pour leur faire savoir qu'il faut bien faire le travail une fois accepté. Toutefois, face à leurs difficultés, nous devons les reconnaître. Il faut leur faire comprendre qu'on est là pour les accompagner, pour les aider à s'améliorer chaque jour, pour les encourager. Si maintenant, on fait des reproches systématiques sur les fautes que les stagiaires commettent dès le début, comment pourraient-elles aimer ce travail ? Il faut donc les guider, petit à petit, tout doucement. Mais cela ne veut pas dire qu'on manque de rigueur. » (E16T, entretien).

D'une manière générale, la tutrice E16T explicite constamment sa démarche, la conceptualise et la formalise. Chacune des actions qu'elle mène et chacun des choix qu'elle fait pendant son encadrement est pensé(e) et justifié(e) par sa conception du tutorat, qui s'inscrit entièrement dans la démarche d'accompagnement.

Les caractéristiques de la pratique tutorale de la tutrice E10T et de la tutrice E16T ont beaucoup de similitudes. Leurs interventions tutorales sont structurées et sont convergentes dans l'effort mené pour transmettre les compétences professionnelles aux stagiaires. C'est cet aspect « formalisé-structuré » de leur pratique qui nous a permis de caractériser la configuration dans laquelle s'inscrit leur encadrement *transmission professionnelle délibérée.*

Nous revenons maintenant à la pratique tutorale du tuteur E8T, qui est plus commun à la pratique générale observée chez les professionnels n'ayant pas dans leur champ de compétence l'activité d'enseignement.

Pratique tutorale chez le tuteur E8T : structurée mais moins formalisée

Tout comme chez les deux précédentes tutrices, le tuteur E8T pose aussi un cadre et un cadrage en fixant tout au début du stage les règles du jeu et les modalités d'organisation du travail durant le stage :

> « D'abord, pour la première séance, je dois travailler en face à face avec les stagiaires, les informer des modalités de travail, de la mise en page, des exigences dans la traduction entre autres. Et puis, on échange des mails, je leur donne des articles à faire en fonction des délais. » (E8T, entretien).

Il procède également à un étayage auprès des stagiaires par le biais du travail de correction de leurs productions :

> « Il nous a renvoyé notre traduction et la version corrigée où il y avait des passages en rouge, des commentaires, de meilleures reformulations. […]. Il nous a demandé de les revoir afin d'en tirer des expériences pour les traductions ultérieures. Il a souligné en rouge des erreurs et les a corrigées en style journalistique. » (E8S1, entretien).

Toutefois, ce qui différencie sa pratique et celles de deux tutrices E10T et E16T et la rend moins formalisée est principalement l'absence d'un encadrement strict qui conduit progressivement les stagiaires vers l'autonomie :

> « Je ne gagne rien, je ne perds rien. Quand l'université me demande d'accompagner les stagiaires, je le fais. Quant à eux, que peuvent-ils apprendre, ça dépend de leur conscience, je ne veux pas les presser … franchement j'étais étudiant, j'ai eu des expériences vécues comme eux. Je sais comment les études sont, ce dont ils ont besoin. J'ai la volonté de les aider. Mais cela dépend aussi de leur volonté d'apprendre. Je suis prêt à aider ceux qui sont prêts à apprendre. » (E8T, entretien).

Le principe tutoral du tuteur E8T repose alors sur l'autonomie des stagiaires. Cet élément décide de la réussite ou de l'échec du stage. Or l'autonomie n'est pas un donné, c'est plutôt un construit. En plus, l'autonomie d'un apprenti se développe proportionnellement avec sa montée en compétence pour la tâche. Donc, les apprenants ont besoin d'un encadrement qui leur permette de développer leur autonomie et de maintenir leur engagement dans l'activité.

Un autre point qui distingue la pratique tutorale de E8T de celle des tutrices c'est le travail sur la réflexivité. La réflexivité des stagiaires constitue en fait un élément important à travailler pour optimiser *la conceptualisation dans l'action* chez le sujet apprenant en milieu du travail. La réflexivité n'est apparemment pas une notion connue ou considérée comme importante dans la conception et dans la pratique tutorale du tuteur E8T.

Les caractéristiques de la pratique tutorale de E8T que nous venons de récapituler constituent des éléments clés qui permettent d'appeler la configuration dans laquelle s'inscrit le tutorat qu'il assure *la transmission professionnelle conditionnée*. Cela veut dire que dans cette configuration tutorale, il y aura seulement transmission professionnelle quand d'importantes

conditions sont satisfaites : l'autonomie, le fort engagement des stagiaires et leur investissement dans la tâche et dans l'apprentissage situé.

Pour récapituler les principales analyses et discussions sur les tensions qui agissent entre les deux aspects « formalisé » et « incorporé » des relations tutorales au sein des organisations tout comme chez les tuteurs indépendants, nous proposons le schéma suivant :

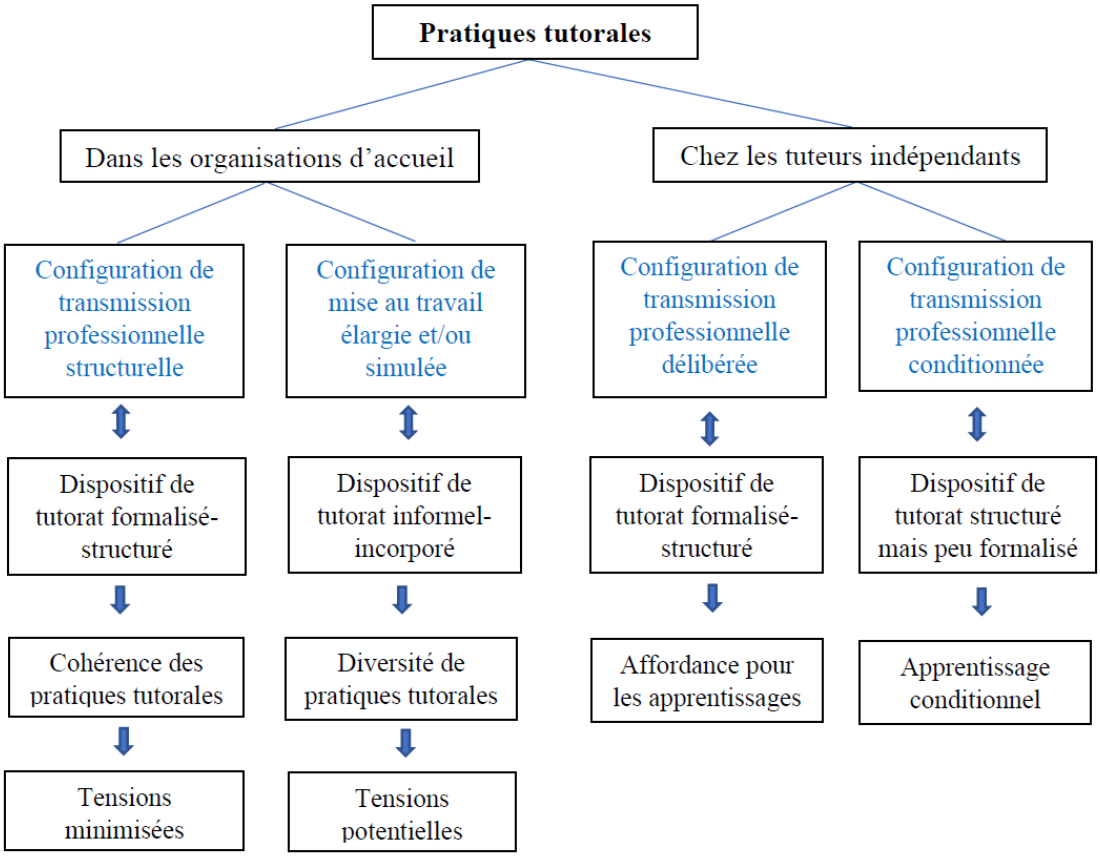

Schéma 11 : Les tensions entre les deux aspects « formalisé » et « incorporé »

Nous venons de traiter les rapports qui s'établissent au sein de différentes configurations, considérés dans le champ de tensions entre deux aspects « formalisé » et « incorporé ». Nous abordons maintenant le dernier champ qui permet de prendre en compte des rapports entre l'individu, le collectif et l'environnement dans différentes configurations tutorales.

10.4 Rapports entre l'individu, le collectif et l'environnement

Les rapports entre l'individu, le collectif et l'environnement sont établis de manière différente en fonction des caractéristiques de l'organisation interne et externe de chaque terrain de stage. L'analyse de sept terrains de stage nous a permis de repérer trois principaux types d'organisation de ces relations, représentés par les schémas suivants :

Schéma d'organisation 1 :

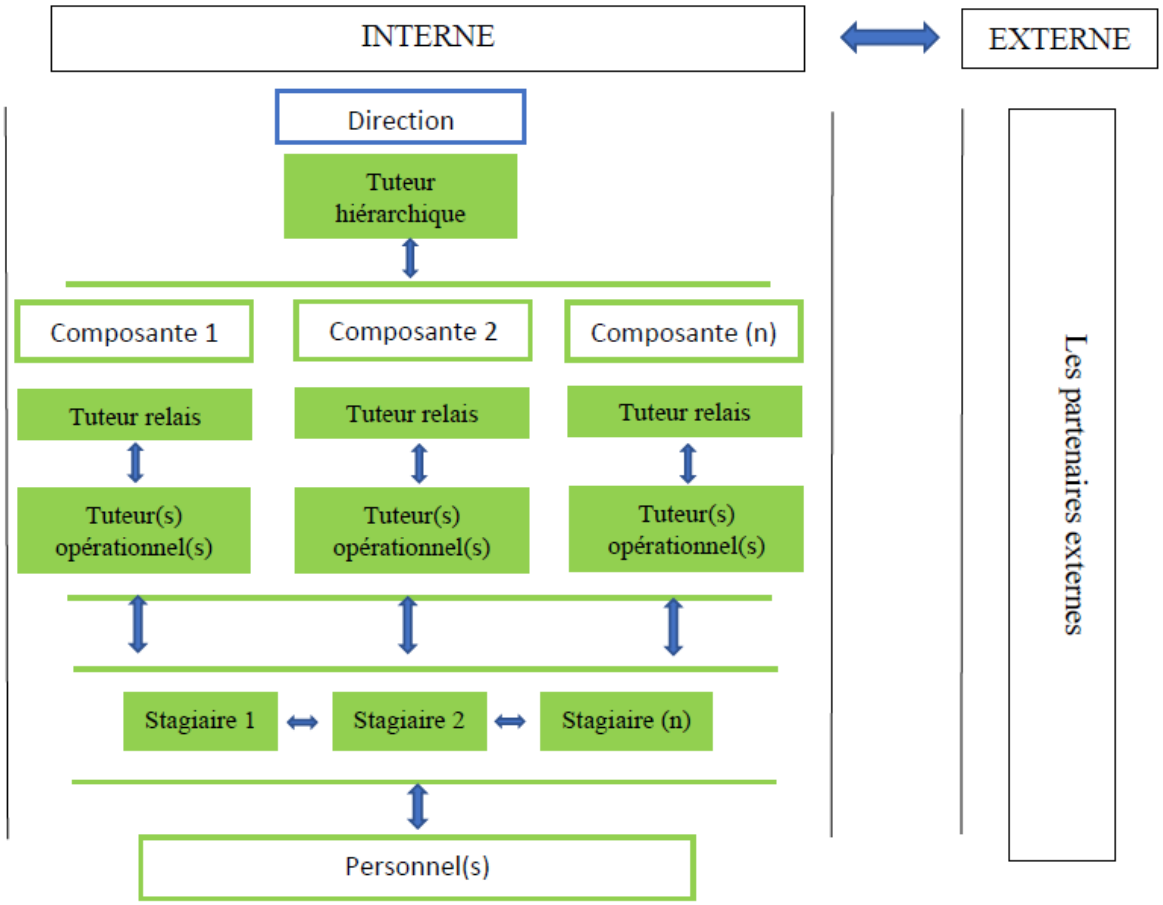

Schéma 12 : Schéma d'organisation des relations entre les acteurs internes et externes dans les organisations d'accueil E1, E4, E5 et E9

Ce schéma d'organisation des interdépendances entre les acteurs internes et externes regroupe les terrains E1, E4, E5 et E9. Chaque terrain peut présenter des variations, mais

dans l'ensemble, les relations entre les acteurs sont caractérisées par une hiérarchisation et une distribution de la fonction tutorale entre la direction avec le tuteur hiérarchique, les composantes avec les tuteurs relais et tuteurs opérationnels. Selon les cas un tuteur ou une tutrice peut agir sur plusieurs niveaux de tutorat. Les tuteurs d'un même niveau ou de différents niveaux, d'une même composante ou de différentes composantes peuvent interagir entre eux et interagir avec certains des stagiaires ou avec tous les stagiaires. Il en va de même pour les stagiaires, qui interagissent entre eux et interagissent avec différents tuteurs de différents niveaux avec les personnels de l'établissement. Quant aux relations avec les partenaires externes, les stagiaires peuvent établir les contacts directs ou non avec les acteurs externes selon les cas. Dans le cas de E1 et E4, c'est ce que les stagiaires peuvent faire. Dans le cas de E5 et E9, il s'agit seulement des rapports avec les acteurs en interne.

Schéma d'organisation 2 :

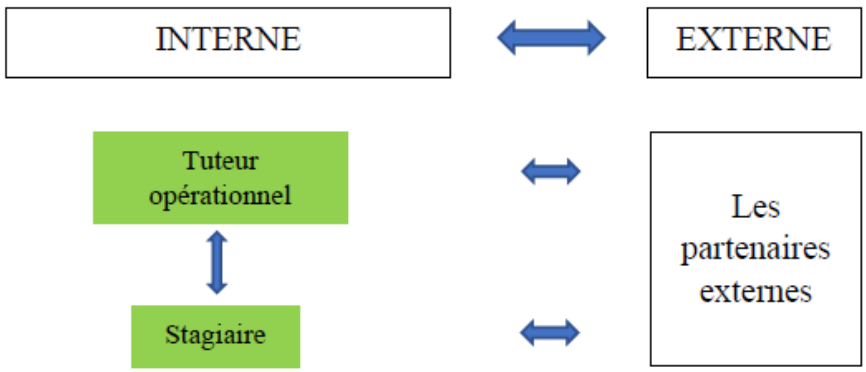

Schéma 13 : Schéma d'organisation des relations entre les acteurs internes et externes sur le terrain E10

Ce schéma d'organisation des interdépendances est observé dans le cas du terrain E10 où l'encadrement tutoral est assuré individuellement par la tutrice E10T. Dans cette organisation, la stagiaire E10S interagit non seulement avec sa tutrice mais aussi avec les partenaires externes de la tutrice, chez qui la stagiaire a été envoyée pour effectuer différentes tâches de traduction et d'interprétation.

Schéma d'organisation 3 :

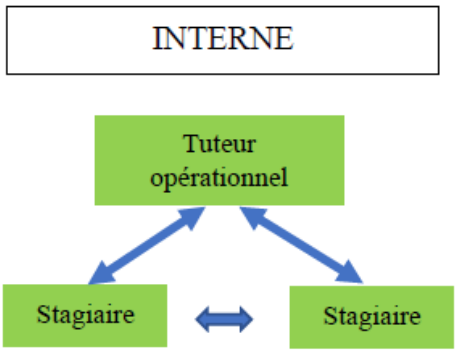

Schéma 14 : Schéma d'organisation des relations entre les acteurs sur les terrains E8 et E16

Le troisième schéma d'organisation est le plus simple au niveau des interrelations entre les acteurs. Les activités et interactions des stagiaires restent en interne, entre eux et avec le tuteur/la tutrice. Il n'y a presque pas d'interaction avec l'environnement externe. Cette organisation concerne le cas du tuteur E8T et de la tutrice E16T.

Pour illustrer comment les éléments du réseau d'interdépendances au sein d'un établissement interagissent entre eux, et les impacts de ces interactions sur les apprentissages situés, nous allons analyser plus en détail le cas du terrain E1 où les interrelations sont organisées selon le premier schéma. Nos analyses tournent autour de trois paramètres suivants :

- Les interrelations au sein du collectif de travail (les tuteurs, les autres collègues, la hiérarchie) et la distribution de la fonction tutorale,
- La médiation des relations tutorales par la tutrice
- La trajectoire de participation au collectif de travail des stagiaires.

10.4.1 Les interrelations au sein du collectif de travail et la distribution de la fonction tutorale

Le schéma ci-après présente les différents acteurs du réseau d'interdépendances construit autour de la fonction tutorale instituée sur le terrain de stage E1. Les deux tuteurs et les deux stagiaires, principaux protagonistes, non seulement interagissent entre eux mais interagissent avec les autres acteurs en interne et en externe.

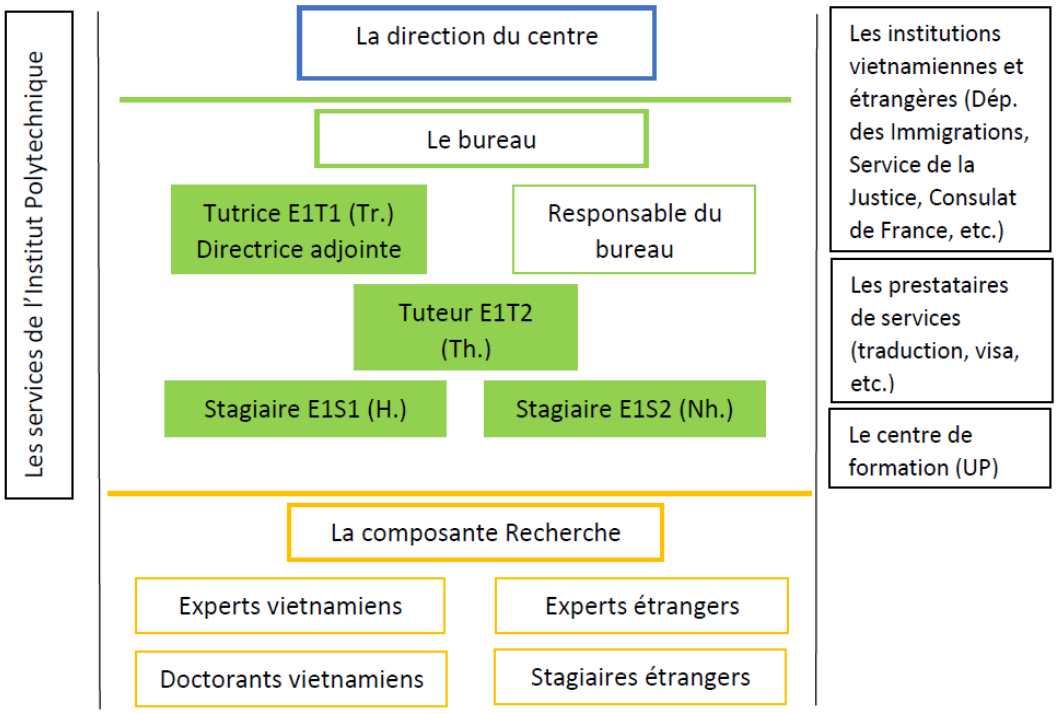

Schéma 15 : Terrain E1-Acteurs du réseau d'interdépendances en interne et externe

Dans le réseau d'interdépendance qui caractérise l'environnement de travail au sein du centre C., à part les tuteurs, il faut compter aussi les autres employés et personnel du centre. L'analyse du corpus nous fait savoir que les stagiaires sont en général favorablement accueillis par le personnel du centre ou autrement dit, par le collectif de travail : « mes collègues sont très contents quand ils entendent dire qu'on va accueillir les stagiaires » (E1T1, entretien). Cette attitude des employés s'explique par le fait que les stagiaires apportent, d'une certaine manière, leur contribution à l'activité du centre, et qu'elles représentent pour eux une main-d'œuvre supplémentaire, utile pendant une période de surcharge.

Toutefois, il y a une réserve au début du stage concernant la mobilisation de cette main-d'œuvre : « Mes collègues pensent que moi seule ai le droit de confier les tâches aux stagiaires parce que c'est moi qui les ai reçus en stage. Quant à eux, ils ne peuvent pas. » (E1T1, entretien). Cette réserve trouve son origine dans le rapport hiérarchique entre ces employés et la directrice adjointe. Ces premiers savent bien que les stagiaires viennent faire leur stage en TI sous la tutelle de la directrice adjointe, c'est-à-dire qu'elles sont placées sous

la responsabilité directe de cette dernière. Alors, sans l'accord de celle-ci, les autres employés ne trouvent pas leur légitimité de mobiliser les stagiaires dans leurs activités.

C'est ici que le rôle de la tutrice E1T1 devient primordial pour favoriser l'intégration des jeunes étudiantes à ce nouveau collectif de travail en construisant un cadre favorable qui permet cette intégration. Si elle ne l'avait pas fait, les stagiaires auraient risqué de rester longtemps en dehors de ce collectif. Et voici, ce à quoi elle a procédé auprès de ces employés pour leur déléguer une part de sa responsabilité vis-à-vis des stagiaires :

> « Je leur ai dit : « Non, les stagiaires viennent pour aider le travail au bureau, c'est le bureau qui doit leur confier les tâches. Ne les laissez pas chômer. Ce qui n'est pas bien pour eux. Deux mois sont très longs. » » (E1T1, entretien).

La parole de la tutrice-directrice adjointe invite les autres employés, ici les employés du bureau, à s'engager dans l'encadrement des stagiaires. Nous pouvons dire qu'elle distribue ainsi le tutorat au sein du collectif pour ne pas l'assurer seule. Cette distribution joue pour beaucoup dans la participation active des jeunes étudiantes à ce collectif de travail, élément sur lequel nous allons revenir.

Les stagiaires du stage TI 2019 arrivent ainsi à faire leur stage au centre C., encadrées principalement par la tutrice E1T1 et le tuteur E1T2, mais aussi accueillies par les autres employés du centre et du bureau en particulier. Ces derniers peuvent leur accorder du travail mais jouent également pour elles le rôle des personnes-ressources à qui elles peuvent s'adresser pour se renseigner durant la réalisation de leurs tâches.

Ce que nous venons d'analyser porte sur le collectif de travail et la distribution du tutorat au sein du centre C. avec le rôle central de la directrice adjointe qui assure à la fois le tutorat hiérarchique et opérationnel et qui joue aussi le rôle d'organisatrice-médiatrice dans ce réseau d'interdépendance.

L'activité de tutorat est organisée et distribuée au sein du collectif de travail du centre C., précisément au sein de la composante bureau-secrétariat. Si le tuteur E1T2 agit seulement au niveau opérationnel en lien avec ses activités professionnelles en tant que secrétaire, la tutrice E1T1, qui est directrice-adjointe chargée du bureau, agit à différents niveaux. Au niveau hiérarchique, elle agit en tant que responsable représentant le centre C., pour échanger avec le centre de formation sur l'accueil des stagiaires, pour définir la procédure d'accueil, définir le parcours formateur, pour cadrer les missions des autres tuteurs opérationnels, et pour évaluer et réguler l'organisation du tutorat. La tutrice E1T1 agit aussi au niveau

opérationnel en confiant les tâches concrètes aux stagiaires, en guidant la réalisation de ces tâches, en faisant la correction du travail rendu et en évaluant le résultat du travail confié aux stagiaires.

10.4.2 La médiation des relations tutorales

Un encadrement collectif placé sous la tutelle de la tutrice E1T1

Les caractéristiques des interventions des deux tuteurs auprès des stagiaires et auprès de l'environnement de travail, humain et non humain, dans le cadre du tutorat sont prises en compte à travers différents types de données et à travers les entretiens avec la tutrice E1T1 et la stagiaire E1S2.

La tutrice E1T1 est la principale responsable de l'encadrement des deux stagiaires, elle délègue ensuite le tutorat opérationnel à ses collègues de la composante bureau, essentiellement à Th., le tuteur E1T2. La tutrice E1T1 crée ainsi le cadre pour le tutorat, engage ses collègues du bureau dans l'activité de tutorat, leur donne le mandat et les responsabilise :

> « Quand nous accueillons les stagiaires, il y a certainement un principal responsable. Dans le centre C., c'est moi. Parce que je connais le français et l'anglais, il convient bien que je les encadre. Je suis la principale tutrice et c'est moi qui écris les remarques sur le livret de suivi de stage. Pourtant, quand je reçois la demande de stage, en fonction de la durée du stage et du profil des étudiants de chaque année, je vais décider quels types de tâches je vais leur confier, à quel niveau, après je vais déléguer l'accompagnement à mes collègues dans le bureau. » (E1T1, entretien).

Elle planifie les activités des stagiaires au sein du bureau, mais la sélection des tâches concrètes est assurée par son collègue E1T2 :

> « Comme je l'ai dit, je planifie leurs activités, en gros, elles participent à trois groupes d'activités. […]. Voilà, il y a des tâches comme ça…, normalement, je ne décris pas en détail tout cela. Parce que je trouve que… quand les stagiaires viennent d'arriver, et je leur explique tout, elles n'arrivent pas à tout visualiser. Alors, au début, je présente seulement sommairement les types de tâches. Après, pour les tâches concrètes pour chaque semaine, elles vont rencontrer… le secrétaire en est

> chargé. Il va dire par exemple que cette semaine, il a besoin d'elles pour telles ou telles tâches, elles doivent prendre note de tout cela, si c'est nécessaire il faut demander. » (E1T1, entretien).

Au niveau des interactions tutorales au sein des quatre acteurs, la tutrice E1T1, le tuteur E1T2 et les deux stagiaires E1S1 et E1S2, quand il y a une difficulté ou une mécompréhension, les stagiaires s'adressent d'abord à E1T2. Quand la difficulté n'est pas résolue, E1T1 sera le deuxième recours.

> « D'abord elles demandent au secrétaire. Mais je leur ai dit, aux deux stagiaires et au secrétaire que dans le cas où il y avait quelque chose qu'ils ne savaient pas résoudre, ils devraient m'alerter. » (E1T1, entretien).

Le rôle de médiatrice de E1T1

La tutrice E1T1 intervient non seulement auprès des stagiaires, mais aussi auprès de son collègue E1T2 quand il y a des incompréhensions entre les derniers. Elle gère donc les situations de tutorat en tant que médiatrice entre les stagiaires et le tuteur E1T2 :

> « Cela parce que parfois le secrétaire expliquait mais elles n'ont pas compris, alors il s'est plaint auprès de moi : j'ai beau expliquer mais elles n'arrivent pas à le faire. J'ai dû alors aller voir les stagiaires pour chercher à comprendre pourquoi le secrétaire avait beaucoup expliqué mais qu'elles ne pouvaient pas faire comme il fallait. Où était l'obstacle ? » (E1T1, entretien).

Ce rôle de médiatrice que joue la tutrice T1 constitue un trait caractéristique particulier de cet encadrement collectif. Nous pouvons dire qu'il y a différents niveaux d'interaction qui se croisent et/ou se superposent en fonction de différentes situations tutorales.

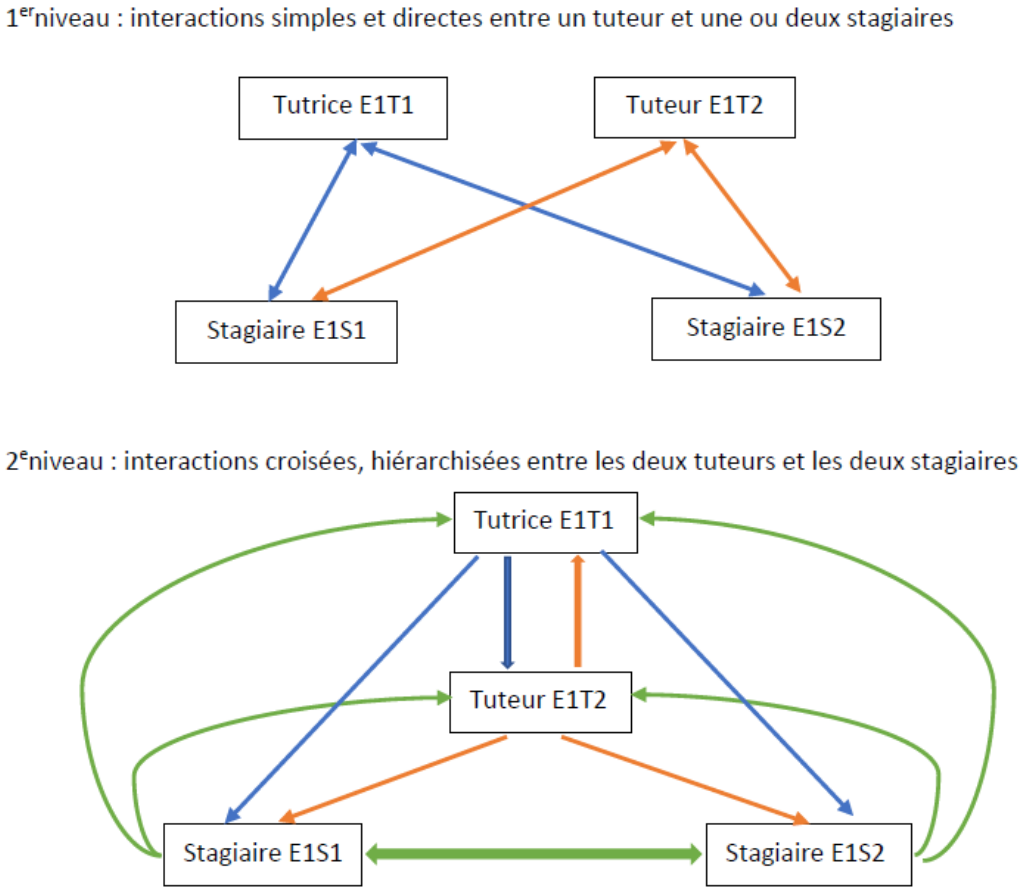

Schéma 16 : Les niveaux d'interaction tutorale au sein de E1

La séquence suivante, extraite des enregistrements audio des échanges en direct entre les tuteurs et les stagiaires sur le lieu de travail, illustre cette hiérarchisation des rôles dans ce tutorat sur le terrain E1.

Séquence significative : « Je vais écrire à E. »

La tutrice T1 intervient en s'adressant à son collègue, le tuteur E1T2 et aux deux stagiaires E1S1 et E1S2 à propos des papiers à récupérer auprès de E., une experte du centre C.. La situation est un peu tendue, car il y a une difficulté à résoudre. Le dossier de demande de renouvellement du titre de séjour de l'experte doit être déposé dans un délai assez proche. Il y a donc une pression au niveau du temps.

E1T1 : […]. Tu dois demander tout de suite quels papiers nous devons envoyer à Hanoï.

…

E1T2 : En ce moment, nous avons besoin de certains documents envoyés de France, donc, il faut attendre.

E1T1 : Dans ce cas-là, vous faites parallèlement le permis de travail et l'attestation de résidence, non ?

E1T2 : Oui

E1T1 : Alors, la question maintenant est dans les papiers du côté de E. Il faut attendre les documents originaux.

…

E1T1 : Mais as-tu parlé à E de ces documents ?

E1T2 : Oui, j'ai demandé aux filles de lui écrire, mais elle ne répond pas, elle n'a pas répondu.

E1T1 : C'est-à-dire E n'a pas répondu.

E1T2 : C'est ça.

…

E1T1 : Je vais écrire à E.

E1T2 : Demande-lui de fournir aussi le passeport, vite, pour que je puisse m'en occuper.

E1T1 : Elle, elle ne consulte pas souvent sa messagerie, j'ai dû très souvent la contacter via WhatsApp. Est-ce quelqu'un parmi vous utilise WhatsApp ?

E1S1 : Non madame

E1T1 : Parce que la plupart des experts étrangers utilisent WhatsApp, ils n'utilisent pas Viber ou Facetime. […]. Vous avez tous un smartphone, n'est-ce pas ? Téléchargez et installez WhatsApp dans votre mobile. […]. Il y a des cas où on ne peut pas attendre, il faut agir en temps réel. On doit lui demander tout de suite.

…

E1T1 : Il faut lui expliquer, celle-ci, elle est très difficile. […]. Concernant les papiers de son mari, les filles, vous lui écrivez, hein.

(10h20, 20/02/2019, échanges en face à face entre E1T1 avec E1T2 et E1S1 & E1S2, durée : 5mns)

Dans cette séquence, la tutrice pose des questions d'abord à son collègue E1T2 (Th.) pour comprendre la situation et pour identifier où est la difficulté afin de pouvoir intervenir. Le tuteur E1T2 s'occupe du dossier de l'experte, il a besoin des documents originaux que l'experte doit lui fournir. Il a confié aux deux stagiaires la tâche d'écrire à E. pour lui demander de fournir ces documents. Les filles ont écrit à l'experte, mais les documents attendus ne sont pas encore fournis, le dossier n'avance pas. À l'issue de son investigation, la tutrice E1T1 a vite compris que la difficulté réside dans la communication entre les

stagiaires et l'experte E. Elle a donc proposé d'écrire à E. pour accélérer les choses : « *Je vais écrire à E.* ».

La réaction de E1T2 suite à cette proposition est intéressante à analyser : « *Demande-lui de fournir aussi le passeport, vite, pour que je puisse m'en occuper* ». Il rappelle à E1T1 de demander à E. de fournir vite son passeport. Jusqu'ici, les échanges s'inscrivent totalement dans la logique productive. Il n'y a plus de tuteurs ou de stagiaires, il s'agit plutôt d'une équipe de travail. E1T1 agit en tant que cheffe d'équipe qui fait le point sur l'avancement du travail et avec ses collaborateurs, elle cherche à surmonter l'obstacle. E1T2 agit aussi dans ce sens, en tant qu'un collaborateur qui connaît l'affaire, qui est le principal responsable du travail et qui souhaite le mener à bien. Toutefois, puisqu'il ne parle ni l'anglais ni le français, il ne peut pas résoudre seul la difficulté. Il doit alors recourir d'abord aux deux stagiaires et maintenant à l'intervention de E1T1.

Les deux stagiaires jusqu'ici ne prennent pas de parole. Si l'on situe la séquence au niveau du temps, elle se trouve au début du stage. Les stagiaires sont encore dans les premières semaines de leur stage. Elles ne connaissent pas encore bien le travail et ne trouvent pas tout à fait leur place dans le collectif. Elles n'ont dans ce cas qu'à suivre les directives de E1T1 et E1T2 et sont en position de main-d'œuvre d'appoint pour les petites tâches et sous-tâches, sans forcément comprendre l'importance de leur apport pour l'ensemble du travail et sans vraiment avoir la capacité d'anticiper les effets ou les conséquences de leur échec ou succès.

Revenons à la tutrice E1T1. Si dans la première partie de la séquence, elle agit plutôt dans la logique productive, en passant à la deuxième partie de cette séquence, elle est davantage dans la pédagogie et dans la logique constructive. Elle y manifeste clairement sa capacité d'analyse de la situation et de conceptualisation, ce qui est nécessaire et bénéfique à l'apprentissage des jeunes stagiaires. Elle explique à ses trois interlocuteurs comment contacter l'experte, mais s'adresse plutôt aux deux stagiaires parce que ce sont elles qui doivent effectuer la tâche. Elle met en évidence :

- les caractéristiques de la situation (« *elle ne consulte pas souvent sa messagerie, j'ai dû très souvent la contacter via WhatsApp* » ; « *la plupart des experts étrangers utilisent WhatsApp, ils n'utilisent pas Viber ou Facetime* » ; « *Il faut lui expliquer, celle-ci, elle est très difficile* »),
- le principe d'action dans une telle situation (« *Il y a des cas où on ne peut pas attendre, il faut agir en temps réel* »),

- et propose une solution valable dans cette situation et éventuellement dans des situations pareilles (« *Téléchargez et installez WhatsApp dans votre mobile.* » ; « *On doit lui demander tout de suite.* »).

Ces caractéristiques des interventions de la tutrice E1T1 que nous venons d'analyser relèvent du niveau d'interaction complexe qui implique tous les quatre acteurs (niveau 2 selon le schéma…). Si l'on considère les interventions tutorales de la tutrice E1T1 et du tuteur E1T2 de manière séparée, à un niveau d'interaction qui implique un seul tuteur et les deux stagiaires (niveau 1 selon la figure n°…), nous pouvons repérer d'autres caractéristiques qui permettent de distinguer les pratiques tutorales individuelles et le profil propre de chaque tuteur au sein d'un même encadrement collectif comme nous l'avons analysé dans 10.3.1.

Passons maintenant au troisième paramètre, la participation des stagiaires au collectif de travail et leur positionnement dans ce collectif.

10.4.3 La trajectoire de participation au collectif de travail des stagiaires.

La participation des stagiaires au collectif de travail, en l'occurrence la composante bureau ne se fait pas automatiquement et tout de suite dès le début du stage. Au moment de les accueillir, la tutrice E1T1 fait une présentation générale sur les activités du centre et sur leurs éventuelles activités. Elle demande au tuteur E1T2, le secrétaire du centre de les aider et de leur confier les tâches. Le tuteur E1T2 leur fait visiter les locaux, leur présente les différents services et les personnels du centre. Toutefois, durant toute la première semaine du stage, les stagiaires n'ont pas de bureau, elles sont installées provisoirement d'abord à la table de réception dans le hall et ensuite dans la salle de travail des stagiaires de la composante recherche. Ce n'est qu'à partir de la deuxième semaine que la tutrice E1T1 intervient pour les installer dans le bureau du service administratif où travaillent aussi les deux tuteurs E1T1 et E1T2. Ce changement d'espace de travail marque un pas important dans l'intégration des stagiaires au 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. » (E1S2, entretien).

Le deuxième événement important qui marque cette intégration c'est l'intervention de la tutrice E1T1 auprès du tuteur E1T2 et des autres employés du bureau ainsi qu'auprès des stagiaires. Nous avons analysé cette séquence d'intervention dans la partie sur la pratique tutorale de la tutrice E1T1. Les deux stagiaires ont commencé le stage depuis deux semaines. Elles sont placées dans le bureau et sont restées presque chômées durant ces deux premières semaines car les employés du bureau ne leur ont pas donné du travail. Face à cette situation, la tutrice E1T1 n'a pas réagi tout de suite mais a attendu la sollicitation des stagiaires pour intervenir.

Comme nous l'avons analysé, l'intervention de la tutrice permet de donner le mandat du tutorat à ses collègues, de les responsabiliser et de créer ainsi un cadre favorable pour l'intégration des stagiaires au collectif de travail. Elle permet aussi d'expliquer aux stagiaires les attitudes pertinentes à adopter dans ce type de situation et de leur faire comprendre l'importance de la proactivité et de l'autonomie pour pouvoir mieux s'intégrer dans un milieu de travail.

À partir de ce moment, les stagiaires participent plus activement aux activités du bureau. Elles sont engagées essentiellement dans deux missions, les préparatifs pour accueillir des stagiaires français de la composante recherche et les dossiers de renouvellement du 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. » (E1S2, entretien).

Ainsi, de par leur travail, les stagiaires contribuent activement au fonctionnement du centre. Par ailleurs, le fait qu'elles sont les premières à mettre en place un processus qui aident les autres les rend fières et leur donne le sentiment d'être utiles. Le fait que le secrétaire-tuteur découvre la tâche en même temps qu'elles permet de réduire la dissymétrie dans la relation tuteur-tutoré. Tout cela se conjugue pour faciliter la participation de ces deux stagiaires à ce collectif de travail et renforcer leur positionnement.

L'extrait suivant montre ce succès des stagiaires, surtout concernant E1S2 :

> « 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. » (E1S2, entretien)

Alors, la stagiaire E1S2 a réussi à gagner la confiance de la tutrice E1T1 pour cette famille de tâches concernant la démarche administrative auprès d'une institution pour obtenir un papier.

Les analyses ci-dessus nous permettent de constater une participation progressive des stagiaires au collectif de travail. Si les débuts ont été plus ou moins difficiles pour elles, vers la fin du stage, elles ont réussi à se positionner comme des membres utiles de ce collectif. Cette évolution de leur position sociale au sein du collectif professionnel affectera positivement leurs changements cognitifs et identitaires[137].

Schéma récapitulatif des trois types de tensions

Nous venons d'analyser les interrelations au sein des configurations qui sont traversées et définies par trois types de tensions :

- Tension A : entre la logique productive et la logique constructive ;
- Tension B : entre le « formalisé » et l'« incorporé » ;
- Tension C : entre l'individu, le collectif et l'environnement (caractérisée par les relations entre le tuteur, le tutoré et l'environnement)

Le schéma récapitulatif suivant permettra de visualiser les liens entre les cinq configurations tutorales et les trois tensions qui les structurent :

[137] Veillard, 2012, p. 56

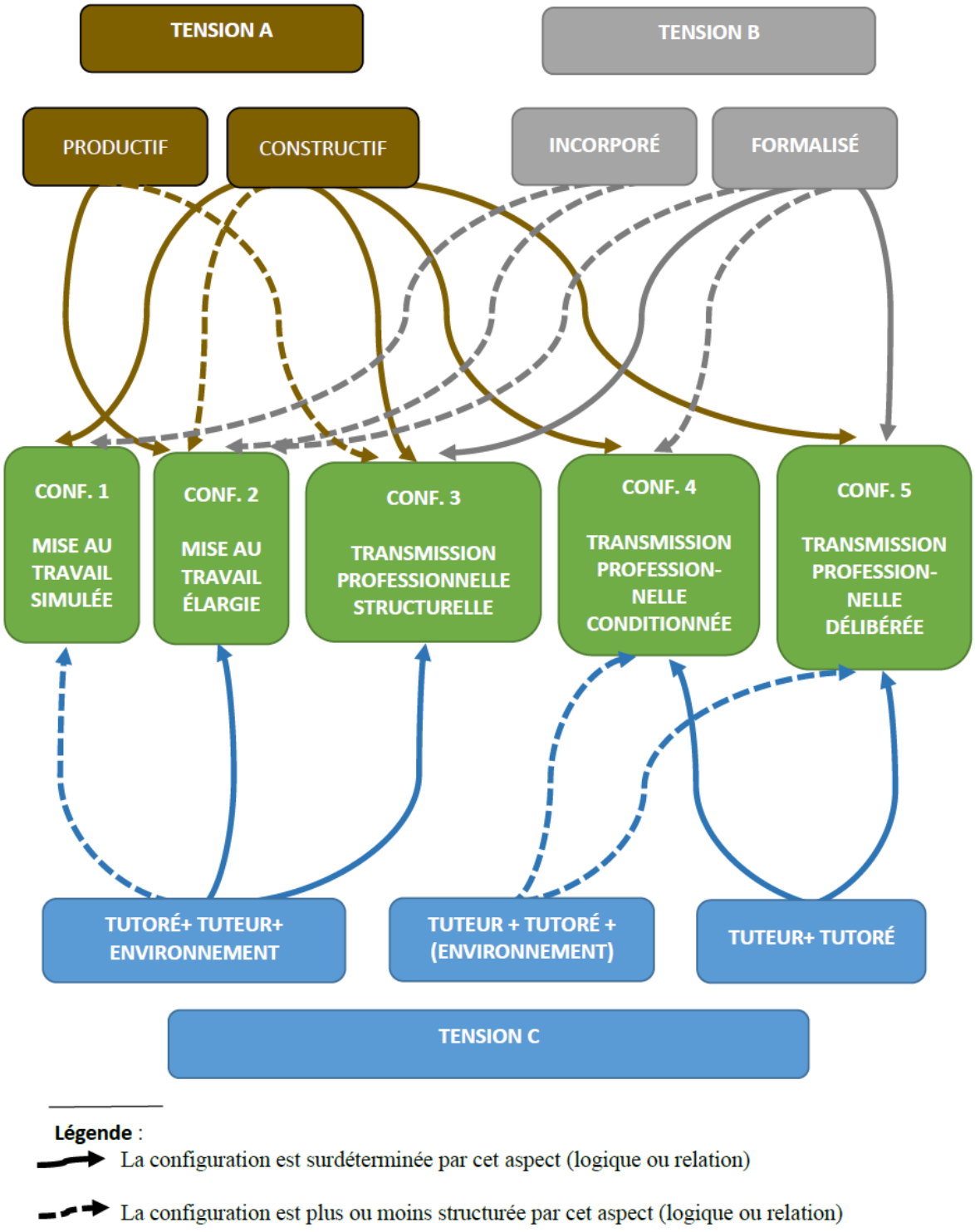

Schéma 17 : Les liens entre configurations et tensions

L'ensemble de ces analyses sur les interrelations qui s'opèrent au sein de différentes structures d'accueil ou au sein de différentes configurations tutorales ont fait ressortir progressivement les impacts des rapports de dépendances au sein des configurations sur les apprentissages des stagiaires. Il est à souligner suite à ces analyses que les configurations étudiées n'offrent pas les mêmes affordances aux apprentissages dans tous les cas. Dans la partie qui suit, nous allons récapituler les points essentiels sur les apprentissages que les stagiaires ont pu effectivement réaliser pendant leur stage en milieu du travail et à partir de là récapituler les caractéristiques des configurations en termes d'affordance pour les apprentissages.

10.5 Les apprentissages effectués par les stagiaires

L'analyse des données nous a permis de repérer trois grands types d'apprentissage qui ont été effectués : acquisition de nouvelles compétences transversales et hors programme, acquisition des compétences de différentes spécialités de traduction et autres, et enfin, un certain développement personnel.

10.5.1 Acquisition de nouvelles compétences transversales et hors programme

Les compétences transversales qui ont été travaillées sont :

Les compétences communicationnelles, relationnelles et organisationnelles

Les stagiaires apprennent à écrire correctement les courriels professionnels :

> « Au début, elles écrivaient les mails, elles ne savaient comment écrire un mail, elles ont utilisé les tournures qui étaient un peu rudes, les phrases n'étaient pas nuancées. Elles n'écrivaient pas bien. […]. À travers cette activité, j'ai corrigé leur manière d'écrire un courriel pour échanger avec les autres dans un cadre administratif. » (E1T1, entretien).

« Encore la capacité d'utiliser e-mail et d'autres. Utiliser le courrier électronique est également important. » (coordinatrice projet TV5, une tutrice à E4, entretien)

« Ils travaillent ici pendant 8 semaines, jusqu'au troisième mois, ils sont déjà solides. Alors on est rassuré. À ce moment-là, ils nous mettent en copie seulement dans les e-mails importants. » (E4T, entretien)

Les stagiaires apprennent à suivre l'avancement de leur travail et à le gérer pour le mener à bien :

« Il y a une fois, elles attendaient le mail de réponse, quand on ne répond pas à leur mail, elles ne savaient pas comment faire. C'est-à-dire leur capacité de suivre l'avancement du travail, elles ne savaient pas suivre leur travail, elles attendaient jusqu'à ce que l'autre réponde. Tandis que le délai pour ce papier pour le visa, ça n'attend pas. On nous donne un délai de 10 jours, ça veut dire qu'au bout de ces 10 jours, si l'on n'arrive pas à fournir tous les papiers exigés, il faudra tout refaire, recommencer toute la démarche, depuis le début. Dans ce cas, c'est très risqué. » (E1T1, entretien).

Les stagiaires ont alors à prendre conscience de l'importance du sens des responsabilités et de la réactivité vis-à-vis du travail en étant confrontées directement à une réalité du milieu de travail. Elles sont amenées ainsi à comprendre l'enjeu de la qualité de leur travail sur le bon fonctionnement de l'établissement. C'est ce dont les stagiaires E4S1 et E16S2 ont témoigné :

« Je suis coordinatrice mais aussi représentante de l'entreprise dans mes contacts avec les gens. J'ai peur d'écrire mal. Par exemple, si un e-mail est grammaticalement incorrect ou s'il y a quelque chose d'extravagant, ce serait scandaleux. » (E4S1, entretien).

« Le stage me permet d'avoir plus de responsabilité et plus de respect des délais. Je sais que c'est mon travail, je dois l'accomplir, il n'y a pas d'assouplissement comme quand j'étais encore à l'université. Parce que mon travail va servir aux autres. Quand on était à l'école, apprendre ou non, c'est notre affaire. Mais quand on est en stage, c'est qu'on est dans le milieu de travail, si l'on ne fait pas son travail, cela va porter atteinte à tout un collectif. » (E16S2, entretien).

Les stagiaires apprennent aussi à tirer parti des incidents, imprévus et caractéristiques de leur tuteur de proximité pour mieux réagir et être plus efficace. Prenons l'exemple du cas de E1S2 :

> « Ou bien, il pose souvent de façon spontanée des questions du genre : celui de l'autre jour, son dossier est complet ? Je lui dit : mais c'est qui ?, parce que nous nous occupons d'une dizaine de personnes, « attendez un instant, je vais vérifier ». Et j'ai dû rouvrir les mails pour vérifier ce que la personne a fait l'envoi. Plus tard, j'ai fait un papier de notes collé sur mon ordinateur pour marquer à quel jour, qui a envoyé quoi, ce qui manque encore. […]. Depuis, quand il me demande quelque chose, je lui passe ces notes. […]. Je ne dois plus chercher dans les mails pour vérifier. » (E1S2, entretien)

La compétence d'organisation du travail et l'autonomie dans le travail

Les stagiaires apprennent à organiser leur travail et à être autonomes, cette aptitude est exigée, encouragée et travaillée dans presque toutes les structures d'accueil :

> « C'est la capacité d'organiser le travail et l'autonomie dans le travail. C'est-à-dire qu'il faut faire, de manière autonome, le planning de ce qu'il y a à faire, de ce que l'on ne doit pas faire. » (E1S2, entretien).

Les stagiaires sont encouragées à prendre des initiatives dans E1 :

> « Par exemple, une fois, madame Tr. nous dit de faire ce que nous voulons avec des choses qui sont en mauvais état. Quand nous regardons le dos des classeurs de dossiers archivés, nous trouvons qu'ils sont en mauvais état, les étiquettes ne sont pas homogènes, les inscriptions sont imprimées dans différentes tailles et polices, et puis collées de manière hasardeuse. H. et moi, nous avons retapé ces étiquettes, les avons imprimées et collées de nouveau sur les classeurs. Ils deviennent plus homogènes, neufs et plus beaux » (E1S2, entretien).

Les stagiaires sont amenés vers l'autonomie dans E4, E10 ou E16 :

> « Au cours de la première semaine, lorsque j'ai écrit une lettre au freelancer, je l'ai montrée à Madame H. Après environ 1 à 1 semaine et demie, j'ai commencé à travailler seule […]. » (E4S2, entretien).

> « Pour l'acceptation de tâches, pour la planification, pour voir quelle tâche aujourd'hui j'ai réalisée, j'ai eu ma part d'autonomie. » (E10S, entretien).

La stagiaire E1S2 a cherché à mettre en évidence l'importance de l'organisation, de l'autonomie et de l'initiative dans le travail, elle est arrivée ainsi à une sorte de conceptualisation :

> « Celui qui prend l'initiative de parler, qui prend l'initiative de communiquer et qui sait organiser son travail par avance, il crée une meilleure impression que celui qui reste inerte et fait bien ce qu'on lui demande de faire. Je veux dire, même si nous faisons très bien ce travail, on ne voit chez nous aucun effort ou ça ne donne pas la garantie. Parfois, on n'arrive pas à tout voir dans ce travail, mais quand nous nous occupons de ça à sa place, on trouvera que nous sommes plus compétents. » (E1S2, entretien).

La compétence du diagnostic des sujets de l'intervention humaine

Les situations de travail ont appris à la stagiaire E1S2 l'analyse et la compréhension des caractéristiques et des logiques d'action des personnes avec qui ou pour qui elle travaille :

> « Nous sommes chargées de contacter ces étudiants, de leur demander de fournir le scan des papiers nécessaires et de leur signature. […] Malgré nos explications, les gens ne font pas toujours comme il faut. Par exemple, pour la signature, il faut une signature manuscrite, mais on met la signature électronique. Donc, il faut demander de refaire le scan de la signature, et il faut attendre. Dans le cas d'E., on ne sait pas comment elle a fait pour renouveler ses papiers la fois précédente. Mais cette fois, la démarche a changé. Comme elle garde dans sa tête la mémoire de la fois précédente, elle pense que c'est toujours comme ça. Maintenant, il faut lui réexpliquer la nouvelle démarche. Chaque fois qu'on lui demande quelque chose, elle s'énerve, parce qu'elle est souvent en déplacement pour ses recherches, elle ne peut pas attendre les attestations du lieu de sa domiciliation au Vietnam, ainsi que les papiers envoyés de France. » (E1S2).

Les sujets-bénéficiaires de l'intervention des stagiaires, ici, les stagiaires français et l'experte française, ont leur propre expérience et représentation quand ils interagissent avec les stagiaires vietnamiennes. La non-maîtrise ou le mauvais diagnostic de ces représentations de la part des stagiaires vietnamiennes leur a provoqué des difficultés. Ce sont des malentendus, des mauvaises interprétations, des mauvaises surprises qui arrivent aux unes comme aux autres et qui complexifient la communication et compromettent l'efficacité et la

qualité des interventions. La stagiaire E1S2, confrontée à ces difficultés, y a enfin tiré des enseignements utiles.

Les situations de travail ont aussi appris à la stagiaire E4S1 les expériences pour mieux organiser son travail :

> « J'ai travaillé comme coordinatrice pendant deux mois. Le premier mois, nous sommes tous nouveaux et mes freelancers sont également nouveaux, donc ils demandent aussi beaucoup, parfois je dois répondre à mon courrier même le soir parce qu'ils sont de différents fuseaux horaires. Au deuxième mois, je m'y habitue. Au milieu et à la fin du deuxième mois, je sais que j'ai le temps, je sais à qui je peux répondre au lendemain, plutôt que de me précipiter pour répondre immédiatement. (E4S1, entretien)

Alors, l'autonomie, le dynamisme, la capacité d'organisation, la capacité de travailler de façon indépendante, ce sont des apprentissages qui relèvent des compétences transversales, difficilement développées dans le cadre scolaire, ou parfois hors du programme de formation. Elles s'acquièrent plus efficacement avec le travail, dans le milieu professionnel. Les exemples que nous venons d'analyser illustrent clairement cette différence entre l'apprentissage scolaire et celui en milieu de travail.

10.5.2 Acquisition des compétences sur l'objet de service (tâches de traduction ou autres)

Les stagiaires sont confrontées à la traduction de différents types de documents, ce qui les oblige à développer des stratégies d'adaptation en fonction des situations pour bien faire leur tâche.

Les stagiaires sont confrontés à des activités diverses pour pouvoir apprendre différents aspects du domaine d'activité en question, comme chez E8T, E10T ou E16T :

> « Le style journaliste est différent du langage de tous les jours et du langage scientifique. Il ne faut pas être trop fidèle, il faut faire des titres accrocheurs pour que les lecteurs cliquent sur l'article. Ce qui est spécifique du style journaliste qui doit attirer l'attention des lecteurs. Il faut soigner le titre et le chapeau. […]. En ce qui concerne la traduction à l'université, nous n'avons pas beaucoup travaillé sur les articles de presse […]. Nous avons rédigé des phrases complexes tandis qu'ici nous faisons des phrases simples, courtes. Par ailleurs, nous pouvons laisser tomber

quelques idées secondaires. […]. Quand j'ai traduit un article sur les conflits en Syrie, j'ai ajouté une partie sur le Vietnam à la fin de l'article. Cette idée n'existait pas dans le texte original, mais elle permettait aux lecteurs de mieux comprendre. […]. Au fur et à mesure, je pouvais faire des bonnes phrases comme lui, j'apprenais des choses du langage journaliste. » (E8S1, entretien)

« J'accorde la priorité à la diversification des activités pendant le stage. […]. Par ailleurs, je ne veux pas qu'un stagiaire travaille seulement avec moi, c'est ennuyeux. Alors, durant ces 8 semaines, je peux le présenter à un autre lieu où il y a un besoin pour le travail de traduction ou d'interprétation, pour qu'il se déplace un peu, qu'il connaisse d'autres lieux. » (E10T, entretien)

« C'est de pouvoir varier les missions pour le stagiaire, pour qu'il ait une vision d'ensemble sur le métier. En touchant un peu de tout. » (E10S, entretien)

« Nous faisons la connaissance de presque tous les types de documents […]. Elle va essayer de nous envoyer chaque semaine les documents les plus représentatifs de chaque type, de manière la plus complète possible, de ce domaine de traduction. » (E16S2, entretien)

Le travail a permis au stagiaire E8S1 de découvrir son aptitude pour la traduction des articles sur la politique :

« Et par hasard, Monsieur H. a intégré un ou deux textes sur la politique en faisant traduire des articles sur l'énergie. J'ai bien traduit ces textes et il a décidé de me donner plus d'articles sur la politique. » (E8S1, entretien)

Ou dans le cas de E1S2, il peut s'agir de recourir à des modèles pour faciliter le travail :

« Quant aux textes administratifs, il y a toujours des modèles. Au début, c'est vrai, nous n'étions pas encore habituées parce qu'il y avait des mots nouveaux, mais il y a des formules modèles. Plus tard, nous n'avions qu'à suivre ces modèles. » (E1S2, entretien).

Ou de recourir à des personnes-ressources :

« Ce document est un peu différent, parce que chaque hôpital ou chaque médecin utilise un modèle différent. En plus, la façon d'écrire l'adresse, le nom de l'hôpital, ou le code postal, c'est différent, alors nous ne le connaissions pas. Au début, à la première lecture, nous n'avons pas compris ce que c'était, alors, il fallait chercher sur Internet, il fallait consulter, il fallait demander à d'autres personnes. » (E1S2, entretien).

Ou bien de mettre au point une procédure qui permet de gagner du temps et de résoudre des difficultés :

> « Concernant les certificats médicaux, avec le certificat envoyé par le premier étudiant, Th. m'a dit : les autres doivent envoyer un certificat identique. […]. J'ai donc dû faire le scan du premier certificat qu'on a reçu, l'envoyer à ces étudiants pour leur dire que nous voulons un certificat similaire. Et puis après, tout le monde nous a envoyé un certificat identique à celui-là, sauf le nom du médecin et le nom de l'hôpital. […]. On n'a eu qu'à traduire les en-têtes, c'était différent, et puis en bas, la signature, si non, le contenu qui restait était identique. » (E1S2).

Il y a aussi des apprentissages que seul le milieu de travail peut procurer. Dans les deux exemples suivants, la tutrice E1T1 et le tuteur E8T ont mis en évidence ces apprentissages :

> « […] par exemple, aller soumettre un document à un service pour obtenir la signature. Il est arrivé qu'elles sont retournées avec la signature mais sans le cachet. Alors, elles ont appris une leçon en plus, c'est que la signature ne suffit pas. Dans un organisme public, une fois avoir obtenu la signature, il faut ensuite aller là où on applique le cachet. […]. Alors, elles apprennent comme ça à travers ces petites tâches, pour connaître le système administratif. » (E1T1, entretien).

> « Pour ma part, j'entre dans les détails des tâches à réaliser. Ça, c'est la différence. Cela n'existe pas à l'université sauf dans les écoles professionnelles. […]. Ce n'est pas possible d'enseigner des choses concrètes. C'est la responsabilité des gens du terrain. » (E8T, entretien)

Ce que nous voulons aborder enfin c'est la transformation identitaire des stagiaires au bout du parcours. Cette transformation, que nous appelons le développement des stagiaires en milieu de travail, est l'objectif le plus élevé de l'apprentissage selon Marc Durand (1996)[138].

10.5.3 Le développement des stagiaires en milieu du travail

La montée en compétence observée chez les stagiaires

Il s'agit des appréciations des tuteurs pour les tâches de traduction :

[138] Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : PUF, pp. 131-135.

> « En général, tout au long du processus, on sait comment sont leurs capacités. […]. Cette fois, seule T. a terminé le stage de manière anticipée. Le reste des stagiaires, on veut tous les garder. […]. On en garde 4, dont 2 repéreurs et 2 coordinateurs. » (E4T, entretien)

> « Ils sont bien, ces deux stagiaires. Ils s'adaptent très vite à mon rythme de travail. Ils répondent à mes exigences. […]. Une stagiaire précédente de ces deux étudiants a fait une amélioration remarquable. Peut-être, elle n'était pas bien à l'université mais ses progrès lors du stage étaient fantastiques. […]. Elle a manifesté des progrès impressionnants […]. En lisant ses dernières traductions, j'étais très sûr de leur qualité. » (E8T, entretien).

Toutefois, comme le tutorat assuré par le tuteur E8T s'inscrit dans la configuration *transmission professionnelle conditionnée*, il y a des cas où les conditions ne sont pas remplies et le stage est voué à l'échec :

> « En revanche, certains stagiaires ne faisaient aucun progrès malgré mes commentaires, mes remarques. Ils ne pouvaient pas faire ce travail […]. » (E8T, entretien).

Par ailleurs, les appréciations se font aussi sur le développement en général des stagiaires pendant le stage :

> « Pour la plupart des cas, j'ai observé un développement. J'en suis ravie. […]. C'est-à-dire, entre les stagiaires de la première, la deuxième semaine et les stagiaires de la dernière semaine, il y a des progrès dans la capacité d'acquisition, dans la dynamique vis-à-vis du travail. » (E1T1, entretien).

> « Il y a eu une maturation chez les stagiaires, en passant de la première semaine à la huitième semaine. Si vous relisez le corpus, vous allez constater cette maturation. » (E16T, entretien).

Les impressions générales des stagiaires sur leur apprentissage en stage

Pour E10S et E16S2, le stage permet d'acquérir des compétences en traduction :

> « D'abord, pour la traduction. Avant, face à un document que je ne comprenais pas, je faisais des déductions sans fondement… maintenant je dois m'adresser à l'auteur du document. […]. J'avais très peur de poser des questions […]. Maintenant quand je ne comprends pas, je m'adresse à l'auteur. Je parle de ce que j'ai compris pour voir si j'ai bien compris ou non. Sinon, il m'explique. A partir de ça, je traduis. » (E10S, entretien).

> « Quand j'étais étudiante en troisième année, le module *Traduction assermentée* est un module qui faisait peur à nous tous, nous en avions extrêmement peur. À l'époque, quand Monsieur T. nous donnait à traduire les actes de naissances, c'était un défi. Ou bien traduire les diplômes, mon dieu, qu'est-ce que c'était difficile. Mais maintenant, traduire ces documents pour nous c'est trop facile, on finit en un clin d'œil. » (E16S2, entretien).

Pour E1S2, le stage permet d'acquérir des compétences transversales et d'évaluer sa véritable compétence :

> « Nous sommes formés en traduction-interprétation. […]. C'est un stage, qui permet plus ou moins d'évaluer mes compétences. Les examens à l'université permettent seulement d'évaluer les connaissances, tandis que seul le stage permet d'évaluer sa véritable compétence. Quand on commence à travailler, généralement on a peur. Moi aussi, j'ai eu peur au début. Mais une fois engagée dans le stage, je trouve que je suis plus à l'aise dans l'environnement du stage qu'en classe. […]. Je trouve aussi que je peux apprendre des compétences transversales hors de l'école, pendant le stage. » (E1S2, entretien).

Le stage permet aussi de connaître ses besoins :

> « Parfois, j'ai l'impression qu'il faut aller en stage pour connaître ses besoins, pour savoir ce qu'il faut apprendre. Tandis qu'avant, je ne savais pas ce que j'allais faire avec mes apprentissages. » (E1S2, entretien).

Et ce qui est le plus important est que le stage permet de saisir le sens des apprentissages que l'on effectue à l'école, c'est ce dont témoignent les stagiaires E1S2 et E10S :

> « C'est seulement après avoir fait le stage que je sais où telle matière est appliquée. Et puis, quand je le sais, soudain, je me suis dit que si je l'avais su avant, j'y aurais fait plus d'attention. Je veux dire qu'il faut comprendre pour pouvoir poser les questions. Quand on ne comprend pas et que les profs nous demandent si nous avons compris, nous ne pouvons pas avoir de questions. Alors, quand j'étais en stage, j'avais un tas de questions, tandis qu'en classe, j'avais l'impression d'avoir compris les explications des profs. Maintenant, je me suis dit, mais pourquoi à ce moment-là, je n'ai pas posé ces questions. Simplement parce que je n'ai pas vraiment compris. » (E1S2, entretien).

> « Je suis consciente que c'est bénéfique de retourner aux études à la fin du stage. Les étudiants se rendent compte qu'ils ont la chance d'être à la fac. Une fois qu'ils ont fini leur stage, confrontés

> à la réalité du travail, de retour à la fac ils réalisent mieux leur progrès. Si le stage se trouve à la fin du cursus, on ne peut comparer qu'avec ce qui s'est passé. […]. On regrette parce que c'est déjà fini. On n'a plus rien pour comparer, pour voir si on pourrait mieux faire à ce moment-là. » (E10S, entretien).

Les deux derniers extraits illustrent une distinction[139] très importante entre un savoir formel et une expérience qui convoque le « sensible » (« on ne le sens pas vraiment » comme dit E1S2) et qui donne du « sens » dans deux dimensions complémentaires à la seule « signification » intellectuelle et conceptuelle d'un énoncé ou d'une leçon appris à l'école. C'est la « désignation » lorsqu'on voit de quoi il s'agit, quand c'est concret et que l'on peut le mettre en relation avec une situation précise. La deuxième dimension complémentaire c'est la « manifestation », c'est lorsqu'on est impliqué comme acteur qui doit réaliser quelque chose et pour cela manifester des qualités appropriées.

L'analyse de différents types d'apprentissage effectués par les stagiaires sur différents terrains de stage et dans différentes configurations nous permet de construire comme suivant un tableau qui récapitule les caractéristiques des configurations en termes d'affordance pour les apprentissages.

Configuration tutorale	**Accès aux activités et aux ressources**	**Accompagnement-médiation par les tuteurs**	**Participation des stagiaires au collectif de travail**	**Affordances pour les apprentissages**
Mise au travail élargie	Tâches authentiques relevant de l'activité de production de l'établissement Accès favorisé à des ressources nécessaires pour effectuer les tâches	Fonction tutorale distribuée et peu formalisée Prédominance de la logique productive Aménagement des tâches (progressivité et diversité) Gestion des risques d'erreurs	Participation progressive et active des stagiaires au collectif de travail	C'est la configuration qui offre le plus d'affordance pour l'acquisition de compétences transversales et hors programme que seule la confrontation avec le milieu de travail réel

[139] Distinction venue de G. Deleuze : *Étude 3*, *Logique du sens*, Editions de Minuit, 1969, et reprise par M. Fabre.

		Pluralité des pratiques tutorales		permet d'acquérir.
Mise au travail simulée	Tâches simulées Accès limité aux ressources	Fonction tutorale distribuée et peu formalisée Surdétermination de la logique constructive Aménagement des tâches (progressivité et diversité) Aménagement d'un espace de travail protégé	Absence de participation des stagiaires au collectif de travail	C'est la configuration qui offre le moins d'affordance pour l'acquisition des compétences transversales tout comme des compétences professionnelles. Les apprentissages qui y sont opérés sont plus ou moins proches des apprentissages en milieu scolaire.
Transmission professionnelle structurelle	Tâches authentiques relevant de l'activité de production de l'établissement Accès favorisé à des ressources techniques et humaines nécessaires pour effectuer les tâches	Fonction tutorale distribuée, reconnue et formalisée Aménagement des tâches (progressivité et diversité) Gestion des risques d'erreurs	Participation progressive des stagiaires au collectif de travail en tant que son futur membre	C'est la configuration la plus intéressante en termes d'affordance pour les apprentissages professionnels en situation de travail au sein des organisations d'accueil.
Transmission professionnelle conditionnée	Tâches à la fois simulées et réelles	Aménagement des tâches et d'un espace de travail à la fois libre et protégé	Possibilité de devenir collaborateur du tuteur	Cette configuration est intéressante pour les apprentissages professionnels à condition d'un engagement réciproque des acteurs

Transmission professionnelle délibérée	Tâches réelles ou simulées selon les cas	Aménagement des tâches (progressivité et/ou diversité) Étayages intensifs et appropriés pour favoriser les apprentissages professionnels visés		C'est la configuration qui offre le plus d'affordance pour les apprentissages professionnels dans le cas des tuteurs indépendants.

Tableau 30 : Caractéristiques des configurations tutorales en termes d'affordance pour les apprentissages situés

Conclusion du chapitre 10

Les analyses et discussions de ce chapitre portent sur les interrelations qui s'opèrent au sein des configurations tutorales que nous avons identifiées dans le chapitre 9. Trois champs de tensions autour desquels s'organisent les interactions tutorales sont, premièrement les tensions entre la logique productive et la logique constructive, deuxièmement les tensions entre deux aspects, « formalisé » et « incorporé » observées dans les dispositifs et les pratiques de tutorat, et dernièrement, les tensions liées aux rapports qui s'établissent entre l'individu, le collectif et l'environnement.

Logique productive versus logique constructive

Dans le premier champ, les tensions entre logiques productive et constructive se manifestent de manière variée en passant d'un terrain de stage à un autre et d'une configuration tutorale à une autre. Au sein de la configuration *mise au travail (élargie)*, la prédominance de la logique productive est constatée dans différents choix effectués par les équipes d'encadrement à savoir la sélection des tâches à accorder aux stagiaires, l'aménagement de l'activité productive en vue de favoriser l'apprentissage, dans la gestion des impacts de l'accès des stagiaires aux activités de travail sur le fonctionnement de l'établissement. C'est en fonction de chaque situation tutorale, caractérisée par des enjeux et objectifs de l'accueil des stagiaires et par les particularités des activités de production de chaque structure de stage que les choix sont effectués et les stratégies sont déployées.

Par ailleurs, si les impératifs de production se font plus explicitement sentir dans les configurations dont la dynamique est la *mise au travail*, dans les configurations dont la dynamique est celle de la *transmission professionnelle*, les logiques tutorales sont prédéterminées par la logique constructive. En effet, comme la fonction tutorale est instituée au sein de ces configurations dans l'objectif d'une transmission de compétences professionnelles, le tutorat est organisé et structuré de manière à favoriser cette transmission. Les interactions tutorales dans ces configurations sont, selon les cas, plus ou moins proches des pratiques d'enseignement. Toutefois les tensions entre la logique productive et la logique constructive constituent toujours des éléments à gérer. Concrètement, au sein de ces configurations, les tuteurs/tutrices, en fonction des spécificités de chaque situation de travail et des activités mises en jeu, ont à effectuer des réflexions, à adopter des stratégies

d'encadrement en adéquation avec leur situation. Ils doivent gérer, selon les cas, une des deux situations suivantes :

- Dans le cas où les stagiaires sont confrontés à des situations de travail authentiques, surdéterminées par les impératifs de production, c'est la nécessité d'aménager les activités productives, les compléter par des moments non productifs à finalités constructives qui permettent de pallier les limites de l'apprentissage par action.
- À l'inverse, dans le cas où les stagiaires sont mis dans une situation de travail simulée, c'est la nécessité d'aménager ces activités, d'endosser des caractéristiques des situations réelles en créant des pressions, le rythme et les exigences de la vraie situation de production.

Dans tous les deux cas, le travail de médiation du tuteur joue un rôle primordial permettant de créer les conditions optimales favorisant les apprentissages des stagiaires.

Dans l'ensemble, dans ce champ de tensions, nous constatons deux principales réflexions suivantes, opérées chez les tuteurs ou au sein de l'équipe d'encadrement :

- *La sélection des tâches à confier aux stagiaires :* Trois facteurs doivent donc être considérés : les impératifs de production de l'établissement d'accueil, l'exigence de la tâche et la compétence présumée du stagiaire. Les analyses fournissent des éléments pour constater que l'apprentissage situé d'un stagiaire sera favorisé si la situation tutorale lui offre en même temps l'accès à des tâches authentiques, l'aménagement didactique du tuteur vis-à-vis de ces tâches et l'accès à des ressources et les étayages indispensables.
- *La gestion de risques éventuels générés par l'accès des stagiaires aux activités de l'établissement* : Dans le cas où le rapport entre le besoin de l'établissement, le degré de difficulté de la tâche et la compétence présumée des stagiaires est plus ou moins équilibré, les tuteurs acceptent de prendre ces risques et cherchent à les gérer avec les moyens dont ils disposent. Mais si le rapport entre ces trois éléments est plutôt déséquilibré (le besoin n'est pas suffisamment grand par rapport au risque encouru, l'écart entre le niveau de compétence exigé par la tâche et le niveau de compétence présumé du stagiaire est trop important), la prise de risque sera difficilement envisageable car elle n'apportera pas de réel bénéfice en termes d'apprentissage pour les stagiaires.

« Formalisé » versus « incorporé »

La formalisation porte d'une part sur la tâche à laquelle les stagiaires sont censées se former, et d'autre part sur l'activité d'encadrement. Les tensions entre les deux aspects « formalisé » et « incorporé » concernent les pratiques tutorales observées sur les terrains d'accueil, et agissent de manière différente sur deux groupes de terrains : les organisations d'accueil et les tuteurs indépendants.

Dans le premier groupe, au niveau de l'organisation générale du tutorat, l'existence d'un dispositif d'encadrement plus ou moins formalisé permettra une certaine cohérence dans l'action de chaque différent tuteur qui intervient dans l'activité de tutorat malgré leur différence de conception et/ou de pratique tutorale personnelle. Il en va de même quand la tâche à laquelle les stagiaires sont censés se former est aussi rigoureusement formalisée. Ainsi, cette formalisation permet de minimiser les effets de la pluralité de discours et d'actions sur le métier/la tâche qui fait l'objet de la formation et sur la façon d'apprendre ce métier. Dans le cas d'absence d'une formalisation du dispositif d'encadrement à ce niveau et/ou d'absence d'une formalisation de la tâche (tâche nouvelle pour stagiaire tout comme pour tuteur dans le cas de E1), le risque d'une trop grande diversité de pratiques au sein d'un même collectif de travail peut perturber les repères chez les stagiaires et peut compromettre les apprentissages. Sachant que ce sont des tensions constitutives de l'alternance qu'il faut gérer, le fait de formaliser les activités permet d'éviter les effets indésirables de la diversité de discours et d'actions.

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/tutrice assure individuellement l'encadrement, il s'agit de faire correspondre la pratique de chacun/chacune à la configuration tutorale dans laquelle il/elle s'inscrit.

En effet, les interventions tutorales de deux tutrices E10T et E16T 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 *transmission professionnelle délibérée.* Chez elle, 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.

Tout comme chez les deux tutrices, le tuteur E8T pose aussi un cadre et un cadrage en fixant tout au début du stage les règles du jeu et les modalités d'organisation du travail durant le stage. Il procède également à un étayage auprès des stagiaires par le biais du travail de correction de leurs productions. Le principe tutoral du tuteur E8T repose alors sur l'autonomie des stagiaires. Cet élément décide de la réussite ou de l'échec du stage. Or l'autonomie n'est pas un donné, c'est plutôt un construit. En plus, l'autonomie d'un apprenti se développe proportionnellement avec sa montée en compétence pour la tâche. Donc, les apprenants ont besoin d'un encadrement qui leur permette de développer leur autonomie et de maintenir leur engagement dans l'activité. Toutefois, ce qui différencie la pratique de E8T et celles de deux tutrices E10T et E16T 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 E8T 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. Ces caractéristiques de la pratique de E8T permettent de caractériser la configuration qui émerge de son cas *transmission professionnelle conditionnée*. Cela veut dire que dans cette configuration tutorale, il y aura seulement transmission professionnelle quand d'importantes conditions sont satisfaites : l'autonomie, le fort engagement des stagiaires et leur investissement dans la tâche et dans l'apprentissage situé.

Individu, collectif, environnement

Les rapports d'interdépendances entre ces trois éléments sont organisés selon trois types de schéma :

- Schéma 1 : C'est le schéma d'organisation le plus complexe qui concerne essentiellement les organisations d'accueil, où la fonction tutorale est distribuée au sein du collectif. Les acteurs internes à savoir les tuteurs et les stagiaires interagissent entre eux à plusieurs niveaux et interagissent avec les acteurs externes.
- Schéma 2 : Ce schéma d'organisation des interdépendances est observé dans le cas où l'encadrement tutoral est assuré individuellement par un professionnel, mais où le stagiaire interagit non seulement avec son tuteur mais aussi avec ses partenaires externes.
- Schéma 3 : Le troisième schéma d'organisation est le plus simple au niveau des interrelations entre les acteurs. Les activités et interactions des stagiaires restent en

interne, entre eux et avec le tuteur/la tutrice. Il n'y a presque pas d'interaction avec l'environnement externe.

L'analyse sur le premier type d'organisation des interrelations nous a permis de constater un fort potentiel offert à des stagiaires qui effectuent leur stage dans une structure d'accueil appartenant à la configuration *mise au travail (élargie)* de s'intégrer au collectif de travail et de s'y affirmer. La participation progressive d'un stagiaire à un collectif lui permet de s'y positionner comme un membre utile, ce qui affectera positivement chez lui les changements cognitifs et identitaires.

Apprentissages effectués en stage

L'analyse des données nous a permis de repérer trois grands types d'apprentissage qui ont été effectués : acquisition de nouvelles compétences transversales et hors programme, acquisition des compétences de différentes spécialités de traduction et autres, et enfin, un certain développement personnel.

Le stage en milieu professionnel constitue en effet pour les stagiaires un espace d'apprentissage particulier. Non seulement, les stagiaires acquièrent de compétences professionnelles relevant de différentes spécialités du domaine de la traduction, mais de nombreuses compétences transversales y sont aussi travaillées. Ce sont le sens de responsabilité, l'autonomie, la capacité d'organiser le travail, la compétence de communication et de nombreuses autres habiletés et astuces que seule une confrontation avec le milieu du travail peut leur apprendre.

Par ailleurs, il est à souligner que les terrains de stage n'offrent pas les mêmes affordances pour les apprentissages. L'analyse du corpus des entretiens avec les tuteurs et stagiaires de différents terrains de stage autour de la question nous ont permis de constater que les configurations *mise au travail (élargie)* et *transmission professionnelle (structurelle, délibérée)* sont des configurations tutorales les plus propices pour les apprentissages. Quant à la configuration *transmission professionnelle conditionnée*, comme nous l'avons analysé dans différents passages de ce chapitre, l'apprentissage professionnel est conditionné, dépendant ainsi d'un engagement réciproque du couple tuteur-tutoré. Sans cette condition, l'apprentissage ne pourrait pas aboutir. Concernant la configuration *mise au travail simulée*, comme la confrontation des stagiaires à la réalité du travail reste limitée, d'autant plus que la pratique tutorale observée sur les terrains ayant cette configuration est généralement peu

structurée, peu formalisée, s'inscrivant plutôt dans l'aspect incorporé, cette configuration offre alors le moins d'affordances aux apprentissages situés.

Récapitulation du chapitre 10

- Les interrelations au sein des configurations tutorales s'opèrent autour de trois champs de tensions : *logique productive vs logique constructive* ; *formalisé vs incorporé* ; *individu-collectif-environnement*.
- Si dans la configuration *mise au travail élargie*, les interventions tutorales sont prédominées par des impératifs productifs, dans les configurations qui restent (*mise au travail simulée, transmission professionnelle structurelle, conditionnée et délibérée*) la logique tutorale est surdéterminée par la logique constructive.
- Dans tous les cas, le travail de médiation du tuteur qui consiste à aménager les activités productives est primordial pour créer les conditions optimales favorisant les apprentissages des stagiaires.
- Ce travail de médiation du tuteur repose d'une part sur les réflexions à effectuer dans la sélection des tâches à confier aux stagiaires, et d'autre part sur la gestion des risques éventuels générés par l'accès des stagiaires aux activités de production de l'établissement.
- Les tensions entre les deux aspects « formalisé » et « incorporé » se manifestent plus clairement dans les organisations d'accueil que chez les tuteurs indépendants qui assurent l'encadrement individuellement.
- La formalisation de la fonction tutorale dans les organisations d'accueil permettra de garantir la cohérence dans l'action des tuteurs qui interviennent dans le tutorat malgré leur différence de conception et/ou de pratique tutorale au niveau personnel. Elle permettra aussi d'éviter les effets indésirables de la diversité de discours et d'actions, qui sont susceptibles d'altérer les apprentissages des stagiaires.
- Chez les tuteurs indépendants, seule une formalisation de la pratique tutorale sous forme d'un dispositif de tutorat sérieusement réfléchi et strictement organisé permettra d'engager les stagiaires dans une bonne dynamique pour apprendre le métier.
- Les rapports d'interdépendances entre l'individu, le collectif et l'environnement sont les plus complexes dans le cas des organisations d'accueil. Les interrelations entre les acteurs internes et externes offrent aux stagiaires un fort potentiel de s'intégrer au collectif de travail et de s'y positionner comme un membre utile, ce qui affectera positivement chez lui les changements cognitifs et identitaires.

- Le stage en milieu professionnel constitue pour les stagiaires un espace d'apprentissage particulier, permettant d'acquérir non seulement des compétences professionnelles du domaine de TI, mais aussi de nombreuses compétences transversales.
- Toutefois, toutes les configurations n'offrent pas les mêmes affordances pour les apprentissages. Si les configurations *mise au travail (élargie)* et *transmission professionnelle (structurelle, délibérée)* sont des configurations tutorales les plus propices pour les apprentissages, la configuration *transmission professionnelle conditionnée* n'est intéressante qu'à condition d'un engagement réciproque des acteurs. Et dans la configuration *mise au travail simulée*, où la confrontation des stagiaires à la réalité du travail reste limitée, les affordances pour les apprentissages situés seront réduites.

CONCLUSION

Nous sommes arrivée maintenant au terme de notre travail de recherche. Dans ce chapitre conclusion, nous allons, en premier lieu, reprendre les résultats du travail et les mettre en perspective avec la problématique que nous avons formulée. Les résultats de la thèse ainsi que les théories mobilisées pour les analyses nous ont également permis de formuler quelques réflexions en vue d'une ingénierie de la formation de traducteurs et d'interprètes dans le contexte du Vietnam par la voie d'alternance. Nous allons les présenter dans la deuxième partie. Nous terminons enfin en abordant les perspectives professionnelles et les perspectives de recherche que la thèse nous ouvre.

1. Les résultats de la recherche

Nous tenons à rappeler la problématique que nous avons formulée, après avoir effectué les premières analyses du contexte professionnel et de la formation dans le domaine de la traduction et de l'interprétation, avec les éclairages du cadre conceptuel pour penser les apprentissages situés et grâce aux apports du résultat de la pré-enquête.

Nous avons posé comme suivantes la question et l'hypothèse de recherche pour la thèse :

Étant donné que les conditions d'alternance sont plurielles, dans quelle mesure la fonction tutorale peut-elle s'adapter pour permettre la construction des compétences visées ?

Cette question de recherche met l'accent sur l'hétérogénéité des activités de travail auxquelles les étudiants-stagiaires sont confrontés et de l'hétérogénéité des situations tutorales en milieu du travail. Elle nous a conduit à formuler notre hypothèse :

Pour que l'alternance permette des apprentissages, une fonction tutorale doit être assurée mais elle peut donner lieu à des configurations plurielles.

Cette problématique a été identifiée à partir des constats effectués grâce à l'exploration du secteur d'activité et du terrain de la formation.

Selon ces constats, nous assistons actuellement à une évolution du rapport entre l'emploi et la formation dans le domaine de la traduction et de l'interprétation de langue française au Vietnam : la diversité des offres et l'accroissement du marché des emplois liées à l'activité de traduction intensifient le besoin de formation à ces compétences.

CONCLUSION

Les filières universitaires de traduction-interprétation, en voulant répondre aux demandes du marché des emplois, engagent des efforts pour professionnaliser leur formation. Ces filières, dont certaines sont plus ou moins inspirées par le modèle de formation des interprètes et des traducteurs professionnels des CFITs des années 2000, font face à des tâtonnements voire à des dysfonctionnements du dispositif de formation dans le chemin vers la professionnalisation. Les incohérences des formations résident, sur plusieurs points, dans le rapport entre les objectifs visés, les modalités de formation appliquées et les réalités de la mise en place des formations. Parmi les maillons faibles de ce processus de professionnalisation mis en place dans les formations existantes, le stage professionnel apparaît comme leur talon d'Achille. Malgré les réflexions et les moyens déployés dans le cadre de certaines formations pour penser et construire le dispositif de stage, la question fondamentale qui se trouve au cœur de ce processus n'a pas été abordée. C'est la question sur le mécanisme des apprentissages dans les situations de travail, une question qui conduit à une autre, non moins importante, celle sur la fonction tutorale instituée en milieu professionnel. Car sans un travail capable de rendre intelligibles des caractéristiques de l'activité tutorale et des apprentissages situés qui en dépendent, il est impossible de construire un dispositif de stage réellement efficace.

Ces constats émis à partir de notre exploration du terrain de formation nous ont amenée à engager notre travail de recherche dans ce sens, c'est-à-dire de chercher à comprendre les caractéristiques des fonctions du tuteur en stage pour accompagner l'apprentissage en situation de travail.

Ainsi, nous avons effectué notre pré-enquête exploratoire pour sonder le terrain de stage dans l'objectif d'en repérer les premières caractéristiques. Cette deuxième exploration a permis de constater que le tutorat, dont l'activité propre est peu formalisée et peu reconnue, s'exerce dans des milieux professionnels très diversifiés. Le tutorat peut être assuré dans des entreprises ou organisations, par des professionnels dont le métier principal est différent de ceux de TI. L'activité de tutorat peut être aussi assurée par des professionnels indépendants qui travaillent pour leur propre compte. Cette diversité de situations tutorales met en jeu des profils de tuteur et des pratiques tutorales différents.

La complexité des situations tutorales et des relations qui les caractérisent nous a obligé à recourir au concept de configuration d'Elias, un concept relevant du champ de la sociologie, pour prendre en compte les régularités de ces situations.

À l'issue de l'enquête principale, effectuée selon une démarche du type ethnographique s'inscrivant dans une perspective configurationnelle, avec la méthode d'analyse qualitative des données recueillies, nous sommes arrivée, comme résultats de la recherche, à identifier cinq configurations de la fonction tutorale :

- *mise au travail simulée,*
- *mise au travail élargie,*
- *transmission professionnelle structurelle,*
- *transmission professionnelle conditionnée,*
- *transmission professionnelle délibérée.*

Au sein de ces configurations, s'opèrent des interrelations complexes, des rapports d'équilibre plus ou moins stables mais non définitifs, relevant de trois champs de tension :

- tension entre la logique productive et la logique constructive,
- tension entre le « formalisé » et l'« incorporé »,
- tension au sein des relations entre l'individu, le collectif et l'environnement.

L'analyse de ces interrelations qui caractérisent les configurations a aussi révélé les inégalités entre les configurations en termes d'affordances qu'elles offrent aux apprentissages en situation de travail.

Si nous confrontons ces résultats avec l'hypothèse de recherche que nous avons formulée, nous pouvons conclure que cette hypothèse a été entièrement confirmée.

Première partie de l'hypothèse : « *Pour que l'alternance permette des apprentissages, une fonction tutorale doit être assurée* »

Il s'agit dans la première partie de l'hypothèse de la place primordiale de la fonction des tuteurs dans un dispositif d'alternance. En effet, l'importance du rôle des tuteurs a été mise en évidence par l'étude théorique avec les 5 repères importants proposé par Veillard (2012) pour la construction de curriculums d'apprentissage situé : 1) la participation de l'apprenant au collectif de travail ; 2) l'accessibilité des activités et des ressources pour l'apprenant ; 3) les aménagements didactiques des situations professionnelles pour les rendre constructives ; 4) des études à finalités didactiques à réaliser sur le terrain professionnel en lien avec les enseignements au centre de formation ; et enfin, 5) la fonction tutorale. Alors, nous pouvons constater que ces cinq points sont liés étroitement, avec des degrés différents selon les

réalités du milieu du stage, à l'activité d'encadrement du tuteur. Nous avons mis en avant à plusieurs reprises ce rôle primordial des tuteurs au fur et à mesure de nos analyses des données du terrain.

Deuxième partie de l'hypothèse : « *mais elle peut donner lieu à des configurations plurielles* »

Les analyses effectuées à l'issue des études de terrain ont montré que la fonction tutorale n'a pas été instituée de la même manière en passant d'un terrain de stage à un autre. En effet, face à la complexité des réalités et à la complexité des rapports d'interdépendance qui conditionnent et qui définissent les caractéristiques de cette fonction tutorale, la perspective configurationnelle s'impose comme la plus probable pour permettre de prendre en compte cette complexité. C'est justement la démarche que nous avons empruntée pour traiter l'objet d'étude. Les configurations que nous avons pu identifier au-delà des situations tutorales particulières observées dans la réalité ont révélé, d'une part, la pluralité des situations tutorales et d'autre part, un certain nombre de régularités permettant de les caractériser. Ainsi, les éléments structurant les configurations tutorales sont : *le statut social du terrain de stage* ; *l'enjeu ou le motif de l'accueil de stagiaires pour la structure* ; *la conception du tutorat et la posture d'accompagnement des tuteurs*.

C'est l'enjeu ou des enjeux de l'accueil qui définit l'intention et l'objectif de l'accueil. Deux principaux types d'intention ont été mis en avant : une intention de mettre les stagiaires en pratique dans un contexte professionnel et une intention de compléter la formation universitaire par un effort de transmission professionnelle en milieu de travail. Ces deux intentions donnent lieu à deux types de dynamique tutorale : *la dynamique de la mise en pratique* et *la dynamique de la transmission professionnelle*. Cinq configurations y ont été identifiées :

- La configuration *mise au travail élargie* est caractérisée par l'accès des stagiaires à l'activité productive de l'établissement et à des ressources nécessaires pour effectuer les tâches. Ce qui favorise la participation progressive et active de ceux-ci au collectif de travail.
- Dans la configuration *mise au travail simulée*, un espace de travail protégé est aménagé pour l'accueil des stagiaires dont le principal enjeu est la responsabilité de

l'établissement vis-à-vis de la société en contribuant à la formation des jeunes générations.

- Dans la configuration *transmission professionnelle structurelle*, l'enjeu de l'établissement d'accueil est le recrutement et l'intégration de nouveaux personnels, alors toute l'organisation du tutorat converge pour concrétiser ce projet. La transmission professionnelle y devient *structurelle*.
- Les configurations *transmission professionnelle conditionnée* et *transmission professionnelle délibérée* sont observées sur les terrains de stage où le tutorat est assuré par un professionnel indépendant. La logique tutorale de ces deux configurations s'inscrit dans la logique formative qui vise une transmission professionnelle dans le domaine de TI mais la divergence des postures d'accompagnement décide de la particularité de cette transmission. Dans le premier cas, la transmission est conditionnée par une éventuelle synchronie des deux trajectoires, la trajectoire d'accompagnement du tuteur et la trajectoire d'apprentissage des stagiaires. Dans le second cas, la transmission est l'objet d'une réflexion didactique rigoureuse visant son organisation systématique et méthodique.

Ces configurations tutorales avec leurs tensions constitutives offrent aux apprentissages des étudiants-stagiaires en situation de travail des affordances très différentes. Si les configurations *mise au travail (élargie)* et *transmission professionnelle (structurelle ou délibérée)* sont des configurations tutorales les plus propices pour les apprentissages, la configuration *transmission professionnelle conditionnée* n'est intéressante qu'à condition d'un engagement réciproque des acteurs. Et dans la configuration *mise au travail simulée*, où la confrontation des stagiaires à la réalité du travail reste limitée, les affordances pour les apprentissages situés seront réduites.

Ces résultats obtenus à l'issue de ce présent travail de recherche nous ont permis d'entamer quelques réflexions pour une ingénierie de la formation de traducteurs et d'interprètes dans le contexte du Vietnam par la voie d'alternance.

2. Vers une ingénierie de la formation de traducteurs et d'interprètes au Vietnam dans la visée professionnalisante et par la voie d'alternance

Avec les résultats de recherche obtenus, nous avons essayé de revoir l'ensemble des problèmes qui se posent à différentes formations existantes en traduction-interprétation[140]. Ces problèmes résident surtout dans les incohérences entre les objectifs visés par les formations, les modèles de formation occidentaux appliqués, le corps enseignant disponible, le public recruté, le temps de formation et les débouchés. Les problèmes résident aussi dans les impensés du stage professionnel, qui a été plus ou moins bien conçu et mis en place dans ces formations. Toutefois les questions fondamentales sur les caractéristiques des apprentissages situées et sur la fonction tutorale n'y ont pas été posées et/ou étudiées de manière systématique. Ces dernières questions sont justement celles que notre travail de recherche a essayé de traiter.

Ainsi, avec les apports de la thèse, nous pensons nécessaire d'apporter quelques réflexions dans le sens d'une ingénierie de formation nécessaire à la conception de nouveaux programmes ou à la révision des programmes existants.

Le fil conducteur de cette ingénierie de formation que nous proposons repose sur trois nécessités qui s'imposent aux formations souhaitant devenir professionnalisantes. Ce sont : la nécessité d'assurer au sein de la formation une meilleure cohérence entre les objectifs visés, les modalités de la formation, le profil d'entrée, le profil de sortie et la durée de la formation ; la nécessité de concevoir le module stage professionnel dans la logique d'un dispositif d'alternance permettant une professionnalisation efficace ; et la nécessité de travailler en concertation avec le milieu professionnel pour formaliser la fonction tutorale. Nous postulons que ces trois nécessités constituent les principaux piliers d'une ingénierie de formation professionnalisante en traduction-interprétation dans la réalité du Vietnam.

Nous allons expliciter successivement les points principaux de nos réflexions.

[140] Nous avons analysé les incohérences repérées dans ces formations dans le chapitre 2 de la partie d'analyse du contexte.

Nécessité d'assurer au sein de la formation une meilleure cohérence entre les objectifs visés, les modalités de la formation, le profil d'entrée, le profil de sortie et la durée de la formation

Il s'agit d'abord dans la phase de conception du curriculum de formation pour les concepteurs de programme de formation, d'être réalistes, rigoureux et cohérents dans la définition des objectifs de la formation et dans le choix des modalités appropriées à mettre en place pour réaliser ces objectifs. Cette rigueur et cette cohérence exigent chez ces concepteurs la compréhension des caractéristiques du marché des emplois, non seulement en termes de demande et d'offre du moment, mais aussi en termes de perspective de développement dans le court, moyen et long terme. Cela implique aussi la compréhension des caractéristiques du public d'apprenants susceptible d'être intéressé par la formation, et du public d'étudiants recruté, afin de pouvoir distinguer les profils d'entrée dans le but de mieux personnaliser l'offre de formation. La durée du parcours de formation et le niveau du diplôme délivré sont aussi des éléments cruciaux à considérer.

Les renseignements que nous avons pu obtenir lors de nos différentes investigations dans le cadre de la thèse nous ont laissé entrevoir deux principaux scénarios possibles pour penser les formations en lien avec la traduction et l'interprétation :

	Objectifs visés	**Modèle et modalité de formation**	**Profil d'entrée**	**Profil de sortie**	**Cursus de formation et niveau du diplôme**
Scénario 1	Former à la communication en langue française	Formation professionnelle par alternance Tronc commun : Enseignement de la langue et de la culture française et formation aux compétences générales des métiers de communication Différents parcours de spécialisation	Français niveau vrai débutant	Français niveau C1 (CECR) Les étudiants diplômés sont capables de s'intégrer professionnelle-ment dans l'édition, les médias, les espaces culturels, les agences de presse, etc.	Cursus de 4 ans Diplôme universitaire niveau de licence (bac + 4)

Scénario 2	Former aux métiers de traducteur et/ou d'interprète avec différentes spécialisations (traduction technique, traduction littéraire, interprétation de conférence)	Formation professionnalisante par alternance Différents parcours de spécialisation	Français niveau C1 (CECR)	Français niveau C2 (CECR) Les étudiants diplômés sont capables de travailler comme traducteurs ou interprètes indépendants.	Cursus de 2 ans Diplôme universitaire niveau de master ou équivalent (bac + 6)

Tableau 31 : Deux scénarios pour organiser une formation professionnalisante en lien avec la traduction-interprétation

Le scénario 1 correspond bien à la situation actuelle des formations proposées par les filières de traduction-interprétation au sein des départements de français[141]. Le changement proposé est dans les objectifs de la formation. Comme il est impossible de former un étudiant débutant en français pendant 4 ans pour le transformer en un traducteur ou interprète compétent, serait-il mieux de fixer des objectifs plus réalistes[142] ? C'est justement ce que nous proposons dans ce scénario. Et c'est justement ce que HANU a proposé comme une de ses offres de formation du niveau licence, entre autres. L'établissement a construit en effet un programme de licence *communication entreprise* dans cette logique.

Concernant le scénario 2, c'est à peu près le modèle de formation des CFITs, ou autrement de l'ESIT ou d'autres centres de formation d'interprètes et de traducteurs en Belgique ou ailleurs. Il s'agit d'une formation d'excellence qui exige chez les candidats à l'entrée de la formation un pré-acquis solide du niveau C1 (au moins) en langue française.

Ces deux scénarios n'ont rien de nouveau en termes d'objectifs ou de modalités de la formation, sauf la mention sur l'alternance. Toutefois, ce que nous voulons souligner ici est la nécessité d'assurer la cohérence entre les éléments constitutifs du dispositif de la formation. Ainsi, il serait incohérent d'enseigner à des étudiants en deuxième année d'un cursus de 4 ans, qui connaissent à peine le français (niveau B1 seulement s'ils travaillent bien), la traduction et l'interprétation en s'inspirant du modèle des CFITs ou de l'ESIT.

[141] Sept départements de français des universités : HANU, ULIS, HUEUNI, UFL.UDN, UPHCMV, USSH et CTU (voir chapitre 2)
[142] Il s'agit de nommer un chat un chat.

L'écart trop grand entre la tâche d'apprentissage à effectuer et le niveau réel des apprenants les met dans un état de frustration permanent, d'où la démotivation et le désengagement de nombreux d'entre eux. C'est ce dont différents étudiants ont témoigné lors de nos entretiens avec eux. Tout cela constitue à notre sens un majeur problème de la formation.

Par ailleurs, le marché des emplois francophones dans le domaine de la communication offre en général beaucoup plus de débouchés aux étudiants issus des formations en langue française que le marché de traduction-interprétation. Comme nous l'avons analysé dans le chapitre 2, la demande pour les prestations en traduction et en interprétation de langue française est assez limitée. Le marché peut être assuré par un nombre limité de professionnels expérimentés et de haut niveau. Il n'est pas donc nécessaire de proposer des formations de masse pour fabriquer un grand nombre de professionnels qui ne seront pas vraiment opérationnels et qui, professionnellement, n'auront pas vraiment l'opportunité d'accéder au marché de traduction-interprétation proprement dit.

Ces deux scénarios une fois présentés, nous passons à la question de l'alternance, qui doit être pensée et organisée différemment selon chaque scénario.

Nécessité de concevoir le module stage professionnel dans la logique d'un dispositif d'alternance permettant une professionnalisation efficace

Le stage professionnel constitue l'élément clé du processus de professionnalisation. Rappelons que dans une formation professionnelle ou professionnalisante, « un ratio d'immersion professionnelle de 1 à 3 est généralement considéré comme optimal »[143]. C'est un ratio qu'aucune formation en traduction-interprétation existante n'arrive à aménager pour ses stages. Cela s'explique par différentes raisons, soit parce que le stage n'a pas encore la place qu'il lui faut dans la conception des responsables de la formation, soit parce que les concepteurs de programme ont une marge de manœuvre limitée par les contraintes institutionnelles imposées par des instances supérieures en termes de règlements et de cadre commun fixé d'en haut.

Selon les maquettes des formations que nous avons présentées lors des analyses du contexte de la formation du chapitre 2, le temps du stage varie de 6 à 10 semaines sur un cursus de 4 ans, soit un ratio de 5% à 8% du volume horaire total de la formation. Avec un tel ratio

[143] Gouadec (2009b, p. 313), un ratio d'immersion professionnelle de 1 à 3 est équivalent d'un an au total pour une formation sur trois ans.

d'immersion professionnelle aussi limité, il est difficile de parler de formation professionnalisante ou professionnelle dans ces cas. Notre proposition consiste à restructurer le stage suivant la logique d'un dispositif d'alternance entre le temps de formation à l'université et le temps de formation sur le lieu de stage.

Le sujet de la formation par alternance est un sujet difficile et complexe du champ de la professionnalisation, qui implique des réflexions sur les dimensions didactique, pédagogique et organisationnelle. Alors nous n'avons ni l'intention ni l'ambition ici de proposer un modèle conceptuel ou organisationnel concret. Cela pourrait constituer le sujet d'un autre travail de recherche. Dans la mesure des connaissances que le présent travail nous apporte sur les configurations tutorales, sur les tensions qui les structurent et sur les affordances qu'elles offrent aux apprentissages en situation de travail, nous proposons seulement de prendre en compte ces apports dans la conception du dispositif d'alternance.

Concrètement, il est important de comprendre les caractéristiques des terrains de stage qui vont recevoir les étudiants en vue d'une formation en milieu professionnel. Les connaissances sur les différents types de configurations tutorales et leurs affordances pour les apprentissages situés pourraient servir de repères dans les réflexions visant la conception du dispositif de stage en alternance.

À titre d'exemple, dans les deux scénarios de formation que nous venons de présenter ci-avant, toutes les configurations n'ont pas les mêmes efficacités en termes de professionnalisation. Dans chaque scénario, seules quelques configurations pourraient être considérées comme optimales et pas les autres.

Pour le scénario 1, c'est plutôt la configuration *mise au travail élargie* et la configuration *transmission professionnelle structurelle* qui seraient les configurations les plus prometteuses pour les apprentissages des métiers de communication en langue française, d'un public d'étudiant ayant un niveau de français encore limité.

Tandis que pour le scénario 2, qui vise la formation des traducteurs et interprètes de haut niveau, qui pourront travailler comme professionnels indépendants dans différentes spécialités du domaine de la traduction et de l'interprétation, la configuration *transmission professionnelle délibérée*, ou la configuration *mise au travail* (cette configuration pourrait exister dans ce scénario vu l'excellence que vise la formation et le bon niveau que devraient avoir les étudiants à l'entrée de la formation) seraient les deux configurations les plus productives. À la limite, la configuration *transmission professionnelle conditionnée* pourrait

être aussi intéressante, car la motivation et l'engagement des étudiants pour l'apprentissage devraient être, en principe, améliorés dans ce scénario.

Cette prise de connaissance des configurations tutorales et des spécificités de chaque terrain d'accueil aiderait à construire une carte du terrain : un répertoire de structures économiques, sociales ou culturelles potentielles, organisations ou individus, susceptibles d'accueillir les étudiants en stage et de leur fournir un encadrement tutoral adéquat, en cohérence avec les objectifs de formation visés.

Nécessité de travailler en concertation avec le milieu professionnel pour formaliser la fonction tutorale

Lors de nos investigations sur le terrain de stage, nous observons une absence presque générale de concertation entre le centre de formation et le terrain d'accueil, en amont, dans la conception du dispositif de stage, en aval, dans l'évaluation des résultats du stage, et surtout pendant le déroulement du stage. Cette absence de concertation et d'interaction entre les deux mondes, de la formation et du travail constitue un obstacle majeur à l'alternance, et l'affecte dans sa propre logique.

Sur cette question, Kunégel (2011) a proposé deux solutions :

> « 1) On peut concevoir l'alternance comme mise en tension de logiques différentes et laisser les deux pôles s'organiser librement, indépendamment l'un de l'autre, comme c'est d'ailleurs le plus souvent le cas. Les hiatus ainsi créés peuvent être également source d'apprentissage. Toutefois, il nous semble qu'on ne peut faire l'économie d'une clarification des rôles et des apports de chacun. […].
>
> 2) On peut aussi chercher à créer du lien entre formation et travail à condition toutefois de s'émanciper du formalisme trop prégnant dans la conception et les pratiques scolaires. À la pédagogie de la leçon on pourrait substituer une pédagogie des situations. […]. » (p. 267)

La première solution consiste à laisser les deux pôles, la formation et le travail, s'organiser librement et indépendamment avec comme seule condition, la clarification des rôles et des apports de chaque côté. La deuxième solution, quant à elle, propose une tout autre organisation, qui exige un lien plus étroit entre les deux milieux, scolaire et professionnel,

mais qui doit s'échapper de la logique purement scolaire dans son approche pédagogique. Et la pédagogie des situations y apparaît comme une alternative intéressante.

Si dans la première solution, on laisse les deux pôles s'organiser librement, au moins, une concertation en amont, dans la phrase de conception du dispositif, est tout de même indispensable. Tandis que la deuxième solution repose certes sur un travail de concertation plus intense.

Chaque solution a sa propre logique et conviendra à un contexte de formation concret. Ce qui nous intéresse dans ces idées est que quelle que soit l'orientation adoptée pour concevoir le dispositif d'alternance, le point commun est la nécessité, en amont de la conception du dispositif, de clarifier les rôles et les apports de chaque partie prenante. C'est-à-dire, les fonctions, surtout celles des tuteurs, doivent être formalisées pour garantir la cohérence de l'ensemble du dispositif d'alternance.

Alors, la formalisation de la fonction de tuteur s'avère, dans tous les cas, cruciale. Pour réaliser cette formalisation, une formation à la fonction tutorale devra être pensée et organisée. Or, comme Veillard (2012) l'a précisé, cette formation « doit être davantage qu'une présentation des objectifs et contenus d'une formation en alternance et qu'une description des fonctions et responsabilités des tuteurs » (p. 63). Il faudra donc « travailler dans une perspective d'ingénierie de construction de curriculums d'apprentissage en situation de travail, dans une étroite collaboration entre institutions de formation et institutions productives » (*ibid.*). C'est là que le travail qui attend les concepteurs de formation sera énorme, qui nécessitera des connaissances sur les caractéristiques et le mécanisme des apprentissages en situation de travail. Notre thèse, dans une certaine mesure, contribue à y apporter quelques premiers éclaircissements, mais d'autres recherches dans ce champ sont nécessaires pour permettre des compréhensions plus exhaustives et plus approfondies de la question.

3. Les perspectives professionnelle et de recherche

Le moment nous est maintenant venu pour conclure cette recherche. Nous tenons à parler des impacts de ce parcours de recherche sur nous, et sur les perspectives que la recherche nous ouvre, tant sur le plan professionnel que sur le plan scientifique.

CONCLUSION

Comme nous l'avons souligné dans l'avant-propos de la thèse, nous nous sommes engagée dans cette recherche, en endossant d'une double posture, celle de chercheur mais aussi celle d'un acteur du terrain. Les questions qui nous sont posées dans le cadre de la recherche sont aussi nos préoccupations professionnelles en tant qu'enseignante-formatrice d'une filière de formation en traduction-interprétation. Consciente de notre double posture, qui peut constituer un atout mais aussi un risque pour la démarche scientifique qui exige une distance nécessaire avec l'objet de recherche, nous avons cherché, à tout moment de ce parcours, à maintenir notre vigilance. Et comme l'a dit Van der Maren[144], « il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité ». C'est justement ce principe d'action qui nous a guidée durant ce parcours.

En effet, la démarche scientifique que nous avons menée pour investiguer le terrain de la formation en traduction-interprétation nous a libérée de certains stéréotypes et préjugés que nous avions en tant qu'acteur. C'est par exemple la tendance à surestimer ou à sous-estimer la qualité d'un dispositif dont on fait partie en tant que concepteur, ou bien la tendance à comparer ce que l'on fait avec ce que font les autres, dans une logique de jugement de valeur, ou bien encore la tendance à chercher un modèle de formation tout fait qui semble être un modèle parfait, à l'importer et à l'appliquer tel quel sans une réelle compréhension de ses fondements conceptuels. Toutes ces tendances ne servent à rien et n'apportent aucune utilité à la démarche d'intelligibilité indispensable pour penser sérieusement une formation et pour la rendre opérationnelle dans un contexte spécifique. Nous sommes maintenant convaincue que seule une démarche scientifique peut le permettre. Et il s'agit là d'un apport important de la thèse à notre égard.

De cette manière, la thèse nous ouvre certaines perspectives, professionnelle et de recherche. Concernant la perspective professionnelle, en tant qu'enseignante-formatrice, il s'agit effectivement de repenser notre formation existante en étudiant les possibilités de procéder à une ingénierie de la formation dans la logique d'alternance, sachant que l'alternance reste toujours une *terra incognita* dans le contexte socio-éducatif du Vietnam. Cela constitue pour nous un grand projet professionnel à mettre en place à long terme.

Ce projet professionnel ainsi envisagé implique de nouvelles perspectives de recherche sur différentes questions qui y sont liées. Il s'agit par exemple d'effectuer des recherches approfondies sur l'alternance comme figure didactique, pédagogique et organisationnelle du

[144] Cité par Bodergat (2011)

processus de professionnalisation par la formation, ou bien, il s'agit des recherches sur les curriculums d'apprentissage en situations de travail, etc. Il est important pour les acteurs de la recherche et de la formation de s'investir davantage dans ce champ encore peu étudié au Vietnam, afin de chercher des pistes permettant de penser la réforme de l'université vietnamienne.

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages et articles cités

Agulhon, C., Lechaux, P. (1996). « Un tutorat ou des tutorats en entreprise - Diversité des pratiques ». Numéro thématique : La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises, *Recherche et Formation*, 1996, Numéro 22, pp. 21-34.

Albero, B. (2010) « De l'idéel au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques ». *In* Brigitte Albéro & Nicole Poteaux (Dir.). *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université,* Paris : MSH, p. 67-94.

Annoot, E., Bodergat, J-Y et Mazereau, P. (2015). « Enseignants-chercheurs et activité de direction de mémoire de recherche à distance : entre obstacles et développement professionnel des enseignants-chercheurs ? ». *Dossiers des Sciences de l'éducation,* n° 34/2015/Université et formation à la recherche, pp. 33-51.

Astier, P. (2007). « Alternance construite, prescrite, vécu ». *Éducation permanente*, n° 172, pp. 61-72.

Astier, P. (2017). « Fonction tutorale », *Recherche et formation* [En ligne], 84 | 2017, pp. 101-112, mis en ligne le 30 avril 2017, consulté le 08 juin 2018.

Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*, Paris : L'Harmattan.

Barbier, J.-M. (1996). « Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse ». Numéro thématique : La fonction tutorale dans les organisations éducatives et les entreprises, *Recherche et Formation*, 1996, Numéro 22, pp. 7-19.

Barbier, J.-M. (2012). « Tendances d'évolution de la formation des adultes ». Dans Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Collection « La professionnalisation, entre travail et formation », dirigée par Richard Wittorski. Presse universitaire de Rouen et du Havre, pp. 17-34.

Barbier, J.-M. (2017a). « Proposition pour penser l'activité ». Chapitre paru dans Barbier, J.M. & Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*, pp.57-85. Paris : PUF.

Barbier, J.-M. (2017b). « Agir sur l'activité d'autrui / Agir sur sa propre activité ». Chapitre paru dans Barbier, J.M. et Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*, pp. 533-561. Paris : PUF.

Baudrit, A. (1999). *Tuteur : une place, des fonctions, un métier ?* Paris : PUF.

Baudrit, A. (2000). « Note de synthèse : Le tutorat : un enjeu pour une pratique pédagogique devenue objet scientifique ? ». *Revue française de pédagogie,* 132, pp.125-153.

Baudrit, A. (2007). *Le tutorat. Richesse d'une méthode pédagogique.* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

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

Billett, S. (2004). « Pratiques participatives sur le lieu de travail : conceptualiser le lieu de travail comme milieu d'apprentissage ». Dans Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Collection « La professionnalisation, entre travail et formation », dirigée par Richard Wittorski. Presse universitaire de Rouen et du Havre, pp. 139-156.

Blanchet, A. et Gotman, A. (2011). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien (2e édition)*. Paris, Armand Colin.

Bodergat, J-Y. (2006b). « La posture d'accompagnement à l'épreuve d'une nouvelle formation d'enseignants en Suisse romande : de la coopération au contrôle obligé. Travaux de doctorants de *l'École Doctorale ''Littératures, cultures et sciences sociales"* , Université de Caen.

Bodergat J.-Y. (2006c). « Le trajet de l'éthique éducative : de l'inquiétude à la sollicitude ». *Penser l'éducation*, Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques, n° 19, 5-21.

Bodergat, J.-Y. (2011). « La double posture chercheur-formateur : quelle validité et quelle pertinence pour des recherches sur la formation des enseignants ? ». Revue *Penser l'éducation*, *Philosophie de l'éducation et Histoire des idées pédagogiques,* juin 2011, n° 29, pp. 34-58.

Bodergat, J.-Y. (2020). « Chefs d'établissement tuteurs de leur adjoint : quelle place et logique de formation pour une mission en plus ? ». Dans : Bodergat, J.-Y. et *al.* (dir.). *L'Accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant*. Londres, ISTE Editions, pp. 71-89.

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

Boru, J.-J. et Barbier, J.-M. (1988). *Les tuteurs et le développement de la fonction tutorale de l'entreprise dans la formation des jeunes en alternance.* CNAM, CRF, Juillet 1988.

Boru, J.J. et Leborgne, C. (1992). *Vers l'entreprise tutrice*. Paris : Éditions Entente.

Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissages et formation des adultes.* Paris, PUF.

Bruner, J.S. (1983). Le rôle de l'interaction de tutelle. In *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire* (pp. 261-280). Paris : PUF.

Campenhoudt, L. V., Marquet, J., Quivy, R. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales (5e édition)*. Paris, Dunod.

Chrétien, F. et Métral, J.-F. (2016). « Potentiel de transmission professionnelle et configurations de tutorat en situation de travail », *Recherche et formation* [En ligne], 83 | 2016, pp.49-68, mis en ligne le 31 décembre 2019, consulté le 16 février 2018.

Clot, Y. (1990). « Action et connaissance en clinique de l'activité ». *Activités* 1/1, pp. 23-33.

Déchaux, J.-H. (1995). « Sur le concept de configuration : quelques failles dans la sociologie de Norbert Elias », *Cahiers internationaux de sociologie*, n° 99, pp. 293-313.

Delmotte, F. (2010). « Termes clés de la sociologie de Norbert Elias », Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.) | « *Vingtième Siècle. Revue d'histoire* », 2010/2 n° 106 | pages 29 à 36. URL : https://www.cairn.info/revue-vingtieme-siecle-revue-d-histoire-2010-2-page-29.htm

Depover, C., De Lievre, B., Peraya, D., Quintin, J.-J. et Jaillet, A. (dir) (2011). *Le tutorat en formation à distance*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Ducret, A. (2011). « Le concept de « configuration » et ses implications empiriques : Elias avec et contre Weber », *SociologieS* [Online], Research experiments, Régimes d'explication en sociologie, Online since 11 April 2011, connection on 16 November 2018. URL : http://journals.openedition.org/sociologies/3459

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire.* Paris : PUF, pp. 131-135.

Durand, M. (2017). « L'activité en transformation ». Dans Barbier, J.M. et Durand, M. (dir.) (2017). *Encyclopédie d'analyse des activités*, pp. 33-55. Paris : PUF.

Durieux, C. (2003). Formation à la traduction spécialisée : approche documentaire, in *La formation à la traduction professionnelle*, Textes réunis par Mareschal, G. et *al.*, Les Presses de l'Université d'Ottawa, Ottawa.

Elias, N. (1970). *Qu'est-ce que la sociologie ?*, traduit de l'allemand par Yasmin Hoffman (1981), Aix-en-Provence, Pandora.

Elias, N. (1991). « Trop tard ou trop tôt. Notes sur la classification de la théorie du processus et de la configuration », *Norbert Elias par lui-même*, traduit de l'allemand par Jean-Claude Capèle, Paris, Éditions Fayard.

Elias, N. et Dunning, E. (1994). *Sport et civilisation. La Violence maîtrisée*, traduit de l'anglais par Josette Chicheportiche et Fabienne Duvigneau, Paris, Éditions Fayard.

Filliettaz, L., Rémery, V. et Trébert, D. (2014). « Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction. Analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance ». *Activités, 11 (1)*, pp. 22-46.

Geay, A. (2007). « L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques ». *Éducation permanente*, n° 172, pp. 27-38.

Gouadec, D. (2009a). *Guide des métiers de la traduction-localisation et de la communication multilingue et multimédia*, La Maison du Dictionnaire, Paris.

Gouadec, D. (2009b). *Profession Traducteur,* La Maison du Dictionnaire, Paris.

Hatano-Chalvidan, M. (2020). « « Faire métier de ce que l'on est » ou les enjeux identitaires de la relation tutorale ». Dans : Bodergat, J.-Y. et *al.* (dir.). *L'Accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant*. Londres, ISTE Editions, pp. 119-136.

Heinich, N. (1997). *La Sociologie de Norbert Elias*, Paris, Éditions La Découverte.

Ho, Dac-Tuc (2012). *Dịch thuật và tự do (Traduction et Liberté)*, Maison d'édition NXB Phuong Nam.

Hoang Thi-Hong-Nga (2014). « Một số phong trào đấu tranh của sinh viên miền Nam Việt Nam (1954-1975) (Quelques mouvements de lutte des étudiants du Sud du Vietnam (1954-1975)) ». *Revue Lịch sử quân sự*, n° 271 (juillet 2014), pp. 22-27. https://khoalichsu.ussh.vnu.edu.vn/mt-s-phong-trao-u-tranh-ca-sinh-vien-min-nam-vit-nam-1954-1975/

Hoang Van-Tuan (2015). « L'Université indochinoise et l'œuvre culturelle de la France au Vietnam ». In : *Le Vietnam : Une histoire de transferts culturels* [en ligne]. Paris : Demopolis (généré le 19 juin 2020). http://books.openedition.org.ezproxy.normandie-univ.fr/demopolis/484

Kalberg, S. (2012). *La sociologie des émotions de Max Weber.* Traduit de l'anglais par Philippe Chanial, dans *Revue du Mauss*, 2012/2 n°40, pp. 285-299.

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

Kunégel, P. (2012). « Analyse des pratiques des maîtres d'apprentissage en situation de travail ». *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*, Juillet 2012, Paris, France.

Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui*, Hachette FLE, Paris.

Leplat, J. (2000). *L'analyse psychologique de l'activité en ergonomie. Aperçu sur son évolution, ses modèles et ses méthodes*. Toulouse : OCTARES Editions, 164 pages.

Leplat, J. (2002). « De l'étude de cas à l'analyse de l'activité », *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé* [En ligne], 4-2 | 2002, mis en ligne le 23 septembre 2012. URL : http://pistes.revues.org/3658 ; DOI : 10.4000/pistes.3658

Leplat, J. et Hoc, J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. Dans Leplat, J. (1983). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique* (Tome 1). Toulouse, Octarès.

Lessard, C. & Bourdoncle, R. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue française de pédagogie*, volume 139, 2002. Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques : approches sociologiques. pp. 131-153.

Maubant, P. (2012). *Apprendre en situations : un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui.* Note de synthèse présentée en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lille 1.

Mayen, P. (2004). « Le couple situation-activité, sa mise en œuvre dans l'analyse du travail en didactique professionnelle ». Dans Marcel, J.-F. et Rayou, P. (dir.) (2004). *Recherches contextualisées en éducation*, pp. 29-39. Paris : INRP.

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 ». Dans Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Collection « La professionnalisation, entre travail et formation », dirigée par Richard Wittorski. Presse universitaire de Rouen et du Havre, pp. 121-138.

Mayen, P. (2017). « L'ignorance et la dépendance, facteurs d'apprentissage dans les interactions de tutelle au travail », *Recherche et formation* [En ligne], 84 | 2017, pp. 9-23, mis en ligne le 30 avril 2020, consulté le 08 juin 2018.

Pastré, P. (1997). « Didactique professionnelle et développement ». *Psychologie française*, 42 (1), pp. 89-100.

Pastré, P. (1999). « La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives ». *Education permanente*, n° 139, pp. 13-35.

Pastré, P. (2014). « Maîtriser son activité ». Dans Patricia, C.-R. (dir.) (2014). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques.* Toulouse, Octarès, pp. 113-118.

Paul, M. (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse ». *Education permanente*, n° 153/2002-4, pp. 43-56.

Paul, M. (2009). « Autour du mot accompagnement ». *Recherche et Formation*, n° 62, 2009, pp. 91-107.

Pelé-Peycelon, M. et Veillard, L. (2016). « Des configurations comme ressources pour devenir tuteur », *Recherche et formation* [En ligne], 83 | 2016, pp. 69-84, mis en ligne le 31 décembre 2019.

Perrenoud, P. (1999). « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? ». Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation / Université de Genève publié in *Éducateur*, 2002, n° 14, pp. 6-11.

Perrenoud, P. (2003). « Qu'est-ce qu'apprendre ? ». *Enfances et Psy,* 2003/4 n° 24, p.9-17.

Piot, T. (2020). « L'accompagnement distribué : un levier pour la formation des personnels de direction de l'Éducation nationale ». Dans : Bodergat, J.-Y. et *al.* (dir.). *L'Accompagnement et l'apprentissage du métier d'encadrant*. Londres, ISTE Editions, pp. 29-49.

Quintin, J.-J. (2008). « Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat ». Revue *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, ATIEF 15, 23p. <hal-00696373>

Reboul, O. (1980/1991). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* Paris, Presses Universitaires de France.

Rémery, V. et Markaki, V. (2016). « Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs », *Education Permanente*, n°206 / 2016-1, pp. 47-59.

Rey, B. (2006). « Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? ». Dans *Savoirs professionnels et curriculums de formation*, les Presses Universitaires Laval, Canada, pp. 83-107.

Samurçay, R. et Rabardel, P. (2004). « Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences, propositions ». *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès.

Seleskovitch, D. (1952). « Interprétation ou interprétariat ? », Revue *Société française des traducteurs*, Paris.

Seleskovitch, D. et Lederer, M. (1989). *Pédagogie raisonnée de l'interprétation,* Didier Erudition, Paris.

Vanderpotte, G. (1992). « La production de compétences ». *Actualité de la formation permanente*, n° 119.

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* [En ligne], n°1, vol.6 | 2012, pp. 47-68, mis en ligne le 02 mai 2014, consulté le 19 avril 2019.

Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris, L'Harmattan.

Wittorski, R. (2008). « La professionnalisation ». *Savoirs* 2008/2 (n° 17), pp. 9-36.

Wittorski, R. (2009). « À propos de la professionnalisation ». Dans Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Collection « La professionnalisation, entre travail et formation », dirigée par Richard Wittorski. Presse universitaire de Rouen et du Havre, pp. 63-74.

Wittorski, R. (2015). « Questions posées à la professionnalisation aux métiers de l'humain ». Dans Bodergat, J.-Y. et Buznic-Bourgeacq, P. (dir.) (2015). *Des professionnalités sous tension. Quelle (re)construction dans les métiers de l'humain ?* De Boeck Supérieur, pp. 29-41.

Wittorski, R. (dir.) (2016). *La professionnalisation en formation : textes fondamentaux*. Collection « La professionnalisation, entre travail et formation », dirigée par Richard Wittorski. Presse universitaire de Rouen et du Havre.

Les rapports de projet

Compétences pour les traducteurs professionnels, experts en communication multilingue et multimédia. Rapport de projet rédigé par Yves Gambier au nom du groupe d'experts EMT, Bruxelles, janvier 2009.

Référentiel de compétences d'un interprète de liaison, projet de recherche réalisé par l'équipe de chercheurs qui regroupe des enseignants de traduction-interprétation dans tout le Vietnam, 2012.

Les thèses de doctorat

Bodergat, J.-Y. (2006a). « L'accompagnement : une posture à cerner ». Chapitre 2, Thèse de doctorat. Université de Caen.

Kunégel, P. (2006). *Tutorat et développement de compétences en situation de travail : essai de caractérisation des logiques tutorales*. Paris, CNAM, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, décembre 2006.

Nguyen Thuy-Phuong (2013). *L'école française au Vietnam de 1945 à 1975. De la mission civilisatrice à la diplomatie culturelle*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris Descartes, p. 225.

Pham Duy-Thien (2013). *Repenser la formation de guides touristiques vietnamiens dans une perspective de professionnalisation.* Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, réalisée à l'Université de Caen Normandie.

Tran Le-Bao-Chan (2019). *Penser le curriculum de formation des traducteurs et interprètes à l'université*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, réalisée à l'Université de Caen Normandie.

Les documents officiels

Décision 27/2018/QĐ-TTg du Premier Ministre à propos du système des secteurs économiques du Vietnam, promulguée le 06/07/2018.

Rapport pour cartographie du français au Vietnam. Rapport de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), février 2017.

LISTE DES SIGLES

CECR : Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

CFIT : Centre de Formation d'Interprètes et de Traducteurs

CTU : Université de Can Tho

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

ESIT : École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs

HANU : Université de Hanoï

HUEUNI : Université de Hue

MEF : Ministère de l'Éducation et de la Formation

TI : Traduction – Interprétation

UFL.UDN : Université de Danang

ULIS : Université des langues et des études internationales de Hanoï

UPHCMV : Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville

UPHCMV-DF : Université de Pédagogie de Hô Chi Minh-Ville - Département de Français

USSH : Université des Sciences sociales et humaines de Hô Chi Minh-Ville

LISTE DES TABLEAUX ET SCHÉMAS

Liste des tableaux

Tableau 1 : Présentation des formations de la première catégorie 62
Tableau 2 : Présentation des formations de la deuxième catégorie 65
Tableau 3 : Distinction entre formation professionnelle et formation professionnalisante . 69
Tableau 4 : Un tableau synthétique pour la posture d'accompagnement (Bodergat, 2006a, chapitre 2) 193
Tableau 5 : Les six configurations de l'exercice tutoral, synthèse du travail de Kunégel (2011, pp.85-144) 236
Tableau 6 : La pré-enquête – les questions pour tuteurs et pour stagiaires 272
Tableau 7 : La pré-enquête – présentation des établissements d'accueil et le nombre de réponses au questionnaire 274
Tableau 8 : Les types de tâche par établissement d'accueil 278
Tableau 9 : L'ensemble des types de tâche et leur ordre d'importance 279
Tableau 10 : Description des tâches et des ressources exigées 286
Tableau 11 : Statut professionnel des tuteurs 294
Tableau 12 : Conception du tutorat chez les tuteurs 302
Tableau 13 : Postures adoptées par les tuteurs 311
Tableau 14 : Éléments caractérisant les profils de tuteur 315
Tableau 15 : Liste des structures d'accueil stage TI 2019 UPHCMV-DF 351
Tableau 16 : Récapitulatif des outils de l'enquête principale et matériaux obtenus 355
Tableau 17 : Tableau croisé des matériaux obtenus de l'enquête sur les terrains du stage TI 2019 HCMUP-DF 359
Tableau 18 : Présentation générale de sept terrains de stage 370
Tableau 19 : Les caractéristiques du terrain E1 385
Tableau 20 : Les caractéristiques du terrain E4 391
Tableau 21 : Les caractéristiques du terrain E5 397
Tableau 22 : Les caractéristiques du terrain E9 402
Tableau 23 : Synthèse des caractéristiques des terrains E1, E4, E5 et E9 403
Tableau 24 : Les caractéristiques du terrain E8 408
Tableau 25 : Les caractéristiques du terrain E10 411

Tableau 26 : Les caractéristiques du terrain E16 415
Tableau 27 : Synthèse des caractéristiques des terrains de stage E8, E10 et E16 416
Tableau 28 : Tableau de synthèse des activités de tutorat des tuteurs de sept terrains de stage 421
Tableau 29 : Les éléments structurants des configurations tutorales 425
Tableau 30 : Caractéristiques des configurations tutorales en termes d'affordance pour les apprentissages situés 512
Tableau 31 : Deux scénarios pour organiser une formation professionnalisante en lien avec la traduction-interprétation 529

Liste des schémas

Schéma 1 : La logique générale de la thèse 22
Schéma 2 : Situation de communication en traduction (Durieux, 2003, p. 94) 37
Schéma 3 : Schéma pour articuler professionnalisation et développement professionnel (Wittorski, 2009, p. 67) 103
Schéma 4 : Le tutorat-accompagnement 215
Schéma 5 : Modèle diachronique du tutorat (Kunégel, 2011, p. 86) 231
Schéma 6 : Dynamique des configurations 256
Schéma 7 : La problématique 343
Schéma 8 : Démarche méthodologique de l'analyse des données 349
Schéma 9 : Dynamique des configurations tutorales 432
Schéma 10 : Résultat de la thèse – les cinq configurations 434
Schéma 11 : Les tensions entre les deux aspects « formalisé » et « incorporé » 486
Schéma 12 : Schéma d'organisation des relations entre les acteurs internes et externes dans les organisations d'accueil E1, E4, E5 et E9 487
Schéma 13 : Schéma d'organisation des relations entre les acteurs internes et externes sur le terrain E10 488
Schéma 14 : Schéma d'organisation des relations entre les acteurs sur les terrains E8 et E16 489
Schéma 15 : Terrain E1-Acteurs du réseau d'interdépendances en interne et externe 490
Schéma 16 : Les niveaux d'interaction tutorale au sein de E1 494
Schéma 17 : Les liens entre configurations et tensions 500

INDEX DES AUTEURS

A

Aballéa · 49
Aebli · 49
Agulhon · 174, 178, 225, 229, 440
Albero · 170, 226
Annoot · 197, 198, 308, 468
Astier · 120, 121, 122, 166, 187, 332, 383, 466
Astolfi · 18, 475

B

Bachelard · 225, 440
Barbier · 95, 96, 111, 113, 133, 134, 135, 136, 137, 159, 160, 161, 166, 170, 171, 172, 178, 179, 187, 224, 229, 288, 423, 440, 475
Baudrit · 159, 160, 161, 162, 173, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 200, 202, 203, 213, 225, 290, 291, 298, 312, 319, 440
Belo · 181
Bensalah · 202
Berckers · 38, 106, 108
Bernatchez · 209
Billett · 147, 150, 151, 240, 441
Blanchet · 360
Bodergat · 163, 186, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 197, 198, 299, 308, 361, 362, 363, 364, 365, 468, 472, 534
Boru · 169, 171, 172, 173, 174, 176, 212, 224, 226, 229, 304, 332, 417, 440
Bourdieu · 118, 362
Bourdoncle · 48, 49, 98, 100, 262
Bourgeois · 142
Bruner · 17, 18, 168, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 213, 230, 297, 298, 333, 372, 473, 479

C

Chrétien · 229, 247, 250, 251, 253, 255, 423
Clerc · 186
Clot · 130, 134, 240
Couturier · 347

D

De Lièvre · 199, 209, 241
Déchaux · 221
Delbos · 148
Delmotte · 218, 220, 221, 222, 336, 441
Depover · 199, 209, 213, 241
Deschênes · 199
Ducret · 219, 220, 221, 223, 224, 336, 345
Dunning · 219, 223, 248
Durand · 507
Durieux · 37, 40

E

Elias · 20, 93, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 231, 247, 248, 250, 255, 335, 336, 345, 349, 422, 427, 441, 523
Eraut · 147

F

Filliettaz · 149, 229, 230, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 246, 247, 255, 423
Fiol · 113
Fortanier · 169, 172, 173, 174, 176, 212, 225, 226, 304, 333, 440
Foulin · 138, 139
Freud · 135
Fuller · 240

G

Geay · 16, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 122, 164, 225, 440
Gilly · 160
Goffman · 242, 243
Gotman · 360
Gouadec · 27, 28, 30, 32, 40, 70, 327, 530

H

Hamel · 359
Hatano-Chalvidan · 140, 153
Ho Dac-Tuc · 27, 40
Hoang Thi-Hong-Nga · 56
Hoang Van-Tuan · 55
Hoc · 130, 135, 151
Houssaye · 128
Huberman · 346, 348, 349
Hudson · 182

I

Ingvarson · 182

J

Jorion · 148

K

Kabamba · 181
Kalberg · 221
Kloetzer · 169, 187
Kunégel · 203, 204, 206, 212, 225, 226, 228, 229, 230, 231, 232, 236, 237, 238, 239, 244, 247, 255, 333, 372, 407, 423, 440, 480, 532

L

Lacourse · 347
Lave · 148, 240
Le Boterf · 117
Leborgne · 174, 212, 224, 229, 332, 417, 440
Lechaux · 174, 178, 225, 229, 440
Lederer · 40
Leplat · 104, 130, 131, 135, 151, 226, 348, 349, 359
Lerbet-Séréni · 185
Lessard · 262
Littlejohn · 199
Londasle · 182

M

Makamurera · 347
Marchand · 209
Martinand · 475
Maubant · 38, 49, 106, 107, 108, 111, 112, 114, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 135, 138, 139, 142, 143
Mayen · 131, 132, 133, 144, 145, 146, 452
Mazereau · 197, 198, 308, 468
Métral · 229, 247, 250, 251, 253, 255, 423
Miles · 346, 348, 349
Mouchon · 138, 139
Moust · 184, 185, 186, 312
Muinida · 181
Mulholland · 182

N

Nizet · 142

P

Pastré · 16, 115, 130, 132, 134, 135, 175
Paul · 163, 164, 165, 171, 173, 189, 190, 225, 261, 298, 299, 440
Pegler · 199
Pelé-Peycelon · 229, 247, 248, 250, 255, 345, 346, 423
Perrenoud · 139, 141, 167, 363
Piaget · 117, 138, 139, 142, 237
Piot · 106, 107, 225, 227, 347, 440

Q

Quintin · 198, 199, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 241, 417, 480

R

Rassmussen · 147
Reboul · 137
Rémery · 229, 230, 239, 240, 242, 243, 423
Rey · 227, 228
Rygaloff · 56

S

Sarbin · 161, 162
Schön · 118, 128, 149, 226
Scotson · 223, 224, 345
Scribner · 148
Seleskovitch · 26, 35, 40

Speroni · 193
Stahl · 194

T

Theureau · 240
Thievenaz · 347
Tran Le-Bao-Chan · 35, 38, 44, 55
Trébert · 229, 230, 239, 240, 242, 423

U

Unwin · 150, 240

V

Van der Maren · 364, 534
Vanderpotte · 174, 212, 224, 229, 332, 417, 440
Veillard · 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 238, 247, 248, 250, 255, 332, 345, 346, 356, 423, 441, 463, 499, 524, 533
Vermersch · 240
Victor · 180, 181, 183
Vincent · 164, 298
Vygotski · 139, 142, 168, 184, 200, 231

W

Weber · 220, 221, 336, 345, 540
Wenger · 148, 240
Wittorski · 48, 49, 52, 68, 69, 70, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 109, 110, 112, 163

Normandie Université

LES CONFIGURATIONS DE LA FONCTION TUTORALE – L'EXEMPLE DE LA PROFESSIONNALISATION DU MÉTIER DE TRADUCTEUR-INTERPRÈTE FRANCOPHONE AU VIETNAM

Notre travail de recherche interroge la formation au(x) métier(s) de traducteur et d'interprète francophone au Vietnam. Nous assistons actuellement à une évolution du rapport entre l'emploi et la formation dans le domaine. La diversité des offres et l'accroissement du marché des emplois liées à l'activité de traduction intensifient le besoin de formation à ces compétences, dont le statut socio-professionnel reste ambigu. C'est dans ce contexte que la question de la professionnalisation par la voie de l'alternance se pose, une problématique encore nouvelle au Vietnam. Nous choisissons par le présent travail de nous centrer sur la fonction tutorale instituée en milieu professionnel, un des paramètres clés du processus d'apprentissage en situation de travail.

Le tutorat, dont l'activité propre est peu formalisée et peu reconnue, s'exerce dans des milieux professionnels diversifiés. Le tutorat peut être collectif ou individuel, assuré dans des entreprises ou organisations, par les professionnels dont le métier principal est différent de ceux de TI, ou par les professionnels indépendants qui travaillent pour leur propre compte. Cette diversité de situations tutorales met en jeu des profils de tuteur, des pratiques tutorales et des apprentissages différents, mais qui permettent tout de même d'en saisir les invariants. Comme résultats de la recherche, nous avons identifié cinq configurations tutorales traversées par trois types de tension qui définissent les rapports de dépendance au sein de ces configurations.

Mots-clés : formation – alternance – tutorat – configuration – traduction-interprétation

THE CONFIGURATIONS OF THE TUTORAL FUNCTION – THE EXAMPLE OF THE PROFESSIONALIZATION OF THE PROFESSION OF FRENCH-SPEAKING TRANSLATOR-INTERPRETER IN VIETNAM

Our research examines the training course for the profession of French-speaking translator and interpreter in Vietnam. We are currently involving to the evolution of the relationship between employment and training course in the field. The diversity of the offers and the job market development of the translation activity intensify the need for training in these skills. And we know that the socio-professional status of this activity remains ambiguous. It is in this context that the question of professionalization by work-study programs arises, a question that is still new in Vietnam. In this research, we choose to focus on the tutorial function in the workplace, one of the key parameters of the learning process in the workplace situation.

The tutoring, whose specific activity is not really formalized and not really recognized, takes place in a variety of professional settings. The tutoring can be collective or individual, provided in companies or organizations, by professionals whose main job is not translator-interpreter, or by freelancers. This diversity of tutorial situations brings into play different tutor profiles, tutorial practices and learning, but which still allow us to identify their invariants. As research results, we identified five tutorial configurations crossed by three types of tension that define the dependency relationships within these configurations.

Keywords: training course – work-study – tutoring – configuration – translation-interpretation

UNICAEN UNIVERSITÉ CAEN NORMANDIE

ÉCOLE DOCTORALE 556 HSRT

CIRNEF Normandie Université • EA 7454