

Pratique du parrainage en formation professionnelle

Guillaume Demont

Laboratoire EDA, Université Paris Descartes.

Résumé

Développer sa professionnalité c'est développer des références et des pratiques communes avec une communauté de pratique, mais également avec les personnes qui nous ont précédé dans le métier et qui nous succéderont ; ce que nous résumons en disant que développer sa professionnalité c'est s'intégrer dans une communauté de référence.

Cette intégration ne peut se faire que par l'interaction avec des professionnels plus expérimentés dans le cadre d'un apprentissage « sur le tas », ou incident. Dans ce cadre, la relation entre apprenti et tuteur est un point clé des formations professionnelles par alternance. Mais comment accompagner cet apprentissage incident et l'intégration dans une communauté de référence quand la formation professionnelle ne se fait pas par alternance ? Nous proposons à cet effet de comparer les dispositifs de tutorat et ceux de parrainage, le second se révélant particulièrement adapté pour les formations professionnelles en voie directe. Le parrainage propose un lieu d'interaction entre l'apprenant et un professionnel expérimenté et à la retraite. Nous présentons dans cet article ce dispositif revisité tel que nous l'avons mis en place à L'Ecole de Guerre, à Paris.

Mots clés

Parrainage ; Tutorat ; Français Langue Professionnelle (FLP) ; communauté de référence ; alternance ; apprentissage sur le tas.

Abstract

To develop his professionalism, the trainee needs to build some practices and references common with a community of practice, and with every people who have preceded him in this profession and who will succeed him. To develop his professionalism involves to integrate a community of reference (Hess 2009).

To join this community, the trainee will interact with an experienced professional. In this context, the relationship between the apprentice and the company tutor is a decisive factor in a dual training. But this relationship cannot be effective when the vocational training isn't dual, how the trainee can make some informal learning in this case?

We present, in this article, a training device which assign to each trainee a mentor, retired professional. This training device was experimented in the war college of Paris.

Keywords

Mentoring ; tutoring ; French for specific purpose ; community of reference ; dual training ; learning by doing.

Zusammenfassung

Eine berufliche Ausbildung ist die Aneignung der Kenntnisse und Fähigkeiten einer Berufsgruppe in Theorie und Praxis. Dies ist gleichzeitig auch ein Austausch zwischen den Vorgängern und denen, die in Zukunft die berufliche Nachfolge antreten werden. Eine Berufsausbildung zu durchlaufen bedeutet folglich, Teil einer Wissensgemeinschaft zu werden.

Die Einbindung in eine solche Gemeinschaft kann entweder nach dem Learning-by-Doing Prinzip stattfinden, mittels Interaktion mit erfahrenen Mitarbeitern im Betrieb oder ganz ohne professionelle Anleitung. In einem dualen Ausbildungssystem kommt der Beziehung zwischen einem Ausbilder und einem Lehrling eine Schlüsselrolle zu. Aber wie soll ein eine berufliche Ausbildung und Einbindung in eine Wissensgemeinschaft ablaufen, wenn sie nicht im Rahmen eines dualen Berufsausbildungssystems durchgeführt wird, sondern informell und ohne professionelle Begleitung stattfindet?

1. Introduction

Notre recherche s'inscrit dans la problématique de l'enseignement des langues à des fins professionnelles. Depuis le début des années 2000, nous assistons à un déplacement majeur des réflexions didactiques dans ce domaine qui se décentre des contenus linguistiques des « langues de travail » pour penser le discours oral ou écrit comme une pratique professionnelle parmi d'autres. Ce déplacement s'observe en Allemagne, dans les travaux de M. Grünhage-Monetti (2007, ou avec Halewijn E. et Holland C, 2003) par exemple et en France, avec les travaux de F. Mourlhon-Dallies (2007, 2008) qui élabore un courant didactique nommé le français langue professionnelle (FLP), courant dans lequel nous inscrivons nos travaux et nos réflexions pour cet article.

Le FLP considère l'usage de la langue en contexte professionnel, non comme du matériau linguistique à apprendre pour le réutiliser, la langue n'est pas simplement perçue comme un vecteur de messages, mais comme un moyen d'action professionnelle, au même titre que les gestes praxiques. D'où le titre de l'article de F. Mourlhon-Dallies (2007) : « Quand faire c'est dire. » La langue au travail est considérée comme un système discursif complexe, avec des acteurs et des logiques d'acteurs qui se combinent les uns aux autres.

De ce fait, le formateur en langue se retrouve dans une position délicate, devant enseigner ce système discursif complexe avec ses logiques d'acteurs pour un métier qui, a priori, n'est pas le sien. Dans la suite de cet article, nous montrerons comment le lien intergénérationnel avec des collègues expérimentés peut être une réponse à cet éloignement du formateur des logiques professionnelles intrinsèques au métier. Deux concepts vont nous permettre d'interroger ce lien intergénérationnel et les apports envisageables d'un dispositif de formation qui s'appuierait dessus : le premier est celui de « communauté de référence », défini par Remi Hess (2010), le second celui « d'apprentissage incident ». Enfin, nous présenterons un dispositif que nous avons mis en place à l'École de Guerre à Paris, dans le cadre du Stage Intensif de Langue Française, à destination d'officiers non francophones se préparant à intégrer le cycle de formation de l'École de Guerre. Ce stage intensif partage un point commun avec un certain nombre de formations de FLP : il est une formation professionnelle, ou professionnalisante, qui ne se fait pas par alternance, mais sur un temps

distinct de la pratique professionnelle (ce qui est souvent le cas pour des formations linguistiques préparatoires à l'entrée en formation ou à l'exercice de la profession en pays francophone.)

La communauté de référence.

Dans *Le journal d'un artiste clandestin*, Remi Hess (2009, 317-534) se raconte construisant son moment « artiste », il prend la décision de se remettre à la peinture et de se construire une identité d'artiste peintre. Pendant deux ans, il tient un journal commençant le jour où il prend cette décision, pour suivre comment au jour le jour se construit l'élaboration de cette identité. Dans ce journal, il raconte comment il forme une communauté dans le développement de ce moment. Celle-ci se compose de grands ancêtres, dont Remi Hess lit les journaux (Dali, Dürher, Delacroix), des biographies, des critiques de leurs œuvres. Elle se compose également d'artistes vivants avec lesquels il entretient des liens d'amitié ou de correspondance et de toute personne de son entourage avec qui il partage cette référence de l'art.

Il propose le terme de « communauté de référence » pour rendre compte de ce réseau de vivants et de morts qui se tisse autour de lui dans la construction de cette identité de peintre. Rémi Hess (2010) définit la communauté de référence lors d'un entretien avec Sandrine Deulceux :

Pour chaque moment, je crée une communauté de référence différente. Si je milite sur le plan politique ou syndical, ce sont les camarades qui partagent avec moi cette appartenance, qui vont constituer une bonne partie de cette communauté ; mais si, parallèlement, je développe une activité de footballeur, ces camarades du syndicat ne formeront plus ma communauté de référence. Sur le terrain du sport, j'ai un autre groupe de référence que sur le terrain de la lutte politique, ou sur celui de mon activité de peintre. Pour répondre à ta question, on voit qu'une communauté de référence se compose non seulement de personnes du passé du moment, mais aussi de personnes du présent du moment. J'ai même une conception prospective : je pense que l'on peut s'associer des plus jeunes dans la construction d'un moment. Il y a donc dans la communauté de référence des vivants et des morts, mais aussi des personnes à naître ! Car le moment survit aux personnes...

Ce concept de communauté de référence entre ainsi en concurrence avec d'autres termes utilisés dans les sciences de l'éducation, comme « communauté de pratique », « groupe de référence » ou « communauté d'appartenance ». La communauté de pratiques (Lave, Wenger 1991) définit un groupe de professionnels qui partagent des intérêts et des buts communs et qui mobilisent leur expertise pour résoudre des situations problématiques rencontrées dans l'exercice de leur travail quotidien. Quant au groupe de référence, Senik (2006, 247) le définit ainsi :

il s'agit du groupe d'individus partageant les mêmes caractéristiques productives. Le groupe de référence ainsi défini joue potentiellement les deux rôles que nous essayons de distinguer : un rôle d'aune de comparaison et un rôle d'acquisition d'information.

La communauté de référence est plus large que ces deux concepts, puisqu'elle regroupe effectivement ces groupes de professionnels, mais comporte une dimension

transgénérationnelle¹ supplémentaire, puisqu'elle intègre également les personnes des générations passées qui ont laissé une trace dans la littérature ou dans la mémoire du professionnelle, et qui influent aujourd'hui encore sur sa façon de s'inscrire dans le moment. La communauté de référence inclue encore les générations futures, ainsi, quand un professionnel travaille à rédiger des protocoles d'actions il peut le faire en le destinant aux autorités qui peuvent contrôler l'existence de tels protocoles, mais il peut également le faire à destination d'un potentiel futur collègue, ou futur stagiaire, qui trouvera bien pratique de bénéficier d'un descriptif des tâches à accomplir bien détaillé.

Le terme de communauté d'appartenance désigne le groupe d'individus dans lequel je me reconnais et qui me reconnaissent. Le concept de communauté d'appartenance rend compte de la construction de l'identité sociale de l'individu : il appartient à une communauté linguistique, ethnique, nationale, professionnelle (qu'on pourrait d'ailleurs dissocier en une communauté d'entreprise et une communauté de corporation), religieuse, intellectuelle, culturelle... Son identité sociale serait donc la somme de ces appartenances communautaires. La communauté d'appartenance est un élément préexistant à l'individu qu'il introjecte pour se définir, il intègre les cadres de la mémoire collective (Halbwachs 1925) de la communauté d'appartenance dans laquelle il se reconnaît et qui le reconnaît. On peut retrouver dans ce concept la dimension transgénérationnelle de la communauté de référence, les ancêtres comme les générations futures partagent l'appartenance à la communauté avec l'individu. Mais il y a une différence majeure entre ces deux concepts, c'est que la communauté d'appartenance préexiste à l'individu alors que l'individu est l'épicentre de la communauté de référence. Si nous reprenons le *Journal d'un artiste clandestin* de Remi Hess, nous percevons qu'il construit sa communauté de référence parallèlement à la construction de son identité de peintre et parallèlement à l'acquisition des savoir-faire propre au métier.

La communauté de référence partage un certain nombre de traits sémantiques avec les concepts voisins de « communauté de pratique », « groupe de référence » et « communauté d'appartenance », comme le montre le Tableau 1.

Tableau 1 : analyse sémique de quatre termes désignant les groupes ou communautés.

	Collaboration pratique	Références pour la construction des praxies	Liens transgénérationnels
communauté de référence	X	X	X
communauté de pratique	X		
groupe de référence		X	
communauté d'appartenance			X

¹ Nous reprenons la distinction que pose Granjon (2011) entre l'intergénérationnel, ce qui se transmet d'une génération à l'autre de manière consciente et le transgénérationnel, ce qui se transmet entre les générations de manière implicite, voire inconsciente.

Ce concept de « communauté de référence » est bien en phase avec la démarche du FLP, puisque ce courant didactique s'intéresse à la profession exercée dans son intégralité en langue française, c'est-à-dire en prenant en compte la relation et modalités de collaboration avec les collègues, les partenaires, les fournisseurs, en prenant également en compte les implicites culturels liés à l'exercice de la profession, ce que Florence Mourlhon-Dallies (2007, 22) nomme « le côté conniventiel du travail ». La capacité à partager ce côté conniventiel, cet implicite, nécessite que le nouveau ou futur professionnel partage un certain nombre de références avec les professionnels confirmés. Ces références vont venir du passé, de l'histoire de la profession ou de l'histoire de l'entreprise. Il est donc bien nécessaire que son intégration se fasse au sein d'une communauté qui lui transmette à la fois les modalités pratiques de collaboration (avec qui il va être amené à travailler, quels sont les périmètres d'intervention de chacun et comment communiquer et se transmettre les informations nécessaires), les références nécessaires pour la construction des praxies (les gestes, paroles, postures et finalités de la profession) et qui l'inscrive dans un tissu de liens transgénérationnels avec ses collègues, mais également les ancêtres qui ont laissé une trace dans la pratique actuelle du métier et les générations à venir.

Dans la construction de son identité professionnelle, le travailleur n'acquiert pas la maîtrise de ce « côté conniventiel du travail » lors de sa formation initiale, mais sur le terrain, au cours de sa pratique et de ses interactions avec ses collègues, notamment auprès des plus expérimentés. L'intégration de la communauté de référence et de tous les implicites culturels qu'elle présuppose se fait au cours d'un apprentissage informel.

Le concept de communauté de référence se révèle donc particulièrement efficient pour penser la formation professionnelle, notamment dans le cadre du FLP. La construction et l'intégration de cette communauté de référence va nécessiter de trouver des personnes qui vont être des passeurs. Dans la formation professionnelle par alternance, cette fonction est habituellement tenu par le tuteur, ou le mentor.

L'apprentissage incident et le tuteur

Il est fréquent que la formation professionnelle s'organise en une alternance entre une formation théorique, en centre de formation, et une formation pratique, sur le lieu d'exercice de la profession ou sur des lieux de stage. La formation alterne ainsi un apprentissage institué, ou théorique, et un apprentissage incident, autrement nommé « apprentissage sur le tas ». Cependant, ce dispositif n'est pas toujours transférable pour l'enseignement d'une langue en contexte professionnel. Ainsi, dans l'exemple de l'École de Guerre que nous développerons ultérieurement, la formation implique de se distancier pendant deux ans de son lieu d'exercice professionnel. Il nous faut donc penser autrement l'apprentissage incident que dans cette option d'apprentissage « sur le tas ».

Contrairement à une idée reçue, ce n'est pas seulement par la pratique que la compétence professionnelle advient, c'est aussi et surtout en interagissant avec des personnes compétentes, ainsi J. Theureau et M. Vion (1992, 12) définissent « l'apprentissage sur le tas » :

il s'effectue rarement seul mais à travers les interactions verbales entre le novice et ses collègues plus experts.

C'est pourquoi l'apprentissage incident est organisé autour de la figure d'un tuteur ou d'un mentor² : c'est-à-dire un professionnel qualifié et plus expérimenté que l'apprenant.

Dans la littérature sur la formation professionnelle, les termes de mentorat et de tutorat sont souvent utilisés de manière indifférenciée. En ce qui nous concerne, nous retenons la différence que pose R. Houdé (1996, 111).

Les mentors sont des professionnels faisant montre d'expertise, de compétence et de doigté : manifestement il s'agit de personnes qui possèdent une certaine maturité personnelle et qui sont capables de maturité relationnelle. Le mot « tuteur » est le plus souvent employé (...) pour désigner une personne (rarement choisie par l'intéressé) qui a pour tâche d'accompagner l'étudiant au cours de son cheminement et de sa formation ; généralement, le tuteur connaît bien le programme d'étude dans lequel est inscrit l'étudiant, et il le conseille et le guide dans son cheminement

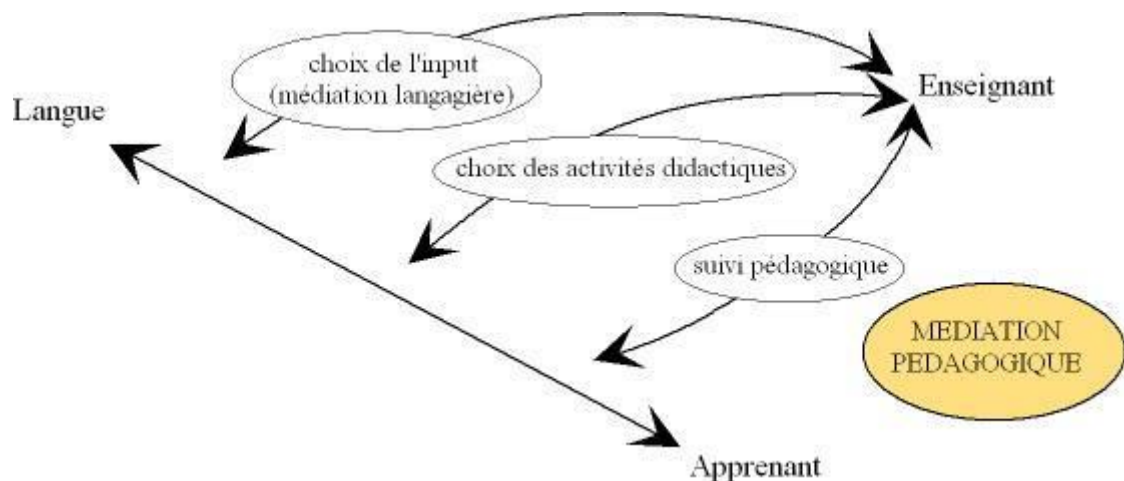
Ainsi, en suivant R. Houdé, nous pouvons différencier le mentor qui par son exemple et son accompagnement permet au mentoré de développer ses compétences pratiques. Le tuteur, qui peut aussi être un professionnel, est en plus quelqu'un qui a une bonne maîtrise des curricula de la formation et qui accompagne le tutoré dans l'acquisition des compétences théoriques liées à l'exercice de la profession et à sa qualification. Concrètement parlant, dans un certain nombre de situation de formation en alternance, ces deux fonctions sont concomitantes : la personne qui occupe la fonction de tuteur ou de maître d'apprentissage ou encore de référent de site qualifiant est à la fois en position de mentor car il est un professionnel expérimenté, choisi par son employeur à cette fonction pour son expertise professionnelle, et en position de tuteur car il a suivi lui-même la formation que suit le stagiaire et a également suivi une formation lui donnant la possibilité d'exercer comme tuteur ou maître de stage si le stagiaire est en contrat d'apprentissage ou en contrat de professionnalisation.

Enfin, nous retenons également comme dispositif d'accompagnement soutenant l'apprentissage incident le parrainage. Ce dispositif est utilisé dans des contextes de formation (ainsi, dans certaines grandes écoles, chaque élève de première est parrainé par un élève qui est là depuis plus longtemps), dans des dispositifs professionnels (ainsi, un nouveau professionnel peut se voir parrainé par un autre professionnel proche de la retraite, ou dans certains établissement de L'Arche en France, accueillant des personnes en situation de handicap, chaque nouveau venu, professionnel comme personne accueillie, est parrainé par une personne accueillie présente depuis plusieurs années dans l'établissement), ou encore dans des dispositif d'insertion professionnelle (par exemple il existe en France un dispositif nommé « parrainage vers l'emploi » qui met en lien un bénévole en emploi et un chercheur d'emploi, le parrain aide et conseil son filleul dans sa recherche de travail). Le parrain, dans toutes ces expériences a une fonction de tiers, il n'est ni formateur, ni collègue direct. Sa mission n'est pas de développer des compétences professionnelles chez le filleul, mais de favoriser son intégration dans l'école, dans l'entreprise ou dans le marché du travail. Ce dispositif de parrainage n'est pas utilisé (du moins à notre connaissance) dans les formations par alternance, où le parrain serait à la fois en lien avec le lieu de pratique professionnelle, le lieu de formation et son filleul.

² Nous n'incluons pas dans les formes d'accompagnement de l'apprentissage incident la figure du coach, car, celui-ci se focalisant sur des compétences précises travaillées lors de séances programmées dans le temps, nous ne pouvons plus parler d'apprentissage incident.

En inscrivant notre réflexion dans la didactique des langues, nous ne pouvons ignorer que le terme de « tuteur » est également employé dans le domaine de l'apprentissage institué, notamment dans les dispositifs d'enseignement des langues en ligne. J.-C. Bertin, J.-P. Narcy-Combe et P. Gravé (2008) donnent une schématisation de l'activité d'enseignement-apprentissage qui complexifie le triangle didactique, apprenant-langue-enseignant. Ils accordent une large place à la médiation qu'introduit l'enseignant entre la langue et l'apprenant, médiation nécessitant trois opérations qui ne sont pas obligatoirement réalisées par le même acteur (figure 1, ci-dessous).

Figure 1: La médiation pédagogique dans Bertin, Narcy-Combe et Gravé 2008



Ceci définit les trois fonctions de l'enseignant : la fonction d'expert qui l'autorise à choisir les échantillons de langues qu'il proposera aux apprenants et à en définir l'ordre d'exposition, la fonction didactique, qui lui fait choisir les modalités de transmissions de l'objet langue et la fonction tutorale qui le conduit à guider chaque apprenant pour qu'il s'y retrouve dans des choix d'input et d'activités qui ont été réalisées pour la classe entière. L'enseignant peut conserver cette fonction tutorale ou la déléguer en totalité ou en partie à des tiers, notamment dans les dispositifs de formation à distance, où le nombre d'apprenants peut être élevé. Quoi qu'il en soit, le tuteur doit posséder deux compétences distinctes : l'une relative à l'objet d'apprentissage (la langue française) l'autre, pédagogique, pour faciliter et évaluer les apprentissages.

Dans le domaine de la formation professionnelle en alternance, il est également attendu du tuteur qu'il maîtrise deux compétences : la compétence technique (c'est un expert de son métier) et la compétence pédagogique (il doit être capable de transmettre cette expertise). Des études de didactique professionnelle sur les pratiques tutorales (Mayen 2000, Kunégel 2012) ont porté sur la compétence pédagogique des tuteurs. Ces études ont montré qu'il existait une réelle organisation de la transmission de compétences entre le tuteur et l'apprenti. Ces recherches convergent vers une réduction de l'opposition entre l'apprentissage institué et l'apprentissage incident en montrant qu'il y a (Pastré, Fillettaz 2012, 32'47''-34'45'') :

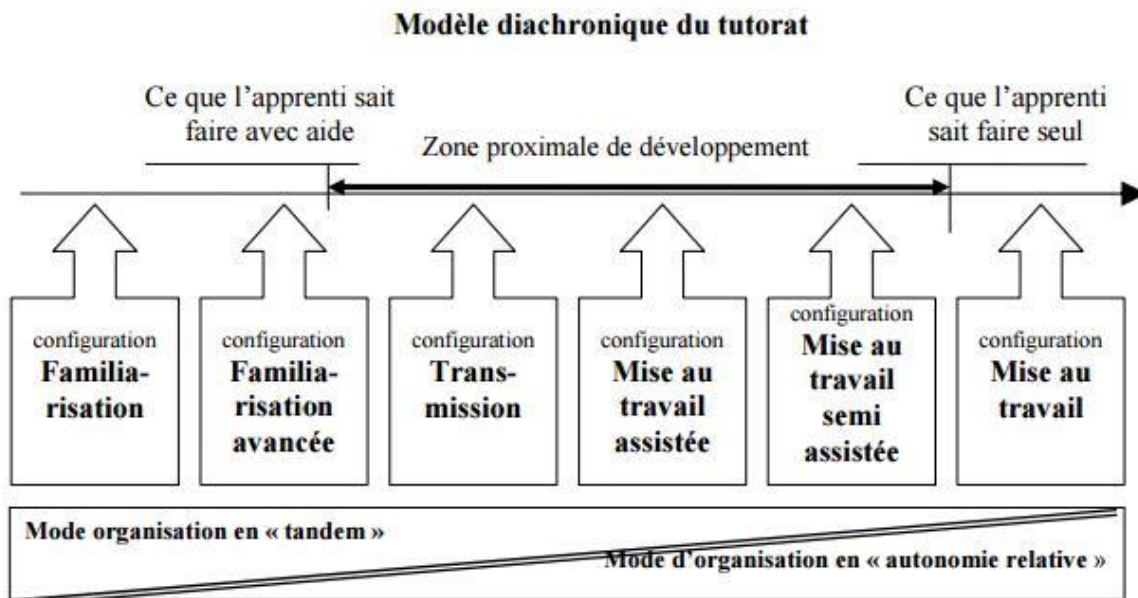
des formes très organisées et structurées derrière ce qui pouvait apparaître en apparence très spontané, aléatoire [...] il y a des formes repérables stabilisées, il y a des logiques de progression ordonnée. C'est une idée, à mon sens, qui remet en question l'idée que l'apprentissage sur le tas serait strictement aléatoire et désorganisé [...] Il y a derrière le

tutorat des formes de curriculum, [...] c'est-à-dire des formes ordonnées, organisées, peut-être moins visibles parce qu'elles ne sont pas portées dans des textes, mais l'analyse fine de l'activité montre qu'il y a bien une logique curriculaire qui est appliquée dans ces formes d'accompagnement. Il y a derrière le travail des tuteurs une forme de conception, d'ingénierie. On pourrait parler d'une ingénierie profane, d'une ingénierie spontanée.

Pour rendre compte de cette « logique curriculaire », P. Kunégel (2012) propose un modèle qui s'inspire du concept de « zone proximale de développement » de L. Vygotsky. Ce concept illustre qu'entre l'absence d'une compétence et sa maîtrise, il existe un espace d'acquisition où l'apprenant peut réaliser la tâche attendue avec aide. C'est cette aide de l'enseignant ou de l'adulte qui lui permettra de passer progressivement à l'autonomie.

Le modèle que propose ainsi P. Kunégel indique l'existence de six étapes de la démarche tutorale pour

Figure 2: Le modèle diachronique du tutorat (Kunégel 2012)



La familiarisation correspond à l'étape où l'apprenti découvre le travail, le monde de l'entreprise et effectue de petites tâches pour son tuteur (porter des objets, nettoyer le chantier...), à un moment, lors de cette configuration de familiarisation (qu'on appelle alors « familiarisation avancée »), le tuteur va commencer à donner des explications. La configuration suivante, la transmission, est l'étape la plus visible de l'activité tutorale : le maître d'apprentissage explique ce qu'il fait, il montre, il demande à l'apprenti de reproduire ses gestes, il attend des questions, des retours sur ses explications... à la suite de cette étape de transmission, viennent les trois configurations de la mise au travail : D'abord assistée, l'apprenti réalise seul la tâche professionnelle mais avec des consignes très détaillées, un contrôle accru sur ce qu'il fait et une reprise en main quand il y a une difficulté, ensuite semi-assistée, la relation se rééquilibre, l'apprenti n'est plus assisté ou contrôlé, mais le tuteur reste à sa disposition pour toutes les questions ou difficultés qu'il peut rencontrer, cette étape aboutit naturellement à la mise au travail en autonomie de l'apprenti.

Le parrainage

L'expérience sur laquelle nous appuyons notre réflexion est le stage intensif de français de l'École de Guerre. Nous y avons été enseignant, 18 heures par semaine pendant trois mois, pour un groupe de sept officiers provenant de différentes nations, tous débutants en langue française.

L'objectif d'un tel cours n'est pas d'enseigner du lexique militaire, ou d'enseigner le français à l'aide de documents contextualisés dans le domaine militaire, mais de permettre aux stagiaires de développer une compétence en français qui prenne place dans le référentiel des compétences liées à l'exercice de leur profession. Cet objectif implique de penser un enseignement de la langue qui s'articule avec les logiques professionnelles propres aux officiers supérieurs. L'apprentissage de la langue doit donc s'articuler avec l'apprentissage de l'ensemble des implicites culturels lié à la profession, implicites qui ne peuvent être transmis que par la relation à une communauté de référence partagée avec les pairs.

Cependant, l'enseignant de langue n'est pas nécessairement issu du même monde professionnel que ses apprenants, et, en ce qui nous concerne, nous ne sommes pas officier supérieur, et n'avons même jamais été militaire. La connaissance de la langue de spécialité visée ne nous confèrera pas l'accès et l'intégration à la communauté de référence de la profession, d'où la nécessité de reproduire le partage propre à la formation professionnelle par alternance entre l'apprentissage institué et l'apprentissage incident.

Or l'enseignement de langue professionnelle dispensé à l'École de Guerre ne peut recourir aux bienfaits d'un apprentissage distribué entre l'espace de cours et l'espace de la pratique professionnelle. En effet, comme nous l'avons déjà mentionné, pendant la durée de la formation à l'École de guerre, le stagiaire est extrait de son contexte professionnel. Or, nous pouvons néanmoins utiliser le tremplin de l'interaction entre des professionnels experts dans leur métier mais novices dans la pratique en langue française, et d'autres professionnels experts autant dans le métier que dans sa pratique en français. Cela nous a amené à utiliser le dispositif des parrains proposés par l'École de Guerre aux stagiaires.

L'École de Guerre, en lien avec l'association Frères d'armes, propose pour chaque stagiaire étranger l'attribution d'un parrain, un officier à la retraite, qui se rend disponible pour faciliter la participation du stagiaire à la vie de l'école et à la vie en France. Ce parrain est notamment chargé de répondre à toutes les questions de son filleul sur la langue et la culture française. En cela, même s'il ne rencontre pas l'enseignant, le parrain en est un soutien. Cette relation de parrainage repose sur une confiance entre le parrain et le stagiaire. Celle-ci peut être facilitée par le lien intergénérationnel qui unit ces deux personnes : le stagiaire est âgé entre 30 et 40 ans, il est un officier reconnu par son pays qui finance sa formation en France, le parrain est un officier à la retraite. De ce fait il n'y a pas de concurrence possible entre ces deux personnes et l'expertise du parrain est reconnue et acceptée par le stagiaire. Mais, la coopération intergénérationnelle n'est pas donnée automatiquement en mettant en contact deux personnes d'âges différents, elle se construit.

Nous retenons la définition que F. Grima (2007, 28-29) donne d'une génération, que nous trouvons particulièrement opératoire en contexte professionnel :

La génération se définit alors comme des individus ayant en commun une même empreinte historique, matérialisée par des expériences et des influences identiques, et un socle commun de règles institutionnelles gérant leur évolution professionnelle avant, pendant et après leur insertion dans le monde du travail.

En dépit du caractère interculturel du groupe de stagiaire de l'Ecole de Guerre, il est indéniable, au regard de cette définition qu'ils appartiennent à une même génération, qui a connu la même empreinte historique (tous sont entrés dans l'armée après les attentats du World Trade Center et leur pratique professionnelle est très fortement marquée par la lutte contre le terrorisme islamiste), un socle commun de règles institutionnelles (tous ont connu des opérations sous l'égide de l'Otan ou de l'ONU). En revanche, leurs parrains n'appartiennent pas à cette génération. Un décalage est particulièrement visible quant à l'empreinte historique, les références d'un des parrains vont plus vers la guerre en ex-Yougoslavie que la guerre contre le terrorisme islamique :

Le 23 mars : Aujourd'hui on a discuté longuement avec M. M. Il a fait la Bosnie avec l'Otan. Il est vraiment très sceptique sur la capacité de cette région d'Europe à vivre dans la paix. Selon lui il y a trop d'ethnies qui se détestent sur un trop petit territoire³

Tania Saba (2009) estime que la rencontre entre deux générations au travail peut soit déboucher sur un conflit intergénérationnel soit sur une coopération intergénérationnelle, le débouché de la relation vers l'un ou l'autre de ces pôles est facteur de la satisfaction réciproque ou non de sept besoins :

- Le besoin d'équilibre travail-famille de différentes générations
- Le besoin d'employabilité
- Le besoin d'avancement de carrière
- Le besoin d'autonomie au travail
- Le besoin de reconnaissance
- Le besoin de stabilité d'emploi
- Le besoin d'un climat de travail sain

La relation parrain/filleul dans le cadre de l'Ecole de Guerre se passe à l'extérieur du cadre de travail, les filleuls sont mis à disposition de leur corps d'armée d'origine et les parrains sont des officiers retraités. De ce fait il ne reste plus qu'un besoin qui trouver satisfaction réciproque dans cette relation, c'est celui de reconnaissance. A. Honneth (2000) attribue deux composantes à la reconnaissance : l'identification et la valorisation, attribuant un primat à la reconnaissance-valorisation. Le dispositif permet à la reconnaissance-identification de bien fonctionner, puisque les deux membres de la relation de parrainage se reconnaissent dans leurs identités professionnelles d'officiers militaires ; l'institution participe également à cette reconnaissance à travers ce dispositif qui est réservé à cette catégorie professionnelle.

La reconnaissance-valorisation est également presque une évidence pour le parrain : l'institution le valorise en lui reconnaissant ce rôle de transmission et d'intégration. Le filleul, en participant à cette interaction reconnaît également au parrain son expertise et sa compétence de transmission. En revanche, elle est moins évidente pour le filleul, le dispositif même de l'Ecole de Guerre peut nuire à ce besoin de reconnaissance-valorisation. Dans sa nation, l'élève est un officier confirmé, le fait d'être envoyé suivre ces études est une marque de reconnaissance de ses autorités, mais à l'école, il perd un peu le prestige associé à son statut d'officier et à son parcours militaire pour devenir un élève. Si de plus, il se sent rabaissé dans la relation de parrainage, si l'expertise de son parrain empêche que la sienne propre soit reconnue, il ne va pas investir cette relation et la rencontre entre deux générations ne va pas

³ Extrait du *Journal de Janusz*, traduit du polonais par l'auteur. M. M. est le parrain de *Janusz*, dont le nom a été rendu anonyme pour les besoins de l'article.

aboutir à de la coopération intergénérationnelle. En revanche, si la relation de parrainage est un espace où le filleul peut mettre en avant sa propre expertise et la partager avec son parrain, alors, ce besoin de valorisation trouvera satisfaction et la rencontre pourra aboutir à une vraie coopération intergénérationnelle. C'est pourquoi, dans nos recommandations aux parrains, nous insistons sur l'exigence de laisser l'initiative des sujets abordés au filleul, que l'échange porte sur sa propre expérience et aboutisse à ces questions relativement à ce qu'il observe de différent entre ses expériences antérieures et ce qu'il observe en France. De ce fait, le parrain se retrouve en situation d'apprendre de nouvelles choses sur le vécu militaire d'autres nations. Si les deux participants à cette relation ont le sentiment d'apprendre de l'autre et de lui transmettre quelque chose, alors le besoin de reconnaissance de chacun pourra trouver satisfaction et la coopération intergénérationnelle pourra fonctionner. L'exemple ci-dessous du *Journal de Janusz* montre bien cette idée que le stagiaire part de ses compétences militaires (il connaît des pratiques américaines pour indiquer l'heure à l'armée) pour interroger les pratiques françaises :

Le 26 février : Aujourd'hui nous avons appris à dire les dates et l'heure [...] Demander à M. M. s'il existe une façon réglementaire de dire l'heure dans l'armée française, comme chez les Américains.

Nous n'avons pas affaire à un stagiaire ignorant qui a tout à apprendre de son parrain, mais à un stagiaire compétent qui vient apprendre à développer ses compétences dans un nouveau contexte.

Il faut préciser que la pratique du parrainage est courante dans le milieu militaire. M.-A. Paveau (1994) montre, par exemple, qu'un élève de Saint-Cyr est habituellement pris dans un réseau de trois parrainages. Le parrainage est une réponse que propose l'armée à la question de l'intégration des nouveaux. Une similitude importante entre le système de parrainage militaire et le concept de communauté de référence est que les parrains peuvent être vivants ou morts. Il est ainsi de coutume qu'une promotion de l'École de Guerre ou de Saint Cyr se mette sous le parrainage d'un grand général défunt ou d'un grand stratège.

Nous avons saisi cette pratique de parrainage pour en faire une instance du dispositif de formation qui se trouve à la croisée des deux modèles de tutorat distincts que nous avons décrits précédemment : le tuteur d'entreprise et le tuteur de formation. Le dispositif de parrainage se rattache en partie au premier modèle de tutorat, parce qu'il met en présence un expert de la profession (un officier retraité) avec un novice (tout du moins pour l'exercice de ce métier en langue française)

En revanche ce parrainage se distingue du tutorat en entreprise du fait que l'interaction ne se situe pas dans le contexte professionnel, mais dans un contexte éducatif : L'École de Guerre. Ceci rapproche ce système de parrainage des pratiques de tutorat conceptualisées pour l'enseignement à distance. Le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre (dir.) 1993, 1379) définit ainsi le tutorat : « Ensemble des actions personnalisées, posées par un être humain, conduisant un autre être humain à l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs d'enseignement. » Cette définition illustre bien les deux pôles de l'action du tuteur : une action de médiation entre l'apprenant et ses objectifs d'apprentissage et une action d'accompagnement personnalisée.

Ceci interroge le choix que nous avons fait d'attribuer une fonction tutorale aux parrains des stagiaires. En effet, ces parrains n'ont pas la fonction de tuteur d'entreprise puisqu'ils n'interviennent pas sur le lieu de travail et ils n'ont pas les compétences requises pour être tuteurs d'une formation en langue. Le parrain est un mixte original entre ces deux

formes de tutorats, il n'est ni tuteur d'entreprise ni tuteur d'un enseignement en langue, il est tuteur dans une formation de professionnalisation par la langue. Cette formation articule deux facettes, l'une linguistique, l'autre professionnalisante, qui vont nécessiter chacune une action pédagogique distincte: la médiation entre l'apprenant et l'objet langue d'une part et l'étayage sur lequel le professionnel peut s'appuyer pour construire une nouvelle posture professionnelle dans cette langue, d'autre part.

Compte tenu de la taille du groupe, l'enseignant peut assumer les trois fonctions de la médiation pédagogique précédemment décrites (le choix de l'input, le choix des activités et le suivi pédagogique) sans recourir à un tuteur. En revanche, il ne peut assurer à lui seul la fonction d'étayage, car il n'a pas l'ancrage professionnel qui permettrait aux stagiaires de prendre appui sur lui pour reconstruire leurs identités professionnelles. En d'autres termes, il n'est pas officier, il n'a qu'une connaissance extérieure des discours et de la culture militaire. La fonction d'étayage sera donc plutôt assumée par le parrain.

Cette notion d'étayage provient des travaux du psychologue Jérôme Seymour Bruner. Dans sa réflexion sur le dialogue maître / élève à l'école, il distingue six activités d'étayage (Bruner 1983 : 277-278) :

- 1) l'enrôlement correspond aux comportements du tuteur (adulte ou enfant) par lesquels il s'attache à engager l'intérêt et l'adhésion de son (ou ses) partenaire(s) envers les exigences de la tâche. En somme, il s'agit d'éveiller l'intérêt de l'enfant, de faire en sorte qu'il soit intéressé par la tâche à réaliser
- 2) la réduction des degrés de liberté correspond aux procédures par lesquelles le tuteur simplifie la tâche par réduction du nombre des actes requis pour atteindre la solution. [...]
- 3) le maintien de l'orientation consiste à éviter que le novice ne s'écarte du but assigné par la tâche [...], il s'agit de maintenir son attention de manière à ce qu'il poursuive un objectif défini
- 4) la signalisation des caractéristiques déterminantes suppose que le tuteur indique ou souligne par divers moyens les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes, déterminantes pour son exécution
- 5) le contrôle de la frustration a pour finalité d'éviter que les erreurs du novice ne se transforment en sentiment d'échec et, pire, en résignation. En d'autres termes, faire en sorte que l'exécution de la tâche ne soit pas éprouvante pour l'enfant, qu'il vive bien ses erreurs
- 6) la démonstration ou présentation de modèles consiste en la présentation d'un modèle par l'adulte, d'un essai de solution. L'enfant, l'élève peut alors l'imiter et parachever sa réalisation.

Ces activités d'étayage, définies par J. S. Bruner, sont élaborées pour comprendre le développement de l'enfant. Notre optique porte sur le développement de la professionnalité, il est donc nécessaire de recontextualiser ces activités d'étayage. D'ailleurs, plutôt que d'activités d'étayage, nous préférons parler de « fonctions d'étayage » ; il s'agit autant de ce que peut faire effectivement le tuteur (ses activités) que de ce que l'enseignant et l'institution attendent de lui et de ce que le stagiaire transfère sur lui.

L'enseignant ne partage pas la même profession que le stagiaire. Celui-ci ne peut pas se projeter en lui, il ne peut pas voir dans l'enseignant le professionnel qu'il souhaiterait devenir. À l'activité « d'enrôlement », décrite par Bruner, nous pouvons faire correspondre une fonction de surface de projection du parrain.

L'enseignant de langue indique un certain nombre de façons de réaliser un acte de langage ou de préparer un discours, mais en dépit de ses recherches, il n'a qu'une connaissance toute relative de ce qu'il fait. Clot et D. Faïta (2000) nomment le « genre professionnel ». Le parrain va délimiter les façons de s'exprimer pour qu'elles correspondent aux attendus du genre professionnel.

Le stagiaire est soumis à diverses sollicitations et exigences : il doit apprendre la langue pour son métier, pour sa formation et pour sa vie quotidienne en France. Le stage intensif de langue française a lieu en amont de la formation de l'École de Guerre qui, elle-même, a lieu en amont de l'exercice professionnel. Dans ces conditions, le stagiaire peut se mettre à prioriser les objectifs linguistiques liés à la vie quotidienne au détriment des objectifs professionnels qui paraissent plus lointains. Le parrain a alors une fonction de maintien de l'orientation professionnelle des apprentissages.

Si le choix de l'input est principalement du ressort de l'enseignant d'une part et du stagiaire lui-même, d'autre part, le parrain y participe également, il peut indiquer au stagiaire certaines formes linguistiques pertinentes. Il peut également arriver que le stagiaire s'adresse de préférence au parrain pour demander quelle forme utiliser, comme le montre le *Journal de Janusz* :

Le 4 avril : En revanche je préfère quand on fait le tour des journaux, chacun parle de sa place. Aujourd'hui j'ai fait le point sur la semaine, j'ai réalisé que j'apprends beaucoup de grammaire et de vocabulaire, mais ce que je retiens le mieux c'est quand on rigole. Je crois que ce qui m'aide le plus c'est quand on joue à chasser les pirates. Là je me rends compte du vocabulaire que j'ai oublié, des fautes que je fais et je peux les travailler le soir dans ma chambre ou poser des questions à M. M. Je reprends les fiches de vocabulaire, refais les exercices...Le contrôle des frustrations n'est pas vraiment la principale difficulté des stagiaires, ce qui pose davantage problème c'est le maintien de la motivation. Comme nous l'avons dit, l'utilisation effective de la langue à des fins professionnelles peut paraître lointaine à certains moments ; si l'apprenant bute sur des difficultés d'apprentissage, ou s'il souffre de nostalgie, il peut se désintéresser des cours de langue. Le parrain a alors un rôle affectif important pour aider le stagiaire à retrouver ou à ne pas perdre sa motivation.

Enfin, le parrain est une sorte de modèle pour les stagiaires, d'une façon symbolique, comme nous l'avons dit à propos de la surface de projection qu'il peut fournir, mais également d'une façon très concrète, le stagiaire peut imiter son style, sa façon de parler, ses rituels langagiers, ses expressions...

Nous pouvons donc, pour conclure, faire un tableau des équivalences que nous proposons entre les activités d'étayage de Bruner et les fonctions d'étayage dans le développement de la professionnalité :

Tableau 2 : Mise en correspondance des activités d'étayage de Bruner avec les fonctions du parrain

<i>Les activités d'étayage dans le développement de l'enfant (modèle de Bruner)</i>	<i>Les fonctions d'étayage dans le développement de la professionnalité (modèle du parrainage)</i>
L'enrôlement	Fournir une surface de projection
La réduction des degrés de liberté	Témoigner du genre professionnel
Le maintien de l'orientation	Maintenir l'orientation professionnelle des apprentissages
La signalisation des caractéristiques déterminantes	Aider aux apprentissages
Le contrôle de la frustration	Soutenir la motivation
La présentation de modèles	Servir de modèle d'un style professionnel

Le dispositif ainsi construit permet donc d'ajouter un apprentissage institué et un apprentissage incident, mais il nous reste encore à penser l'articulation entre ces deux formes d'apprentissage pour proposer un dispositif global de formation. En effet, la formation va permettre de développer la compétence du stagiaire s'il parvient à maîtriser les applications pratiques des savoirs acquis lors de l'apprentissage institué, ce que P. Pastré (Pastré, Fillettaz 2012) nomme « la pragmatisme des connaissances » et s'il parvient à prendre du recul et à produire de la connaissance à partir de sa pratique, ce que P. Pastré (Pastré, Fillettaz 2012) nomme « l'épistémisation des pratiques ». Pour faciliter ce double mouvement d'épistémisation et de pragmatisme, nous nous appuyons sur la rédaction d'un journal de formation tenu par chaque stagiaire qui doit lui permettre de faire le lien entre ce qu'il apprend en cours, ce dont il parle avec son parrain et sa pratique de terrain. La consigne du journal est la suivante :

Chaque leçon reprend une situation de la vie militaire. Après chaque leçon vous devez écrire dans ce journal. Pour cela vous vous imaginez dans cette situation de la vie militaire, pensez à la dernière fois que vous avez vécu cette situation. Vous vous imaginez en train de parler, en train d'agir, en train de penser... Après vous regardez vos notes de cours et vous écrivez, dans votre langue, en quoi ce que vous avez appris va vous aider pour vivre cette situation en français, et ce qui vous manque pour bien vivre cette situation en français.

Ensuite vous demanderez à votre parrain de vous expliquer ce qui vous manque. Vous noterez sa réponse dans la marge de droite.

Pour que le journal puisse être ainsi un reflet de l'intrication des processus de pragmatisme et d'épistémisation qui ont cours, et non pas simplement le récit des activités, il faut que le stagiaire soit dans une « position de parole impliquée » (Vermesch. 1994, 57)

au sens où le sujet, au moment où il parle de la situation passée, est présent en pensée au vécu de cette situation. En conséquence, il en parle en tant que situation singulière, il restitue les vécus attachés à cette situation et reste relié au caractère concret de son vécu.

La position de parole impliquée nécessite une liberté d'expression. Nous avons estimé qu'un niveau de débutant en langue française était un obstacle majeur à cette liberté d'expression, par conséquent nous avons demandé aux stagiaires de rédiger leur journal d'apprentissage dans la langue de leur choix. De plus, l'exercice que nous leur proposons est un aller-retour entre leur pratique professionnelle dans une langue et leur apprentissage dans une autre. La « position de parole impliquée » que nous attendons d'eux est incarnée dans une situation professionnelle, par conséquent, s'ils sont vraiment situés « dans le vécu de cette situation » (Vermesch 1994, 57), il semble logique qu'ils s'expriment dans la langue de la situation.

Quel est notre objectif en demandant au stagiaire de rédiger un journal d'apprentissage ? Lui permettre de relier les savoirs appris dans un moment « formation » avec sa pratique dans un moment « professionnel ». L'objectif de ce journal est de demander à l'apprenant de s'impliquer dans une position de parole de professionnel et d'avoir un regard réflexif sur ses apprentissages dans cette position de parole de professionnel (et surtout pas dans une position de stagiaire). Par conséquent, nous utilisons une technique de guidage vers cette position de parole empruntée à Pierre Vermesch : demander au stagiaire de se projeter en pensée dans une situation singulière, concrète. C'est là le sens de notre consigne de rédaction du journal d'apprentissage :

Chaque leçon reprend une situation de la vie militaire. Après chaque leçon vous devez écrire dans ce journal. Pour cela vous vous imaginez dans cette situation de la vie militaire, pensez à la dernière fois que vous avez vécu cette situation. Vous vous imaginez en train de parler, en train d'agir, en train de penser... Après vous regardez vos notes de cours et vous écrivez, dans votre langue, comment ce que vous avez appris va vous aider pour vivre cette situation en français, et ce qui vous manque pour bien vivre cette situation en français.

Conclusion

Nous sommes conscient que la faiblesse de l'échantillon qui a suivi cette formation ne nous permet aucune généralisation de la pertinence de ce dispositif de parrainage, cependant, l'objectif de cet article était, d'une part, de pointer la nécessité d'articuler apprentissage institué et apprentissage incident dans un dispositif de formation professionnelle pour permettre au stagiaire d'intégrer une communauté de référence, d'autre part d'indiquer une piste possible pour élaborer cette articulation sur les terrains de formation où l'accompagnement tutoral n'est pas possible.

Nous avons donc présenté une modalité d'utilisation du lien intergénérationnel en formation professionnelle qui est une alternative à la pratique tutorale. Pour cela nous avons recouru à un parrain, qui appartient au même monde professionnel que le stagiaire tout en étant extérieur à son environnement professionnel (puisqu'il est à la retraite). Ce modèle d'accompagnement de la professionnalité peut se révéler pertinent dans les situations de formation où l'apprenant n'est pas inséré dans une réalité professionnelle, comme la situation de l'École de Guerre que nous avons décrite, mais nous pouvons également penser à certaines formations que suivent des demandeurs d'emploi.

Ce modèle peut également être utilisé dans des formations où l'apprenant doit réaliser plusieurs stages relativement courts. Dans ces situations, l'accompagnement tutoral ne dispose pas du temps nécessaire pour proposer un cheminement qui va de la familiarisation à la mise au travail, selon le modèle de P. Kunégel que nous avons décrit précédemment. De

ce fait le suivi d'un parrain, professionnel retraité, tout au long de la formation, peut être un dispositif qui permet d'unifier une formation pratique quelque peu fragmentée.

Nous ne prétendons pas avoir inventé ce dispositif, le parrainage par une personne retraitée est une réalité déjà ancienne, on le rencontre, en France, dans les grandes écoles et dans les dispositifs d'aide à la recherche d'un emploi. Cependant, ce dispositif n'était pas ou peu utilisé dans les formations professionnelles du fait d'un a priori qui disqualifie l'idée d'un étayage de la professionnalité extérieur à la situation de travail. Pour passer au-delà de cet obstacle, il faut donc penser l'articulation entre les trois pôles d'un dispositif de formation professionnelle : expertise professionnelle – expertise disciplinaire – situation de travail. Nous avons proposé le journal professionnel comme outil d'articulation entre ces trois dimensions.

Référence bibliographiques

- Bertin J.-C., Narcy-Combes J.-P., Grave P. (2008). « Médiation, suivi et tutorat en ligne : approche théorique, perspectives de recherche. », in *Cahiers du Lairdil*, n°14, "Le suivi des apprenant/es par les systèmes numériques"
- Bruner J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris: PUF.
- Clot Y., Faïta D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes », in *Travailler* n°4/2000, Paris: CNAM, pp7-42
- Granjon E. (2011). « La thérapie familiale, lieu d'élaboration du transgénérationnel », in Chapelier J.-B. et al., *Groupe, contenance et créativité*, Toulouse: Erès, p. 191-202.
- Grima F. (2007). « Impact du conflit intergénérationnel sur la relation à l'entreprise et au travail : proposition d'un modèle », in *Management & Avenir*, n° 13, p. 27-41.
- Grünhage Monetti M., (2007). « Former en langue des salariés immigrés dans l'entreprise : nouvelles orientations didactiques », *Français dans le monde (Le) : recherches et applications*, n° 42, « Langue et travail », 2007/07.
- Grünhage-Monetti M., Halewijn E., Holland C., (2003). *Odysseus – La langue seconde sur le lieu de travail*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Halbwachs M. (1925). *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris: éd. Felix Alcan.
- Hess R. (2009). *Henri Lefebvre, une pensée du possible. Théorie des moments et construction de la personne*, Paris: Economica
- Hess R. (2010). « Sur la théorie du moment – Explorer le possible / entretien de Sandrine Deulceux avec Remi Hess », in *Chimère*, n° 71, [en ligne], accessible à l'adresse <http://lesilencequiparle.unblog.fr/2010/01/06/sur-la-theorie-du-moment-explorer-le-possible-entretien-de-sandrine-deulceux-avec-remi-hess-chimeres-71/>
- Honneth A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*, Paris: Cerf.
- Houde R., (1996), *Le mentor : transmettre un savoir-être*. Marseilles, Hommes et Perspectives.
- Kunegel P. (2012), *Les maîtres d'apprentissage. Analyse des pratiques tutorales en situation d'entreprise*, Paris: L'Harmattan
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, New York, Cambridge: University Press
- Legendre R. (dir.) (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guerrin-Eska
- Mayen P. (2000), « Interaction tutorale et négociation formative », in *Recherche et formation pour les professions de l'éducation*, n°35, Paris: INRP, pp 59-73
- Mourlhon-Dallies F. (2007b). "Quand faire, c'est dire. Évolutions du travail, révolutions didactiques ?", in *Le français dans le monde, Recherches et applications*, n° 42, FIPF et Clé international, pp. 12-31
- Mourlhon-Dallies F. (2008a). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris: Didier.
- Pastre P., Filliettaz L. (2012). [en ligne], « Apprentissage et développement chez les adultes au travail et en formation », in *Actes du 2e colloque international de didactique professionnelle*, vidéo accessible à l'adresse <http://www.didactiqueprofessionnelle.org/>
- Paveau M.-A. (1994). *Le langage des militaires. Éléments pour une ethnoлингistique de l'armée de terre française*, thèse de doctorat, Robert Martin (dir.), Université Paris 4-Sorbonne
- Saba T. (2009), « Les différences intergénérationnelles au travail : faire la part des choses », in *Gestion*, vol. 34, p. 25-37.
- Senik C. (2006). « Ambition et jalousie. La perception du revenu d'autrui dans la "vieille Europe", la "nouvelle Europe" et les États-Unis », *Revue économique*, vol. 57, p.645-653.

- Theureau J., Vion M. (1992). « Travailler et apprendre "sur le tas" », in Lacoste M. (Coord.), *Langage et Travail, Cahier n°3*, « Apprentissage dans le travail et interaction », pp.12-21
- Vermesch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Issy les Moulineaux, ESF éditeur (édition consultée 2011)