

UNIVERSITE DE BOURGOGNE

UFR Sciences Humaines – Ecole Doctorale LISIT – Laboratoire CIMEOS E.A. 4177

THESE

Pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université de Bourgogne
en Sciences de l'Information et de la Communication

par

Thomas Marshall

Soutenance le 29 juin 2012

La fabrication des artisans

Socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie

Volume 1 – Mémoire de thèse

Directeur de thèse

Jacques Bonnet, Professeur, Agrosup Dijon

Jury :

Jacques Bonnet, Professeur, Agrosup Dijon, membre du jury

Gino Gramaccia, Professeur, Université Bordeaux 1, rapporteur

Christian Le Moëne, Professeur, Université Rennes 2, membre du jury

Fabienne Martin-Juchat, Professeur, Université Stendhal Grenoble 3, rapporteure

Daniel Raichvarg, Professeur, Université de Bourgogne, membre du jury

Remerciements

A Jacques Bonnet, mon directeur de thèse, pour avoir traversé avec moi toutes les étapes de réalisation de cette recherche avec exigence et sincérité dans le dialogue.

A toutes les personnes rencontrées lors de mes enquêtes de terrain, d'avoir accepté de livrer leur vécu concernant la menuiserie. Elles se reconnaîtront.

A mes parents, pour leur indéfectible soutien, tant matériel qu'affectif.
Ils ont cru en ce projet et en ma capacité à le mener à bien.

Plan

Introduction générale.....	9
Partie 1 Repenser la question de la transmission des métiers manuels dans une approche communicationnelle	25
1. Intellectuel ou manuel : sortir du dualisme	28
2. Les effets de la transmission et de la socialisation en milieu artisanal : sortir du déterminisme	40
3. La médiation et son dispositif	54
Partie 2 Apprendre la menuiserie : quelles significations génèrent une socialisation ?	64
Introduction méthodologique	65
1. Expériences et entretiens exploratoires : premières intuitions de terrain	68
2. Jean-Baptiste, menuisier-ébéniste, un parcours fondé sur la passion	77
3. Claire, apprentie en BEP menuiserie, un parcours prometteur interrompu	111
Partie 3 Expliquer la socialisation par ses effets et ses médiations dans le travail	138
1. Le travail au cœur de l'apprentissage	140
2. La fabrication de soi comme menuisier.....	156
3. Les processus de médiation dans l'apprentissage.....	236
Conclusion générale	289
Table des illustrations	310
Index des concepts	315

Sommaire

Introduction générale.....	9
Des enjeux socioprofessionnels dans un monde en mutation	10
Les transformations socio-économiques de l'artisanat en France.....	10
L'apprentissage dans un contexte de scolarisation massive	12
L'expérience de l'apprentissage par les jeunes.....	13
Quelques pistes problématiques	15
Apprendre, un processus de signification	15
La relation à la matière	16
Comprendre un métier artisanal par l'activité	18
Un fil rouge pour la recherche à travers un maillage d'hypothèses	19
1. L'apprentissage d'un métier artisanal suppose la relation à un dispositif médiatique.....	19
2. La socialisation professionnelle ne s'explique pas seulement par des relations sociales.....	19
3. L'identité sociale est faite de croyances d'évaluation (de soi, du monde...).....	20
4. Les processus de médiation sous-jacents à l'apprentissage d'un métier ne prennent sens qu'a posteriori....	20
De la nécessité d'adapter les choix méthodologiques au sujet et à l'outillage du chercheur.....	21
Partie 1 Repenser la question de la transmission des métiers manuels	
 dans une approche communicationnelle	25
Introduction.....	26
1. Intellectuel ou manuel : sortir du dualisme	28
1.1. Le dualisme de l'intelligence et de la main, une construction sociale ?	28
1.2. De la pensée et de l'action dans un métier artisanal	30
1.3. L'intelligence investie dans le travail et l'interaction.....	34
2. Les effets de la transmission et de la socialisation en milieu artisanal : sortir du déterminisme	
.....	40
2.1. L'incertitude inhérente à la transmission : conservation, transformation	41
2.2. Les dimensions conscientes et non-conscientes de la transmission.....	43
2.3. L'imbrication de la compétence, de l'identité, et du cadre social	44
2.4. La construction identitaire et le « devenir artisan »	46
2.5. Des choix et des normes au cœur de la transmission.....	49
3. La médiation et son dispositif.....	54
3.1. La transmission sociale et ses médiations.....	54
3.2. La médiation est transformatrice, via des instruments socioculturels.....	55
3.3. La relation médiatique au dispositif de l'apprentissage en milieu artisanal	56
3.4. Les modalités sensibles de l'interaction avec le dispositif d'apprentissage.....	60

Partie 2 Apprendre la menuiserie : quelles significations génèrent une socialisation ? 64

Introduction méthodologique.....	65
1. Expériences et entretiens exploratoires : premières intuitions de terrain	68
1.1. La genèse du projet de thèse.....	68
1.1.1 Le produit d'une rencontre	68
1.1.2. Des expériences personnelles préalables	70
1.2. Démarches exploratoires auprès des Compagnons du Devoir.....	73
1.3. Saisir les occasions dans le travail de terrain.....	75
2. Jean-Baptiste, menuisier-ébéniste, un parcours fondé sur la passion.....	77
2.1. La motivation à devenir menuisier : conditions sociales et matérielles.....	79
2.1.1. Une enfance nourrie par le travail du bois	80
2.1.2. Un lieu d'expérimentation et de jeu libre à la maison.....	81
2.1.3. Le récit volontariste de sa genèse professionnelle	82
2.1.4. La reconnaissance d'un éducateur, source de motivation	83
2.2. Les temporalités d'un parcours : étapes, seuils, rythmes	84
2.2.1. Début de l'apprentissage à l'école : un rythme adapté à des novices	84
2.2.2. Une validation par ses premières réalisations personnelles	86
2.2.3. La vie professionnelle ou vivre de la production : le modèle de l'artisan.....	88
2.3. L'embauche et le processus d'intégration dans une entreprise artisanale.....	91
2.3.1. L'embauche dans un premier emploi en entreprise	91
2.3.2. Premiers jours de mise à l'essai : faire ses preuves.....	93
2.3.3. L'aide par les conseils pratiques des anciens	94
2.3.4. Les conditions d'une intégration réussie.....	95
2.4. La dimension éducative de la transmission	95
2.4.1. Des professeurs techniques, des pédagogies, des liens humains.....	96
2.4.2. Le lien communautaire en pension	99
2.4.3. Un médiateur pour Jean-Baptiste, hors de l'école et de l'entreprise.....	100
2.4.4. La médiation entre anciens et jeunes en entreprise	101
2.5. Le vécu du rapport aux outils et de la transformation de la matière	103
2.5.1. Les outils dans la période d'apprentissage de la menuiserie.....	103
2.5.2. La transformation de la matière, un processus bénéfique	105
3. Claire, apprentie en BEP menuiserie, un parcours prometteur interrompu	111
3.1. Parcours et motivations, contexte de l'apprentissage	111
3.2. Interactions sociales entre pairs et avec le patron.....	114
3.2.1. Les relations entre collègues et avec d'autres apprentis	114
3.2.2. Des relations tendues avec le patron	117
3.3. Le travail : conditions d'apprentissage à l'entreprise	121
3.3.1. La monotonie d'une production en série, une limite à l'apprendre.....	121

3.3.2. Le rôle du chef d'atelier : tuteur, accompagnateur, évaluateur	123
3.3.3. L'interruption du parcours professionnel.....	125
3.4. La transformation de la matière : expériences informelles de travail créatif avec le bois	127
3.4.1. Des aspirations insatisfaites à des formes arrondies	127
3.4.2. Des expériences de fabrication inspirées par son imagination : fécondité de moments de construction de soi par le détour de la matière	128
3.5. Le rapport au corps et au monde physique	132
3.5.1. J'aime... J'aime pas... jugements de valeur sur des activités au travail.....	133
3.5.2. Faire les sacs de copeaux : une tâche ordinaire mais marquante	134
3.5.3. Un BEP et une évolution durable de l'identité personnelle	135

Partie 3 Expliquer la socialisation par ses effets

et ses médiations dans le travail **138**

1. Le travail au cœur de l'apprentissage	140
1.1. La capacité d'action humaine ou agentivité.....	141
1.2. De l'activité au travail	145
1.3. La situation d'apprentissage d'un métier manuel	151
2. La fabrication de soi comme menuisier	156
2.1. Les croyances d'efficacité personnelle : l'évaluation de ce que la personne peut faire.....	158
2.1.1. Le champ d'influence de l'efficacité personnelle perçue.....	160
2.1.2. L'identification des croyances d'efficacité personnelle.....	161
2.1.3. L'interprétation des croyances d'efficacité de Jean-Baptiste et Claire	164
2.1.4. Les croyances d'efficacité face aux dysfonctionnements	170
2.2. Les croyances de valeur personnelle : l'évaluation de ce que la personne vaut par rapport à ses références	172
2.2.1. La construction de l'image de soi et de l'estime de soi	172
2.2.2. Le sentiment de valeur personnelle engagé dans le travail et l'apprentissage	176
2.2.3. Estime de soi et passion dans le travail.....	182
2.3. Les attentes de résultat : l'évaluation par anticipation des effets d'une action	186
2.3.1. Le mécanisme psychosocial de l'attente de résultat dans l'activité humaine.....	186
2.3.2. L'anticipation et l'événement dans le travail	188
2.3.3. Les attentes de résultats physiques dans l'apprentissage artisanal	197
2.3.4. Les attentes de résultats sociaux dans l'apprentissage artisanal.....	210
Conclusion : les interactions entre l'efficacité perçue et les attentes de résultat	232
3. Les processus de médiation dans l'apprentissage	236
3.1. La compréhension mutuelle à l'atelier.....	240
3.2. Le travail à l'atelier comme dispositif de communication médiatisée.....	241
3.2.1. Quels sont les éléments du dispositif ?	242
3.2.2. Comment a lieu l'apprentissage par la médiation de ce dispositif ?	245

3.3. La relation à une personne modèle sur le plan professionnel	254
3.3.1. Le rapport social et l'enjeu de l'autorité au sein de l'atelier	255
3.3.2. Une approche expérimentale de l'apprentissage professionnel	259
3.3.3. Apprendre en situation de travail, les liens entre collègues	261
3.4. Le projet au service du développement professionnel	264
3.4.1. Projet technique et chef d'œuvre	265
3.4.2. Projet de vie professionnelle	273
3.5. L'insertion dans une histoire professionnelle via l'école.....	281
3.5.1. Les exercices à l'école professionnelle et l'histoire du métier.....	281
3.5.2. Observer le passé du métier : productions, outils et livres.....	283
3.5.3. Les implications de l'érosion du travail à la main dans l'apprentissage et le travail	286
Conclusion générale	289
1. Retour réflexif sur les transformations résultant de la recherche.....	290
1.1. Le dépassement des frontières entre les univers manuel et scientifique	290
1.1.1. Un lien de confiance	291
1.1.2. Une connivence autour de l'expérience d'apprentissage	291
1.1.3. Une liberté de parole par la distance avec des situations passées	292
1.2. Partager avec une communauté scientifique le singulier issu des enquêtes.....	293
1.2.1. Des données empiriques qui stimulent la recherche	294
1.2.2. Trouver des ressources pour amplifier notre problématique.....	295
1.2.3. Écrire en incarnant ces nouvelles directions	296
2. Un autre regard sur l'apprentissage d'un métier de l'artisanat.....	297
2.1. La fabrication de soi	297
2.2. Quels parcours d'apprentissage professionnel ?	299
3. Portée et limites scientifiques de cette recherche	302
4. L'artisanat face à l'affirmation d'une demande sociale.....	305
Table des illustrations	310
Bibliographie.....	311
Index des concepts.....	315

Introduction générale

Des enjeux socioprofessionnels dans un monde en mutation

Notre travail de thèse s'inscrit dans un contexte social et historique qui est porteur de préoccupations lui donnant sens. Comme toute production culturelle, cette thèse est en partie le produit de notre époque, il nous faut l'éclairer. Au niveau géographique, nous avons concentré nos enquêtes en proximité, donc en Côte d'Or, ce paramètre ne nous apparaissant pas décisif pour cette recherche, laquelle ne vise pas à la représentativité à une échelle nationale.

Les transformations socio-économiques de l'artisanat en France

Le secteur de l'artisanat a su s'adapter au cours des deux derniers siècles aux transformations résultant des révolutions industrielles successives. Nous ne parlons donc pas de l'artisan comme une figure transhistorique, mais bien *des* artisans exerçant leur métier dans la France contemporaine. Cet ensemble sociologique est très diversifié mais peut être caractérisé par quelques critères : l'entreprise artisanale qu'il dirige exerce une activité professionnelle identifiable dans une liste de métiers, qui est définie par les Chambres des Métiers et de l'Artisanat. On peut classer ces métiers en quatre sous-ensembles : le bâtiment, la production, l'alimentaire, les services. L'artisan lui-même doit posséder une qualification professionnelle : il n'y a pas de dissociation entre la gestion de l'entreprise et son activité. Toutefois, avec la croissance du nombre de salariés, l'artisan exerce de moins en moins le métier et doit se consacrer aux fonctions d'organisation, de management, de gestion, qui engagent d'autres compétences.¹ Le modèle classique d'accession au statut d'artisan est la promotion interne au métier, d'ouvriers qualifiés reprenant ou créant une entreprise, après une période de perfectionnement dans une ou plusieurs entreprises. Mais il existe également des cadres en reconversion professionnelle qui envisagent la reprise d'une entreprise artisanale. Dans ce cas, ils ont déjà une expérience de la gestion, du management, et doivent préalablement acquérir les bases du métier par un CAP ou un BEP². Ensuite, ils s'appuient sur des ouvriers plus expérimentés dans la fonction de chef de chantier ou d'atelier. Nous n'évoquerons pas ici cette nouvelle figure d'artisan. Un autre critère de définition légale de l'artisanat concerne la taille de

¹ Philippe Leconte, « Les conditions de travail dans la menuiserie artisanale. », in *Économie rurale*. N°169, 1985. pp. 38-41. Consulté le 17 février 2012 sur :

www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/ecoru_0013-0559_1985_num_169_1_3189

² Nous avons rencontré un artisan dans ce cas lors de notre Master.

l'entreprise, qui correspond à ce modèle économique caractérisé par une proximité entre propriétaire, gérant et ouvrier. Les trois sont confondus quand l'artisan travaille seul, et restent fortement liés avec un nombre limité de salariés. Pour s'enregistrer auprès de la Chambre des Métiers et de l'Artisanat, une entreprise artisanale doit compter un maximum de 10 salariés au moment de sa création, ce qui n'empêche pas certaines de se développer quantitativement bien au-delà.

L'artisanat, comme d'autres secteurs, connaît actuellement une situation délicate pour la pérennité des entreprises, du fait de la situation démographique.³ Cela se traduit concrètement dans la région Bourgogne : « Aujourd'hui, [ce] secteur est confronté à un problème d'importance majeure pour son devenir : la transmission de 10 000 d'entreprises bourguignonnes dans les dix prochaines années. A ce départ en retraite massif des chefs d'entreprises, s'ajoute celui des salariés issus du baby-boom. »⁴ La disparition de ces entreprises aurait de nombreuses conséquences, plus ou moins sensibles selon les caractéristiques des territoires, sur l'emploi, sur l'accès aux services, sur le lien social.⁵ Les organismes publics et consulaires en ont bien conscience, c'est pourquoi ils s'efforcent d'attirer vers l'artisanat des personnes éloignées de ce milieu, sachant que le vivier des salariés ne sera pas suffisant. A cet égard, il est intéressant de connaître comment se produit la transmission intergénérationnelle des métiers de l'artisanat, avec la question de savoir dans quelle mesure ce processus va au-delà du seul cadre du système formel d'éducation et de formation professionnelle.

³ « À partir des années 2005-2010 et pendant les trente années qui viennent, les générations appelées à sortir de l'emploi seront beaucoup plus nombreuses que par le passé. » ; DARES, Le Plan, *Les métiers en 2015 : l'impact du départ des générations du baby-boom*, Première Synthèses N° 50.1, décembre 2005 ; [http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/IMG/pdf/PIPS - 50.1 les Metiers horizon 2015.pdf](http://www.travail-emploi-sante.gouv.fr/IMG/pdf/PIPS_-_50.1_les_Metiers_horizon_2015.pdf) ; consulté le 21 février 2012.

⁴ « L'artisanat, un secteur économique très porteur », article du Centre Régional de Ressources pour le travail, l'emploi et la formation (Bourgogne), consulté le 21 février 2012 : http://www.c2r-bourgogne.org/07112338/0/fiche__pagelibre/

⁵ Catherine Ploux, Chambre Régionale des Métiers et de l'Artisanat de Basse-Normandie, « Le remplacement des artisans de 50 ans et plus. Un enjeu pour le monde rural », in *Les plus de 50 ans et l'emploi en Basse-Normandie*, dossier de l'INSEE, avril 2008, consulté le 21 février 2012 : http://www.insee.fr/fr/insee_regions/basse-normandie/themes/dossiers/50ans/remplact_artisans.pdf

L'apprentissage dans un contexte de scolarisation massive

Les entreprises artisanales exercent également une fonction éducative en embauchant la majorité des jeunes sortis de l'école pour s'engager dans un apprentissage par alternance. Les artisans interrogés sur leur rôle de maître d'apprentissage soulignent des difficultés, dont ils attribuent fréquemment la responsabilité aux familles et à l'école qui ne rempliraient plus leur rôle éducatif. Qu'en est-il des évolutions du système scolaire français ? Comme nous le montrent les statistiques de l'INSEE, le niveau d'études général a beaucoup augmenté depuis 1960, « les deux tiers des jeunes possèdent désormais le baccalauréat ou un diplôme de l'enseignement supérieur. » « En moyenne, les jeunes scolarisés en 1995 étudiaient près de deux ans de plus que les jeunes scolarisés en 1985, qui eux-mêmes étaient scolarisés environ deux années de plus que ceux de 1970. »⁹ Cette tendance a modifié les conditions de l'apprentissage, avec en particulier l'obligation de la scolarisation jusqu'à 16 ans⁶, puis l'instauration du collège unique⁷. Auparavant, la norme était de commencer l'apprentissage professionnel à 14 ans, après le certificat d'études, sachant qu'il avait lieu uniquement en entreprise. Les Centres de Formation d'Apprentis sont créés à partir de 1966. Mais l'apprentissage étant à cette époque déconsidéré par rapport au modèle scolaire, l'Etat privilégiait le développement de lycées professionnels. Reprenons les analyses de l'INSEE, qui permettent de réviser certaines idées reçues : « L'allongement de la scolarité s'est accompagné d'une baisse de la proportion de jeunes sortant du système éducatif sans diplôme ou qualification reconnue. Les normes européennes se fondent en la matière sur l'obtention d'un diplôme du secondaire, soit le CAP, le BEP ou le baccalauréat. Selon ce critère, près de 18 % des jeunes de 20 à 24 ans n'ont pas une formation suffisante en 2006, contre une proportion de l'ordre de 40 % en 1980. [soit 10 % sans diplôme, 8 % avec seulement le brevet des collèges] »⁹ Nous avons entendu de plusieurs artisans le reproche que cet objectif de diminuer le nombre de jeunes sans diplôme, a conduit à diminuer les exigences professionnelles du CAP, dévaluant cette qualification. Dans le même temps, l'apprentissage s'est ouvert à des diplômes de niveau baccalauréat (Brevet Professionnel, Bac Pro) et supérieur (BTS), en particulier dans les filières industrielles et tertiaires. « Grâce à l'élargissement des niveaux de qualification, le nombre d'apprentis est ainsi passé de 250 000 en 1993 à 425 000 en 2008. »⁸ Il ne faut donc pas assimiler l'apprentissage en alternance à l'artisanat. Et tout comme

⁶ Ordonnance de 1959, effective pour tous à partir de 1967

⁷ Loi dite Haby de 1975

⁸ Arnaud Degorre, Daniel Martinelli, Corinne Prost, Insee « Accès à l'emploi et carrière :

le rôle de la formation initiale reste déterminant », INSEE Références web « Formations et emploi » -

l'artisanat, l'apprentissage en entreprise a fortement évolué ces dernières décennies.

L'expérience de l'apprentissage par les jeunes

La voie de l'apprentissage par alternance concerne 6 à 10 % des jeunes en formation⁹. Comment vivent-ils ce mode de formation par rapport à leurs expériences scolaires passées ? Jean Clénet a mené des enquêtes sur les représentations de jeunes en formation, dont nous ne reprenons ici que quelques résultats saillants. Sur une population de 174 jeunes en CAP, 90 % disaient aimer leur formation en alternance, alors que les mêmes disaient un an plus tôt, quand ils étaient au collège, ne pas aimer l'école à 88 % (dont 33% ne pas l'aimer du tout). Ils disaient s'y sentir utiles à seulement 27 %, et surtout pour l'entraide avec leurs camarades, alors qu'ils sont 85 % à se considérer utiles dans leur apprentissage. J. Clénet en conclut¹⁰ : « Il importe pour ces jeunes d'avoir leur place, d'être reconnus en tant qu'acteurs de la vie sociale. Pour cette population de jeunes, l'école à temps plein serait plutôt le lieu de la non-considération et de l'échec. L'école en alternance et notamment le temps passé en stage ou sur le lieu de travail leur permettrait la construction de représentations nettement plus positives. » Cette transformation indique l'existence de processus de médiation dans le milieu professionnel qui ont un effet sur l'identité des jeunes. Les jeunes interrogés sur la finalité de leur décision d'aller dans une formation en alternance, disaient à 41 % vouloir apprendre le métier qu'ils souhaitent, et à 34 % vouloir fuir le système scolaire classique. « Dans tous les cas, on peut dire qu'il s'agit de stratégies de rupture avec le passé, il n'était plus concevable de continuer. » (id., p.131) Il faut prendre en compte la souffrance qu'ont connue ces jeunes à l'école pour comprendre leur expérience de l'apprentissage professionnel.

Dans quelle mesure les effets identitaires sur les jeunes relèvent-ils de l'alternance école/entreprise ou de la nature de l'activité apprise ? L'apprentissage d'un métier manuel aurait-il un intérêt spécifique dans l'éducation des jeunes ? Au-delà des débouchés professionnels qu'ils laissent espérer, y a-t-il un sens à utiliser les apprentissages manuels en situation de travail comme moyen de développement de l'adolescent ou du jeune adulte ? Les pratiques éducatives d'institutions se consacrant à des publics en difficulté psychologique et sociale pourraient le

édition 2009. Consulté le 21 février 2012 : http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/formemp09b.PDF

⁹ Gilles Moreau, *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 2003.

¹⁰ Jean Clénet, *Représentations, formations et alternance*, L'Harmattan, Paris, 1998 ; p. 120

suggérer.¹¹

Des points de vue critiques se présentent quand on examine le résultat d'enquêtes sociologiques menées auprès des apprentis. L. et S. Ramé identifient une phase très importante qui est fréquente au début de l'apprentissage, qu'ils analysent comme étant une expérience de domination. Il faut commencer par accepter de se soumettre à l'autorité du maître, intérioriser le respect et l'obéissance qui lui sont dus. Par analogie avec le service militaire, il faut d'abord faire ses preuves.¹² Nous examinerons cette question en essayant de distinguer les notions de soumission et d'obéissance. Gilles Moreau décrit de son côté à propos des apprentis « les effets spécifiques de la socialisation apprentie sur leur insertion dans la vie adulte et sur la reproduction de valeurs caractéristiques des franges les moins industrialisées du milieu populaire : une faible politisation, un entre soi local et des projets de stabilisation salariale et familiale que la dureté du marché du travail entame sans les abattre, et que la formation en apprentissage se garde bien d'interroger. En ce sens, comme au 18^{ème} siècle, "l'apprentissage sert de régulateur social et politique". »¹³ Cette conclusion sociologique sur l'apprentissage relève d'abord d'une analyse de la jeunesse des milieux populaires, plus que des effets psychosociaux de l'apprentissage d'un métier en tant que tel. Dans une autre perspective, Pierre Périer relève que l'apprentissage est perçu comme une dernière chance par des élèves en échec, dirigés avant la fin du collège vers une Classe Préparatoire à l'Apprentissage.¹⁴ Cette rupture de statut est vécue positivement, ils retrouvent confiance en eux et se lancent dans une « reconquête identitaire ». Toutefois, son issue est incertaine et doit être resituée « dans le cadre d'un processus objectif de déclassement scolaire qui perpétue – sans s'y réduire – des inégalités de poursuite d'études et de destins professionnels selon le profil social des élèves ». Précisons que ces jeunes ne représentent qu'une

¹¹ On pense aux établissements de la Fondation des Orphelins Apprentis d'Auteuil. Cela s'inscrit dans une histoire, par exemple avec les institutions éducatives de la congrégation religieuse "salésienne", fondées au 19^{ème} siècle sur l'intuition de la valeur formatrice du travail manuel. « Don Giovanni Bosco (1815-1888) et le travail comme formation », Jean-Pierre Gerfaud, in *Formation au travail et enseignement technique*, CTHS, Paris, 2004.

¹² Laurence et Sébastien Ramé, *La formation professionnelle par apprentissage*, L'Harmattan, Paris, 1995 ; p.73-74.

¹³ G. Moreau, op. cit., p.258.

¹⁴ Pierre Périer, « La scolarité inachevée. Sortie de collège et expérience subjective du pré-apprentissage », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37/2, 2008. Consulté le 17 février 2012 sur <http://osp.revues.org/index1687.html>

partie de tous ceux qui s'engagent dans l'apprentissage d'un métier artisanal.

La compréhension de ces enjeux, ceux de l'artisanat, du système scolaire et de l'apprentissage en alternance, doit être approfondie par une recherche des processus qui animent la socialisation artisanale.

Quelques pistes problématiques

En tant que travail de recherche, cette thèse est traversée par des questions s'inscrivant dans l'actualité des sciences humaines et sociales, que nous essayons d'approfondir avec les orientations spécifiques des Sciences de l'Information et de la Communication.

Apprendre, un processus de signification

Nous ne nous intéresserons pas dans cette thèse à l'apprentissage en tant que voie de formation et dispositif institutionnel, mais plutôt à l'acte d'apprendre lui-même, dans le contexte d'un métier de l'artisanat. Le fait d'apprendre est l'objet de nombreuses recherches, dans les domaines les plus variés : la psychologie du développement observe les bébés et les enfants dans l'acquisition de capacités de base, en ce qui concerne la perception, la motricité, les relations humaines, le raisonnement, etc. Les sciences de l'éducation sont un vaste champ où cette question de l'apprendre est centrale, avec une variété d'approches, qui vont de la pédagogie, de la didactique, à la philosophie et la sociologie. Le système éducatif en est l'objet privilégié, et les contextes d'apprentissage qui en sortent sont plus difficilement étudiés. Nous ne pouvons ignorer les acquis de ces différents courants de recherche, toutefois ils ne constitueront pas notre cadre de référence. Il nous faut remarquer que les façons d'apprendre à l'école et dans un atelier artisanal présentent de grandes différences, aussi les approches ne peuvent pas être simplement empruntées à l'une pour les appliquer à l'autre. Par ailleurs, nous croiserons les sciences cognitives, autre domaine foisonnant dans lequel les théories de l'apprentissage sont inspirées d'une vision positiviste de l'intelligence, c'est-à-dire de modèles tirés des sciences de la nature et de l'ingénieur. Confrontées à l'essence profondément culturelle des métiers de l'artisanat, les sciences cognitives sont contraintes de laisser la place à une perspective anthropologique plus large dépassant la polarisation sur le cerveau. Dans notre approche communicationnelle, nous

nous efforçons d'expliquer en quoi le fait d'apprendre ne peut être assimilé à une accumulation de connaissances ou d'informations, mais correspond davantage à un processus de signification, c'est-à-dire de genèse et de transformation du sens qu'une personne attribue aux phénomènes (ce qui se produit, tant dans le monde physique que social), dans l'action comme dans la perception, en fonction des contextes dans lesquels elle les situe.

La relation à la matière

Les objets matériels prennent plus de place aujourd'hui dans les sciences sociales que ce n'était le cas pendant la période du structuralisme.¹⁵ Le langage a perdu l'exclusivité dans l'analyse de la vie sociale, tout comme le livre a perdu son monopole pour la diffusion du savoir, bousculé par la multiplication des outils audiovisuels, puis numériques. Ce sont en premier lieu ces machines devenues communicantes qui attirent l'attention des chercheurs, pour observer quels nouveaux usages elles font naître, comment elles influent sur les interactions sociales, quels effets elles ont sur les acteurs. Certes, les ethnologues ont depuis longtemps accordé de l'importance aux objets quotidiens des sociétés étudiées, qu'ils soient domestiques, professionnels ou rituels. Cela a conduit parfois à l'excès d'une muséification de ces objets, sortis de leur contexte et coupés des pratiques permettant de les comprendre. Cet écueil se présente aussi en France, quand des objets anciens sont exposés pour eux-mêmes, réduisant la culture populaire passée à sa matérialité.

Plus largement, les sciences sociales sont amenées à réintégrer le monde matériel dans son ensemble, qu'il soit vivant ou non, comme constitutif des systèmes symboliques que les sociétés produisent. Il y a en effet un certain anthropocentrisme à regrouper dans l'ensemble « non-humain » tout ce qui ne relève pas de notre espèce. Il est lié à un paradigme naturaliste, qui définit comme nature l'ensemble du monde à l'exception des hommes, et pose la culture comme la réalité propre à une société humaine, faite de représentations. Ce paradigme est mis en question par exemple dans la réflexion contemporaine sur le champ interdisciplinaire de la « culture matérielle » : « La notion de culture matérielle est un outil qui permet de passer par différentes échelles (du macro au micro [et aller-retour]) dès lors qu'elle ne se réduit pas à une somme d'objets qu'on trouverait dans une culture déjà donnée (en ce sens, il serait critiquable de parler de culture matérielle puisqu'elle viendrait s'ajouter à une culture qui pourrait être

¹⁵ Bernard Blandin, *La construction du social par les objets*, P.U.F., Paris, 2002.

considérée comme immatérielle), dès lors aussi qu'elle est envisagée dans l'action de sujets sur l'action d'autres sujets, sur des matières, et sur eux-mêmes. »¹⁶

La relation au monde matériel a été beaucoup étudiée dans le développement du petit enfant. Les travaux de psychologie mettent en évidence que l'enfant développe ses facultés cognitives en manipulant les choses. Pourtant, ces observations n'ont guère été poursuivies au-delà de l'enfance, pour comprendre la contribution du rapport à la matière dans la construction de la personne. A cet égard, les métiers manuels dans lesquels l'activité est centrée sur la transformation d'un matériau brut comme la pierre, le métal ou le bois, sont un terrain d'observation privilégié, encore peu fréquenté. Parmi les rares travaux que nous avons identifiés dans cette direction, nous pouvons citer la thèse de Denoyel, un ancien artisan, qui est devenu enseignant technique et a repris ensuite des études universitaires. Il s'intéresse à la raison expérientielle en jeu dans le travail artisanal, faisant l'hypothèse qu'elle participe à un processus d'individuation.¹⁷ Avec Gaston Pineau, il distingue la formation par les autres et celle qui passe par les choses, relevant de deux types d'interaction différentes. Pour expliciter la seconde, il fait référence à des écrits philosophiques comme ceux de Gaston Bachelard.

La difficulté dans l'exploration de ces interactions avec les matériaux est de saisir des perceptions sensorielles très fines et rarement verbalisées, par exemple celles du toucher. Ainsi, dans une approche anthropologique, Christel Sola s'attache à identifier les savoirs et compétences liées à des « happerceptions professionnelles », chez les stylistes-modélistes-couturiers, chez les menuisiers-ébénistes et d'autres métiers travaillant le cuir, la terre. « Parler de perception haptique (ou tactilo-kinesthésique) revient donc à évoquer une mise en forme non seulement des qualités tactiles d'un objet-source, mais aussi des données kinesthésiques (vibrations, pressions, douleurs, forces musculaires, prolongements de la main dans et à travers les outils) nécessaires à sa manipulation ou à sa transformation. »¹⁸

¹⁶ Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, *La culture matérielle*, La Découverte, Paris, 2005.

¹⁷ Noël Denoyel, thèse en sciences de l'éducation, Université de Tours, 1998 ; dont il a tiré un ouvrage : *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'éc(h)oformation*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2000, 720 p.

¹⁸ Christel Sola, « « Y a pas de mots pour le dire, il faut sentir. » », *Terrain*, n° 49 - *Toucher* (août 2007). Consulté le 17 février 2012 sur <http://terrain.revues.org/5841>

Comprendre un métier artisanal par l'activité

Ces mondes sensoriels liés aux cultures matérielles des différents métiers artisanaux sont révélateurs de la complexité de l'activité humaine. Nous ne nous inscrivons pas ici dans une perspective sociologique qui poserait un regard englobant sur les artisans, ou tel métier artisanal, en tant que catégorie sociale porteuse de normes et de valeurs, animée de mécanismes de reproduction, d'adaptation, ce qui nous autoriserait à faire abstraction de ce qu'ils *font*. Nous nous reconnaissons plutôt dans les démarches qui observent le sujet social comme un acteur, irréductible à la moyenne statistique des données décrivant la population dont il fait partie. Ces données correspondent à une autre échelle d'observation, et permettent de répondre à d'autres questions, en termes de faits sociaux. Ce qui nous intéresse ici est de saisir les processus dynamiques par lesquels les sujets se font, à partir de ce que le monde physique et social leur fait. Notre point de départ, dans cette recherche, est donc l'activité des sujets, qui est nécessairement singulière, inscrite dans leur histoire, tout en s'inscrivant dans des contextes plus vastes. Il sera d'ailleurs nécessaire de préciser ce que nous entendons avec ce terme d'activité, et comment il s'articule avec la socialisation, par laquelle sont fabriqués les acteurs, et avec la médiation, qui désigne les modalités de cette fabrication.

Le titre de ce travail, « la fabrication des artisans », peut poser question si le terme de fabrication suscite pour le lecteur des résonances avec l'univers de la production industrielle, des machines, qui par définition ne créent pas de singularité, mais tendent vers l'uniformité d'un standard de qualité. Nous utilisons ici le terme de fabrication en tant que métaphore faisant référence de façon plus large à la capacité technique dont on trouve des traces dans les sociétés humaines, jusqu'aux plus anciennes. Une autre métaphore couramment employée est celle de la « construction de soi », mais elle suggère moins des processus de transformation et davantage une mise en ordre de matériaux préexistants. Elle nous paraît moins pertinente ici, dans la mesure où la compréhension d'un métier artisanal sous l'angle de l'activité remet en question la problématique de la transmission des savoirs. Avec le terme de fabrication de soi, nous voulons montrer en quoi une activité de type artisanale peut avoir simultanément des effets sur le matériau transformé, et sur le sujet qui en fait l'expérience. C'est aussi une façon de nous inscrire dans une filiation de travaux en sciences humaines et sociales qui ont intégré l'activité des sujets, sensée et située, dans la recherche sur le monde du travail.¹⁹

La problématique de l'activité permet d'intégrer les représentations subjectives de la réalité, sans

¹⁹ Par exemple Everett C. Hughes, « The making of a physician », *Human Organization*, 14, 1955 ; nous y revenons dans la partie 1.

les isoler de l'action et des interactions, qui peuvent les renforcer ou les déstabiliser. Elle pose la question de la contribution personnelle des acteurs, sans pour autant nier le poids des normes sociales qui s'imposent à eux. Nous voulons appréhender dans toute sa complexité le parcours qui mène à un métier artisanal.

Un fil rouge pour la recherche à travers un maillage d'hypothèses

Le secteur de l'artisanat est un monde riche à propos duquel de nombreuses questions de recherche peuvent être posées. Pour la question résumée ici avec l'expression « la fabrication des artisans », plusieurs perspectives sont également possibles. Nous posons ici les bases de nos orientations générales qui seront largement déclinées par la suite. Il ne s'agit pas d'hypothèses dans le sens d'une approche hypothético-déductive, c'est-à-dire d'énoncés faisant l'objet d'une démonstration. Il s'agit plutôt ici d'explicitier les présupposés qui ont orienté le travail de cette thèse, afin d'en évaluer la pertinence dans la confrontation avec les données de terrain.

1. L'apprentissage d'un métier artisanal suppose la relation à un dispositif médiatique.

Nous explicitons cette hypothèse dans la première partie, et spécialement au 3^{ème} chapitre. Nous nous basons en particulier sur la définition proposée par Davallon (1992) sur le musée envisagé comme un média. Cela permet de transposer au travail artisanal des caractéristiques d'un média. Cette hypothèse permet d'analyser l'apprentissage en sortant du modèle binaire de la transmission maître-apprenti. Cette relation s'ouvre ainsi à la prise en compte de toutes les dimensions du travail artisanal. Ce modèle général est utilisé dans l'analyse puis la modélisation de nos données de terrain.

2. La socialisation professionnelle ne s'explique pas seulement par des relations sociales.

L'apprentissage d'un métier artisanal ne nous intéresse pas d'abord comme construction d'habiletés, mais comme processus de socialisation professionnelle. Ce concept fait référence à de nombreux travaux en sciences humaines et sociales et révèle des débats sur les rapports entre les sujets et la société. Nous nous situons parmi plusieurs orientations dans le 2^{ème} chapitre de la

première partie. Les interactions sociales sont-elles capables d'expliquer l'ensemble des produits de la socialisation ? Il nous semble que non, les interactions avec les choses étant au cœur de l'activité artisanale. Nos deuxième et troisième parties cherchent à préciser leurs contributions respectives dans des cas singuliers de socialisation professionnelle, et à en décrire les effets, en particulier sur l'identité des apprenants.

3. L'identité sociale est faite de croyances d'évaluation (de soi, du monde...).

Afin de décrire des effets à long terme de l'apprentissage d'un métier artisanal, nous devons préciser dans quelle perspective nous observons l'identité sociale des sujets. Notre recherche nous a permis de passer d'une perspective centrée sur les valeurs, à une perspective tournée vers l'activité d'évaluation que les sujets mettent en œuvre sur différents objets, et dont résultent l'estime de soi, mais aussi la perception du monde. Nous voulons nous approcher de l'identité en acte, plutôt que de l'identité déclarative qui émerge de la situation d'enquête. En référence à une lecture sociocognitive de l'identité, cette activité d'évaluation est susceptible de produire des croyances relativement stables, qu'il est possible de décrire à partir de leurs objets²⁰ et de l'importance que leur accorde le sujet. C'est à cela que nous consacrons le 2^{ème} chapitre de notre troisième partie.

4. Les processus de médiation sous-jacents à l'apprentissage d'un métier ne prennent sens qu'a posteriori.

En partant des travaux de Davallon cités plus haut, la médiation est ici entendue comme mise en relation de celui qui veut apprendre un métier artisanal²¹, de professionnels qui l'exercent, et de situations de travail dans lesquelles les uns et les autres sont engagés. Par cette mise en relation, l'apprenant développe des compétences, acquiert des connaissances. C'est la face visible de la médiation, dont on cherche à évaluer le succès par des examens, sanctionnés par un diplôme. Mais que s'est-il passé ? La médiation a aussi des effets qui ne sont pas habituellement mesurés. Quels sont les processus sous-jacents ? Notre hypothèse est qu'ils sont d'autant moins conscients

²⁰ « objets » dans le sens de ce sur quoi portent ces croyances, par exemple des capacités – et non ici dans le sens matériel du terme.

²¹ Nous les nommons dans cette thèse des « apprenants », pour laisser ouverte la prise en compte de différents contextes d'apprentissage : les « apprentis » en entreprise et CFA, les « élèves » en école professionnelle, les « compagnons » dans leur phase de perfectionnement, etc.

qu'ils sont profonds et progressifs, porteurs d'effets à plus long terme. Par conséquent, on devrait pouvoir les faire prendre sens chez les sujets qui les ont vécus, une fois achevés, par un regard rétrospectif.

De la nécessité d'adapter les choix méthodologiques au sujet et à l'outillage du chercheur

S'engager dans une recherche qualitative au sujet de l'apprentissage de métiers manuels est une gageure pour un étudiant « pur produit » d'un parcours de formation "intellectuelle" scolaire et universitaire. Non qu'elle soit impossible, mais à l'issue de notre Master Recherche, dont le mémoire préparait ce sujet de thèse, nous sommes arrivé à la conclusion que notre démarche de recherche serait superficielle. La barrière expérientielle avec les "manuels" se devait d'être d'abord dépassée. Un CAP de cuisine en apprentissage que nous avons effectué durant 8 mois dans un restaurant a permis d'ouvrir la brèche. Mais qu'en faire ensuite ? Comment s'y appuyer pour conduire une recherche scientifique, donc distanciée ?²²

Comme en témoigne un ancien artisan, devenu enseignant technique puis doctorant : « Si je me laisse porter par la raison expérientielle, je vais vivre ma thèse, mais je ne vais pas l'écrire, car la raison expérientielle se prête mal au fil de l'écriture, certainement trop linéaire pour elle. Le paradoxe, c'est qu'il faut que la raison formelle neutralise la raison expérientielle pour que cette dernière puisse exister sur le papier. A chacun sa raison expérientielle ! Il est vrai que l'artisan possède une culture orale, et en devenant artisan-chercheur, je découvre la difficulté de décrire cette oralité, mais également les vertus structurantes de l'écriture. »²³

Les principes et les pratiques développés dans le courant de l'ethnométhodologie pouvaient justifier le choix de faire porter notre thèse sur l'apprentissage de la cuisine, en confrontant notre expérience avec d'autres contextes de la restauration. Nous avons préféré nous tourner vers le terrain de la menuiserie, plus neutre pour nous, et pour lequel nous avons une certaine affinité. Dans la mesure où c'était l'apprentissage en lui-même qui nous intéressait, et non la technicité propre à tel métier, notre position de novice en menuiserie n'était pas un handicap. Par ailleurs, ce métier est pratiqué chez les Compagnons du Devoir, association tout entière tournée vers la transmission des métiers et d'une éthique, qui nous semblait un milieu propice à cette recherche.

²² Nous développons la genèse de ce projet de thèse dans la partie 2, 1.1.

²³ N. Denoyel dans l'introduction générale à sa thèse citée plus haut.

Un dernier critère en faveur du choix de ce métier pour nos enquêtes de terrain est son image globalement positive dans la société, associée à la valorisation du bois comme matériau « noble ». Par conséquent, un apprenant peut s'y insérer sans avoir à défendre son image de soi contre des préjugés négatifs de son entourage, comme cela peut être le cas pour d'autres métiers.

Notre attitude méthodologique s'est transformée au cours de la recherche dans le contact avec notre terrain. Nous avons accepté que cela soit le terrain qui pose les questions, et que nous ayons la tâche d'y répondre. Initialement, nous avons élaboré un cadre conceptuel, des hypothèses, et nous en avons déduit a priori le corpus et les méthodes d'enquête à mettre en œuvre pour les valider. Notre problématique étant centrée sur les processus de médiation dans l'apprentissage, nous avons choisi de centrer nos enquêtes sur une ou deux études de cas d'entreprise artisanale employant des apprentis et/ou des compagnons (jeune salarié qualifié), afin d'y observer de façon détaillée comment la « transmission du métier » s'y déroule, quels effets cela produit. Ensuite, nous sommes partis à la recherche d'entreprises de menuiserie réunissant les conditions pour mener des enquêtes qui valideraient nos hypothèses. Nos tentatives dans ce sens n'ont abouti qu'à deux entretiens exploratoires, présentés au début de la deuxième partie. Nous avons finalement renoncé à « construire notre terrain » de façon volontariste. Lors d'un entretien avec un artisan menuisier-ébéniste, nous avons perçu une opportunité d'adopter une autre perspective sur le plan méthodologique. La question initiale de la transmission centrée sur l'entreprise comme lieu d'apprentissage s'est ainsi transformée. Nous sommes passé peu à peu dans cette recherche à un centrage sur l'expérience d'apprentissage envisagée sur une longue durée. L'entreprise comme lieu d'apprentissage est ainsi liée à d'autres lieux faisant partie de cette expérience. Nous avons ainsi pris le parti d'approfondir dans deux monographies des parcours très différents : la première concerne Jean-Baptiste, menuisier-ébéniste, chef d'entreprise d'environ 55 ans ; la seconde porte sur un BEP en alternance, à l'issue duquel Claire a interrompu son apprentissage de la menuiserie pendant plusieurs années.²⁴

Ce rapport humble vis-à-vis du terrain de recherche est lié à notre préoccupation de remettre continuellement les modèles et les concepts scientifiques en prise avec le réel. C'est pour nous ce qui leur donne leur valeur, et non l'aboutissement théorique qu'ont pu leur donner par écrit les chercheurs nous précédant. C'est une posture épistémologique dans laquelle les faits priment sur les explications, l'avancée de la connaissance étant aussi synonyme de l'avancée de

²⁴ Dans notre texte, les prénoms des personnes interrogées sont modifiés et les détails qui permettraient de les identifier ont été coupés.

l'inconnu, ce qui relativise les discours scientifiques et les assigne à une discipline ne prenant sens que dans l'acquisition d'une attention au réel. Par conséquent, nous prendrons le parti d'ignorer certaines références théoriques qui sembleraient incontournables au lecteur, pour éviter que la discussion des auteurs les uns avec les autres ne nous détourne des faits. Nous abordons le réel selon une philosophie reconnaissant à l'émerveillement la vertu, non seulement de conduire vers le savoir, mais aussi de l'accompagner et de le remanier en face de ce qui échappe à ce savoir. Ce qui nous importe n'est pas de convaincre le lecteur de la vérité de ce que nous affirmons, mais de le mettre en éveil et d'attirer son attention vers des faits qu'il ne soupçonnait pas. Pour cette raison, nous sommes très vigilants aux mots employés pour rendre compte de ce qui se présente à nous. Les mots peuvent nous montrer les choses avec acuité, tout comme ils peuvent les masquer, car ils sont bien souvent porteurs de significations plurielles qui introduisent un halo de flou préjudiciable à la clarté de l'analyse. La difficulté des sciences humaines est de se trouver sur un domaine du savoir qui est déjà occupé par des opinions, par un vocabulaire hérité des usages, dont nous sommes tous imprégnés. L'évidence des opinions nous empêche de percevoir le réel plus profondément. Les habitudes verbales suscitent l'illusion d'être des outils valables pour le savoir. L'exigence que nous nous donnons dans cette recherche est d'introduire du questionnement et de proposer une terminologie renouvelée pour rendre compte au mieux des réalités humaines liées à l'apprentissage d'un métier manuel.

Le récit de vie est la méthode d'enquête qui s'est imposée comme la plus adaptée au cours de cette recherche. Notre formation méthodologique préalable est passée par l'entretien d'explicitation, avec des membres du GREX fondé par Pierre Vermersch.²⁵ Nous y avons acquis l'attrait et les outils pour l'accompagnement de l'interlocuteur dans l'émergence à la conscience du vécu de son activité, tant interne qu'externe, lors de situations passées. La distinction opérée entre le vécu et les représentations de l'activité permet de conduire l'interlocuteur au delà de ce qu'il connaît déjà, s'il désire accéder à des informations nouvelles concernant la partie immergée de son expérience. L'entretien doit permettre la remémoration d'une situation singulière, la prise de conscience et la verbalisation, à la première personne, de ce qu'elle perçoit, fait, dit, comme si elle y était de nouveau. Cette technique d'entretien permet un approfondissement subjectif très précis, à condition que l'interlocuteur s'y implique. Elle suppose un objectif auquel celui-ci adhère. Elle ne peut donc pas être utilisée seule, et se combine avec d'autres types d'entretien, pour identifier sur quoi il serait intéressant de se focaliser de cette manière. Notre but dans nos

²⁵ Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, E.S.F., Paris, 2003 – cf. les sites du Groupe de Recherche sur l'Explicitation (GREX), <http://www.expliciter.fr/> et <http://www.grex2.com/>

enquêtes de terrain étant d'explorer le plus largement possible l'expérience vécue dans l'apprentissage de la menuiserie, ce niveau de détail n'était pas nécessairement pertinent. Quelques occasions se sont présentées en cours d'entretien, et nous en avons tiré parti de notre mieux. Dans la plus grande part des entretiens, nous sommes dans le registre du récit de vie, dans la mesure où notre interlocuteur rapporte, explique, commente, au présent de l'entretien, ce qu'il a vécu dans le passé, sur une assez longue période. Il fait ressortir l'effet cumulatif de situations qui se sont répétées, telles qu'il les perçoit a posteriori. Il met en évidence les moments significatifs, et se penche sur les motivations, les circonstances, qui l'ont amené, sans en être bien conscient, à agir d'une certaine façon. Cette méthode a fourni des matériaux appropriés pour construire deux études de cas détaillées, en application des orientations problématiques que nous développons dans notre première partie.²⁶

²⁶ Nos conventions de présentation sont les suivantes : les citations d'auteurs sont présentées entre guillemets sans italique, avec la référence au texte en note de bas de page. Les extraits des transcriptions d'entretien sont en italique pour les propos de la personne interrogée, pas les nôtres. Ils sont référencés par le numéro de l'entretien en chiffres romains, puis le numéro de la réplique en chiffres arabes, ce qui permet de situer l'extrait dans la chronologie des entretiens. Nous présentons en annexe les transcriptions d'entretiens.

Partie 1

Repenser la question de la transmission des métiers manuels dans une approche communicationnelle

« Une main habile sans la tête qui la dirige est un instrument aveugle.
La tête sans la main qui réalise reste impuissante. » Claude Bernard ²⁷

²⁷ *Introduction à la médecine expérimentale* - cité par Jean Rousselet, *L'adolescent en apprentissage*, PUF, Paris, 1972.

Introduction

La transmission de compétences manuelles semble avoir existé aussi loin que les archéologues peuvent remonter dans l'histoire de l'humanité. Les reconstitutions des techniques préhistoriques de taille de pierre ²⁸ montrent une certaine sophistication, qui requiert une transmission intergénérationnelle pour se perpétuer et ainsi permettre la fabrication de l'outillage vital à la société. L'observation fine des traces de cette activité permet même de repérer des caractéristiques du fonctionnement social par lequel cette transmission s'opérait. Dans les périodes les plus éloignées, cette activité semble située à l'échelle familiale, alors que des productions ultérieures apparaissent plus spécialisées, constituant un métier. Cela suppose une division sociale du travail qui permet à certaines personnes de se spécialiser dans une activité de production, et ainsi en acquérir une maîtrise étendue. Cette question va donc bien au delà de ce que des primatologues ont pu observer comme apprentissage, au sein d'un groupe, de comportements inventés par l'un de ses membres, à l'exemple du lavage des pommes de terre dans l'eau, observé au Japon. ²⁹

Notre approche communicationnelle se distingue aussi de celle de l'anthropologie des techniques: ce qui nous intéresse dans ce travail n'est pas tant la connaissance de la culture technique d'un métier spécifique, au sein de sociétés particulières par leur situation dans le temps et l'espace. C'est plutôt de comprendre comment des hommes et des femmes peuvent devenir des ouvriers ou artisans porteurs d'un métier. Nous avons vu en introduction les savoirs que la sociologie pouvait nous apporter sur ce phénomène, à une échelle d'observation large qui fait apparaître des régularités dans des populations d'apprentis, d'artisans. La transmission et l'apprentissage sont alors envisagés comme des faits sociaux, que l'on traite statistiquement, gommant ainsi les différences interindividuelles. Des approches qualitatives existent aussi en sociologie, et permettent de donner plus de finesse à la compréhension des trajectoires sociales des individus. Mais nous ne nous posons pas ici la question de l'artisan en tant que catégorie sociale, ou celle de l'apprentissage par alternance dans le paysage de la formation

²⁸ Jacques Pelegrin, « Les savoir-faire : une très longue histoire », *Terrain*, n° 16 - *Savoir-faire* (mars 1991), <http://terrain.revues.org/3001> ; Consulté le 17 février 2012.

²⁹ Christophe Abegg, Ana Maria Ducoing, Maud Drapier, Odile Petit, « Diversité acquise et tradition chez les primates non humains », in *Primatologie*, 3 (2000), p.267-288.

professionnelle, ni même celle de la menuiserie en tant que secteur professionnel dans son contexte économique.

Notre approche en sciences de la communication ne peut prétendre répondre à des questions de cette échelle. En revanche, elle est pertinente pour élucider ce qui se passe réellement dans les phénomènes que nous résumons dans le langage courant par l'expression « transmission d'un métier », sans que l'on sache bien de quoi il s'agit. Est-ce de la formation ? Est-ce que « *cela se fait tout seul* », comme nous le disait un artisan ?

L'étude des phénomènes communicationnels qui sont en jeu dans l'activité artisanale, en présence de novices ou de jeunes professionnels³⁰, rencontre un certain nombre d'obstacles, épistémologiques et méthodologiques, que nous avons examinés dans notre mémoire de Master Recherche. Cet objet de recherche est périphérique et même atypique dans le champ des sciences de l'information-communication³¹ : il ne s'agit pas de communication via des médias (au sens courant du terme), ni de communication liée à une fonction commerciale, et pourtant nous sommes en entreprise. Nous ne sommes pas non plus dans le domaine de la culture et des arts, même si nous nous intéressons à un métier, la menuiserie, qui est riche d'une longue histoire et contribue au patrimoine bâti. Nous sommes dans le domaine de la communication dans les organisations, mais sur un terrain peu fréquenté, celui de la petite entreprise artisanale. Nous croisons également des problématiques d'éducation, mais dans le cadre de l'apprentissage d'un métier manuel en milieu professionnel, contexte très en marge du système éducatif académique. La nature de cet objet de recherche nous conduit d'abord à questionner l'héritage des sciences humaines et sociales. Nous essayons de proposer ici une perspective théorique ancrée en sciences de la communication, qui épouse les particularités de notre objet de recherche. Il nous semble nécessaire d'examiner un certain nombre de concepts issus d'autres disciplines, pour préciser comment nous les appliquerons dans notre recherche, dans la cohérence d'une approche de la signification pour les acteurs.

³⁰ Nous faisons référence aux postures de novice, de professionnel et d'expert, qui définissent une progression dans la maîtrise d'une tâche, liée au fait de pouvoir mettre en œuvre des procédures d'action plus ou moins automatisées, puis réflexives.

³¹ Ce qui est compréhensible au vu de son origine historique récente, fortement liée au développement pendant les années 1970 de formations universitaires pour les métiers dits de l'information et de la communication. Cf. Robert Boure (dir.), *Les origines des sciences de l'information et de la communication, regards croisés*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d'Ascq, 2002.

1. Intellectuel ou manuel : sortir du dualisme

Si nous parlons des métiers manuels, notre propos se trouve immédiatement associé dans l'esprit du lecteur à la catégorisation usuelle qui oppose les métiers manuels aux métiers intellectuels. Il faut examiner ce qui donne sa force d'évidence à cette opposition, pour mieux s'en affranchir dans notre recherche.

1.1. Le dualisme de l'intelligence et de la main, une construction sociale ?

Le problème est en effet que cette expression imprègne tant nos représentations de l'Homme, qu'elle est conservée comme un postulat implicite dans des modèles scientifiques. Ainsi, l'intelligence humaine est-elle un "système de traitement de l'information", selon le modèle communément admis en psychologie cognitive ? Par exemple, décrire la perception du monde extérieur par les organes des sens comme un traitement d'information, conduit à faire abstraction du corps vivant, en se référant à la métaphore informatique : les organes sensoriels seraient comme des capteurs qui « encodent » une information nerveuse, « traitée » ensuite par un cerveau-ordinateur, avant de commander une éventuelle « réponse motrice ». Dans ce schéma séquentiel, les mains et plus largement les mouvements corporels ne font pas partie intrinsèquement du fonctionnement cognitif, tout comme un ordinateur peut fonctionner sans ses périphériques. Le dualisme entre l'intelligence et le mouvement corporel en sort renforcé.

Selon une autre perspective, que nous développerons ici, on considère comme point de départ de toute intelligence, l'action, la sensation, le geste vivant qu'aucune machine informatique ne peut accomplir. Nous prenons comme première hypothèse que « la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue »³². Varela rapporte une expérimentation frappante avec des chatons nouveau-nés. Ceux que l'on prive de leurs mouvements pour les déplacer, passifs, dans un véhicule, sont incapables de développer leur vision et donc de refaire eux-mêmes cet itinéraire sans se heurter aux obstacles. Ce n'est pas le cas de ceux qui ont exploré activement le milieu dans lequel on les a placés. Cela implique en sciences de la communication que la réception d'un message n'est pas un « enregistrement » d'informations,

³² Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris, 1993, p.234.

suivi de leur traitement, à la manière d'une machine, mais d'un processus qui prend sens au sein d'une action, donc en impliquant le corps tout entier.

Si l'opposition intellectuel/manuel se trouve confortée par certains modèles scientifiques, c'est qu'elle est soutenue dans la pensée occidentale par le dualisme corps/esprit, qui se retrouve en écho dans d'autres dichotomies comme configuration neuronale/représentation mentale. Il faut donc aller voir là où cette opposition pose problème, aux frontières de ces termes. Il s'agit de dépasser ce qu'Edgar Morin a décrit comme un paradigme de simplification, en vigueur depuis le 17^e siècle.³³ Ce mode de pensée fonctionne par disjonction de termes qui s'excluent mutuellement, ce qui s'accompagne d'une réduction des phénomènes à une abstraction simplifiante, expulsant toute complexité. Ainsi, « l'information » au sens cognitif est un terme qui permet de laisser de côté toute la complexité des phénomènes corporels : on suppose que le corps n'est qu'un substrat interchangeable pour des processus « mentaux », de même qu'un disque dur peut être branché sur des machines différentes. Il s'agit pour nous au contraire de réintégrer la complexité. Là où on voit habituellement une limite instaurant une séparation claire, on peut percevoir que cette limite est aussi une interface qui est traversée par de multiples interrelations : par exemple, dans les métiers manuels, dépréciés dans notre vocabulaire courant, en quoi ces activités sont-elles aussi intellectuelles ? Y a-t-il « une intelligence de la main » spécifique ou s'agit-il chez l'artisan d'intelligence tout court ? Et réciproquement, la recherche scientifique n'est-elle qu'une activité « intellectuelle » ? Examinons la citation mise en incipit : « Une main habile sans la tête qui la dirige est un instrument aveugle. La tête sans la main qui réalise reste impuissante. » Claude Bernard défend une conception expérimentale de la science, ce qui le pousse à valoriser la dimension « manuelle » de la recherche scientifique, inséparable de la dimension « cérébrale ». Mais il faut aller plus loin, et abandonner le dualisme qui reste présent dans cette phrase entre la main vue comme instrument d'action, et la tête siège de l'intelligence. Réhabilitant en apparence « la main », on maintient en réalité l'idée sous-jacente de la disjonction entre une intelligence purement cérébrale, et des organes moteurs réservés à la mise en œuvre d'une action préalablement conçue.

Cette représentation du fonctionnement cognitif peut être mise en rapport avec des faits sociaux rapportés par Dubar³⁴ : à partir de la fin du Moyen-âge, l'essor des universités entraîne

³³ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 2005, chap. 1 « L'intelligence aveugle »

³⁴ Claude Dubar, *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2002 - p.128, chapitre 6 « Des professions à la

une dissociation entre arts libéraux et arts mécaniques. « On peut ainsi associer l'opposition entre "professions" et "métiers" à un ensemble de distinctions socialement structurantes et classantes qui se sont reproduites à travers les siècles : tête/mains, intellectuels/manuels, haut/bas, noble/vil, etc. » Au 18^{ème} siècle, l'Encyclopédie définit ainsi les métiers manuels : « occupations qui exigent l'emploi des bras et qui se bornent à un certain nombre d'opérations mécaniques. » Cette formulation nous choque désormais. Pourtant, l'assimilation cerveau/intelligence semble encore une évidence, un postulat indiscutable qui soutient toute l'interprétation des observations faites en neurosciences. C'est pourquoi il est nécessaire de redécouvrir un courant de la psychologie qui s'est efforcé dès le début du 20^o siècle de s'affranchir de ce réductionnisme cérébral. Ce rapide détour est nécessaire pour donner une cohérence aux concepts que nous utiliserons dans l'analyse de situations de communication dans l'activité artisanale, dont le caractère incarné est ici tout particulièrement manifeste. En revanche, face à des messages textuels, visuels, le chercheur prend toujours la peine de situer socialement les processus de signification, mais rarement de les situer corporellement, cette dimension étant dans ce cas plus discrète.

1.2. De la pensée et de l'action dans un métier artisanal

Il existe une tradition en psychologie qui étudie l'intelligence à partir de l'action, inspirée par William James aux États-Unis, et représentée en France notamment par Pierre Janet (1859-1947)³⁵. Un leitmotiv de son enseignement consistait à dire que « nous ne pensons pas seulement avec notre cerveau comme le voulait la théorie des localisations cérébrales dont l'étude a fait perdre tant de temps aux psychologues [du 19^o siècle]. (...) Nous pensons avec nos mains, nous pensons avec nos muscles, nous pensons avec tout notre corps. L'activité psychologique est une activité d'ensemble. Le cerveau n'est qu'une sorte de régulateur de cette activité. »³⁶ Il s'agit de

socialisation professionnelle »

³⁵ « William James et Pierre Janet : influences croisées », Thibaud Trochu, in *Janetian Studies*, Institut Pierre Janet, Paris, septembre 2007.

³⁶ Il continue en disant : « La psychologie doit donc être une étude de tous les mouvements, de toutes les réactions du corps, réactions au monde extérieur aussi bien qu'à nos propres attitudes. (...) je crois que la conscience sera de plus en plus considérée comme le comportement de l'individu vis-à-vis de soi-même. » - Extrait d'un entretien dialogué avec « l'un de ses plus fidèles disciples » Marcel Jousse, *Les Nouvelles Littéraires*, 17 mars 1928.

sortir d'un mode de pensée excessivement analytique. Par exemple, il est réducteur d'attribuer la capacité de parler à la seule zone cérébrale dite du langage, après avoir constaté que les lésions de cette zone causaient des troubles de la parole. Ces circuits neuronaux sont certes nécessaires à la parole, mais sont-ils suffisants ? Quand nous parlons, nous mobilisons également nos expériences vécues et donc l'ensemble de nos capacités corporelles. Si nous acceptons ce changement de point de vue, il faut donc dire que nous communiquons par tout notre corps. Nous sommes alors amenés à nous interroger, voire à redéfinir des phénomènes de communication, que nous avons tendance à considérer comme purement mentaux, sans manifestation corporelle autre que cérébrale : les représentations mentales, la signification, la subjectivité, le savoir, la réflexivité, l'identité... Pour cela, nous nous inspirerons de chercheurs qui ont changé leur point de départ, considérant comme première l'activité corporelle plutôt que la pensée interne, sans toutefois éluder celle-ci comme l'avait fait le behaviorisme. Ce virage a eu lieu récemment dans les neurosciences, par exemple en France avec l'ouvrage d'Alain Berthoz *Le sens du mouvement* en 1997.

Dans les recherches en sciences de la communication, la prise en compte du corps s'est traduite d'abord par la délimitation d'un champ d'étude spécifique, le « non-verbal » ; par exemple des analyses de conversations, de discours politiques, ont été faites en examinant les mimiques faciales, les gestes des mains accompagnant la parole. Ce que nous questionnons dans ce champ du non-verbal, c'est son analyse du corps en référence au langage verbal, et donc en termes de code linguistique. Nous voulons aussi élargir la prise en compte de la communication corporelle au delà des situations de conversation, et en particulier aux situations de travail. Il nous semble également insuffisant de restreindre la fonction du corps dans la communication à l'expression des affects, si c'est pour maintenir la séparation avec la pensée et le langage, qui eux ne seraient pas « corporels ». C'est donc la catégorisation verbal/non-verbal qui selon nous pose problème, parce qu'elle conduit à n'envisager le corps que dans ses manifestations visibles, tout en mettant le langage verbal à part, comme si une signification pouvait se construire sans un corps agissant et percevant. Si nous voulons comprendre les phénomènes liés à la transmission d'un métier manuel, nous avons besoin de prendre en compte conjointement langage et action, contexte social et technique. C'est pourquoi nous voulons importer dans notre recherche des concepts issus de la psychologie du travail.

Dans ce courant, on peut placer Ombredane et Faverge³⁷, dont l'ouvrage sur l'analyse du travail a été fondateur de l'actuelle ergonomie. Des travaux plus récents issus de cette discipline s'inscrivent dans une approche convergente, résultat de l'observation et de l'analyse des situations de travail réelles : Gérard Vergnaud³⁸ affirme que « c'est par l'action que commence la pensée », l'action incluant l'ajustement à l'environnement, le contrôle de ses effets, la possibilité de révision de son organisation. « L'expression sensori-moteur désigne très mal ce domaine de compétences, puisque la motricité est organisée en gestes structurés et finalisés, et la prise d'information en percepts également très structurés, non pas en simples sensations. » De plus, il ajoute que chez l'Homme, « rien ne serait possible sans la conceptualisation ». Elle est d'abord présente « sous-jacente à l'action », et si cela n'est pas suffisant, la conceptualisation sera transformée pour prendre forme théorique. Cette approche, validée par des études empiriques, montre bien l'entrelacement irréductible de la perception, de l'action, et de la conceptualisation. Cela nous autorise à chercher dans l'activité artisanale elle-même, et non seulement dans le discours des / sur les artisans, une production de 'savoir' et de 'signification', termes qu'il nous faudra d'abord préciser.

Sur quoi porte l'apprentissage d'un novice dans un métier artisanal ? Cela nous pose la question de ce qu'on appelle la cognition, c'est-à-dire le fait de connaître (*cognoscere* en latin). En cohérence avec son approche de la psychologie de la conduite³⁹, Pierre Janet proposait de

³⁷ André Ombredane, Jean-Marie Faverge, *L'analyse du travail : facteur d'économie humaine et de productivité*, P.U.F., Paris, 1955.

³⁸ Gérard Vergnaud, « Au fond de l'action, la conceptualisation » in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de Jean-Marie Barbier, P.U.F., Paris, 1996.

³⁹ Dans ce même entretien, à la question d'une influence de la pensée de W. James, Janet répond : « On peut dire que la psychologie de la conduite et tous ses synonymes, psychologie du comportement, psychologie de l'action, étaient dans l'air quand j'ai commencé à travailler. » Il se reconnaît dans un mouvement historique qui a commencé avec Maine de Biran, puis s'est développé avec James, Baldwin et d'autres savants américains, en France avec Bergson. Jeune professeur de philosophie, il menait en parallèle des études de médecine puis exerça la psychologie clinique à l'hôpital de la Salpêtrière. Il publia son premier ouvrage en 1889, *L'automatisme psychologique* (issu de sa thèse). Il deviendra ultérieurement professeur au collège de France. Son interdisciplinarité a dérouté : « Les philosophes ont très peu lu ce que j'ai écrit parce qu'ils sont épouvantés par tous les graphiques des expériences et qu'ils trouvent à tout cela une allure terriblement médicale : les philosophes se doivent à eux-mêmes de ne pas lire les livres de médecine. Quant aux médecins, ils sont en défiance contre moi parce qu'ils croient que

commencer par quelques « principes relatifs à la méthode, qui nous gêneraient sans cesse dans l'examen des faits particuliers »⁴⁰. « Le mot savoir désigne un certain nombre d'opérations que les hommes sont capables de faire ; savoir signifie que l'on peut faire certaines choses. D'ailleurs, il y a bien des langues dans lesquelles on mélange le mot savoir et le mot pouvoir. » Précisons que les opérations peuvent être de différentes amplitudes ; ainsi, pour un enfant, savoir aller à l'école c'est faire le trajet à pied, et c'est aussi refaire ce trajet en lui-même. Cette position, qui se rattache au pragmatisme, a le mérite de placer le savoir au cœur des situations de travail, et plus seulement au cœur des situations de formation.

C'est un renversement de l'a priori majoritaire dans notre culture, qui constitue un obstacle à la recherche sur les métiers manuels, comme en témoignent Geneviève Delbos et Paul Jorion, dans leur ouvrage tiré d'une enquête ethnologique sur les métiers du littoral atlantique français.⁴¹ « Y a rien à dire, ça s'apprend pas ce boulot-là. » ; « Faut pas être bachelier pour faire ça. » (p. 9). Les réponses spontanées aux questions des chercheurs sur la transmission des savoirs, s'efforcent selon eux de jeter un pont entre « deux conceptions du monde : celle de l'interrogé qui a appris sur le tas, et celle de l'interrogateur qui représente le monde de l'école. On ne s'étonnera donc pas de voir apparaître dans les réponses, un dénigrement de l'apprentissage sur le tas, fait pour plaire à l'interrogateur, et l'école, prise comme cadre implicite de toute discussion sur le savoir, école que le professionnel méprise secrètement comme lieu d'un "savoir" séparé de la pratique qui, seule, peut le fonder. » (p.11) Dans la pratique professionnelle du pêcheur à pied, les savoirs ne sont pas identifiés en tant que tels, ils sont confondus avec l'activité qu'ils permettent de réaliser, et celle réalisée dans le passé. Au contraire, à l'école, les savoirs sont désignés comme l'objet de l'activité : apprendre, indépendamment des pratiques non-scolaires. Les savoirs acquis à l'école ne sont pas moins des opérations que les savoirs acquis par le travail, comme le laisserait penser la distinction entre savoir et savoir-faire. Ce sont en particulier des opérations verbales et graphiques, qui n'en sont pas moins corporelles : savoir répondre aux questions, savoir passer un examen écrit, mais aussi

toutes mes observations sont peu ou prou faussées par la philosophie. » C'est tout le problème de l'opposition entre les sciences de la nature et les sciences de la culture, qui s'est construite à partir du 19^{ème} siècle.

⁴⁰ Janet, introduction à une série de cours au Collège de France sur la durée, « *Le problème psychologique du temps* », 1/12/1927

⁴¹ Geneviève. Delbos, Paul Jorion, *La transmission des savoirs*, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1984.

savoir rester assis. Le fait de reconnaître la dimension pratique et corporelle des savoirs scolaires doit nous inciter à reconnaître a contrario la part non-visible des savoirs professionnels. Ce qui nous intéresse ici, c'est bien ce que dissimule l'expression, de connotation péjorative, « apprendre sur le tas ».

Pour nous, cet apprentissage ne peut être limité à l'image d'une accumulation progressive de savoirs, à une capacité d'accomplir un volume croissant de tâches. L'Homme est-il donc un réservoir à remplir, pour qu'on puisse parler de son apprentissage en termes de « niveau » ? C'est là une vision purement quantitative et statique des actions humaines, comme si elles pouvaient se juxtaposer dans un disque dur. Il nous faut au contraire ne pas séparer l'action individuelle de la réalité extérieure avec laquelle elle est en prise. « La grande question demeure celle de notre rapport au réel (...). Et de comprendre comment nous contenons celui-ci, aux deux sens de ce verbe remarquable (...) ». ⁴² Contenir, c'est à la fois empêcher une foule d'entrer, mais aussi l'accueillir à l'intérieur. Contenir le réel, cela signifie d'une part se défendre face au réel, mettre en place des protections, et d'autre part le prendre en soi (sens étymologique de comprendre, prendre avec) pour le maîtriser et en tirer profit. ⁴³ C'est donc une intelligence du réel qui se développe dans l'apprentissage d'un métier artisanal, au delà de la partie visible des opérations techniques. Par exemple en ce qui concerne les outils, le savoir peut inclure des manières de se prémunir des risques d'accident, d'autre part des manières de s'en servir efficacement, en anticipant leurs réactions. Ce sont toutes ces modalités de rapport au réel dans l'activité artisanale que nous recherchons. Au delà du dualisme entre pensée et action, ce qui nous intéresse dans l'apprentissage d'un métier artisanal, c'est de comprendre ce qu'il modifie dans le rapport au réel de l'apprenant. Cette modification est indissociablement celle des opérations sur les choses et celle de l'adaptation aux choses.

1.3. L'intelligence investie dans le travail et l'interaction

Nous pouvons aller plus avant en réexaminant la terminologie habituelle avec un regard critique. Les termes de « conceptualisation » et de « théorie » repris par Vergnaud ont en effet

⁴² Daniel Bounoux, *Introduction aux sciences de la communication*, La Découverte, Paris, 2002, p.70.

⁴³ « *Le savoir sur le temps, cela consiste à faire quelque chose avec le temps, et la conduite avec quelque chose a toujours deux aspects : se défendre de quelque chose, ne pas se laisser détruire par cet être du dehors, lutter contre lui, et d'autre part s'en servir agréablement, en tirer bon parti.* » Janet, op. cit. p.19

l'inconvénient de faire référence au système d'oppositions habituel. On peut en effet sans difficulté reconnaître une « intelligence pratique » sans remettre en cause le cœur du modèle, comme le fait Jobert dans son article sur *l'intelligence au travail* :

« On vient de voir que la mobilisation d'une intelligence du et au travail, d'une "pensée en œuvre dans l'acte", est rendue nécessaire par l'impossibilité de maîtriser théoriquement tous les scénarios de l'action concrète. Cette forme d'intelligence est *très particulière et fort différente de l'intelligence rationnelle discursive*. Elle se caractérise essentiellement par deux traits : elle a recours à la ruse et s'enracine dans le corps. Le modèle de cette intelligence rusée est donné par une divinité de la Grèce ancienne, Mètis »⁴⁴

Écrire cette thèse est un exemple de ce qu'on appelle « l'intelligence rationnelle discursive », par laquelle on s'efforce de produire un discours, c'est-à-dire du langage, de façon ordonnée, afin que d'autres puissent y adhérer. Mais est-ce vraiment tout autre chose qu'une intelligence de l'action, appliquée ici à un objectif de communication ? S'orienter dans une bibliographie potentiellement indéfinie et l'utiliser à bon escient, mener des enquêtes de terrain, présenter sa recherche par écrit dans le but d'une « validation par les pairs », requiert également de la « mètis », même si cela est moins apparent que dans un atelier. L'argumentation nécessite bien des outils matériels d'expression (le stylo ou l'ordinateur), de plus elle ne peut se passer de techniques verbales.⁴⁵ Et l'intelligence de l'artisan appliquée à un objectif de production n'est-elle pas également rationnelle, même s'il peut avoir parfois du mal à l'explicitier verbalement ? Est-elle vraiment si particulière et si différente ? Jobert lui-même atténue dans la suite de son article la distinction qu'il vient de poser : « Ce qui différencie la rationalité logique de l'intelligence pratique ne doit pas conduire à penser que "l'activité subjectivante" des opérateurs serait une forme subalterne d'intelligence, ou un processus totalement détaché de la rationalité discursive. »⁴⁶

⁴⁴ C'est nous qui soulignons. Guy Jobert, « L'intelligence au travail », chapitre 16 du *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2004.

⁴⁵ En France, les travaux de Philippe Breton mettent en évidence le fonctionnement des techniques de l'argumentation et de la manipulation ainsi que leurs effets sociaux. Cf. *L'argumentation dans la communication*, ainsi que *La parole manipulée*, aux éditions La Découverte.

⁴⁶ Jobert, op. cit., p. 355 poursuit ainsi : « Dans de nombreuses séquences d'activité, l'intelligence corporelle apparaît au contraire comme la condition nécessaire de l'atteinte du résultat dans la mesure où c'est dans le corps du sujet que s'enracinent, de manière indissociable, les dimensions sensorielles, émotionnelles et cognitives de la personne. S'il est vrai d'autre part que, face à la dérive d'une situation,

Cet embarras pour penser l'intelligence au travail doit nous encourager à cesser enfin de parler et de penser la psychologie moderne avec les schémas des Grecs antiques, en particulier l'opposition entre *theoria* et *praxis*, celle entre la raison (*logos*) et le corps, que l'on peut relier à l'opposition sociale entre citoyens libres et producteurs esclaves. La question n'est pas ici de savoir si ces oppositions sont aussi importantes dans les écrits philosophiques grecs, mais de comprendre ce qu'il y a d'erroné dans leur utilisation par ce qui est devenu le sens commun : la *theoria* n'est au départ pas une activité qui seraient purement spéculative, séparée du corps, car il s'agit de la contemplation des actions d'autrui, en particulier dans la position du spectateur de théâtre. La *theoria* ne peut donc exister hors d'un rapport à l'action, que cela soit par retour sur des actions passées ou par anticipation d'actions futures. Ce n'est ni plus ni moins que ce que nous appelons la « réflexivité », la métaphore du miroir se substituant à celle du théâtre. Ce positionnement peut se produire sans difficultés dans un atelier artisanal, au moment où l'on interrompt son activité technique pour observer comment s'y prend un collègue, ou bien observer le résultat de son propre travail. De même, la rationalité et la logique ne sont pas moins importantes dans un travail artisanal que dans toute autre activité humaine, pour obtenir le meilleur résultat possible à partir de contraintes initiales. La différence avec d'autres activités est surtout une moindre formalisation des raisonnements, par l'écriture, car ils ne sont que des moyens dans une finalité de production. Le rapport à l'écrit est selon nous décisif dans l'apparition des faux-sens dans le vocabulaire issu de *theoria* et de *logos*. Quand on passe du théâtre ou de la lecture orale en promenade, à la lecture oculaire en position assise, comme norme culturelle de la pratique réflexive, la dimension corporelle devient moins manifeste. C'est alors qu'apparaît la fiction d'une pensée théorique ou logique qui n'aurait pas de rapport avec l'action incarnée.

l'intelligence corporelle guide l'action pertinente de l'opérateur en anticipant sur le raisonnement logique, elle n'exclut pas pour autant la pensée car elle reste guidée par une intention et possède sa rationalité propre. Sous certaines conditions, il est d'ailleurs possible aux analystes du travail et aux formateurs de porter à la conscience cette composante tacite de l'activité et d'aider les travailleurs à en dégager une théorie. » Sur le fond, nous partageons cette position. Mais dans la formulation, ce passage illustre tout à fait les difficultés à parler de faits qui infirment les catégories habituelles avec des mots qui y sont associés. De même, la chimie a pu exister réellement à partir du moment où elle s'est dégagée du vocabulaire alchimique, pour créer une terminologie systématique en lien avec la description des molécules.

En conséquence, il serait plus adapté de reconnaître des mécanismes communs de l'intelligence humaine, comme le fait Philippe Zarifian : « En utilisant le mot "intelligence", nous voulons signifier la nécessité de dépasser la distinction classique entre savoir formalisé et expérience (ou encore : entre savoir et savoir-faire). L'intelligence est indistinctement conceptuelle et pratique. Elle est compréhension des situations et action pour les prendre en charge. »⁴⁷ D'autre part, au lieu de parler de théorie et de pratique, on peut distinguer la mise en œuvre de cette intelligence dans deux types d'activités sociales, qui s'enchevêtrent dans la réalité :

- Le processus du travail, que Habermas décrit comme un « agir orienté vers le succès », basé sur le couple finalités – moyens ; dans notre cas, il s'agit de l'action sur des matériaux avec des outils. Zarifian corrige la vision de Habermas, qui présentait cette forme d'agir comme individuelle et égocentrique, en définissant ainsi le succès : « avènement de l'état souhaité dans le monde ».
- L'interaction sociale, ou « agir communicationnel » chez Habermas⁴⁸ ; on peut y regrouper les situations de communication, de diffusion d'un savoir, mais aussi les échanges entre membres d'une équipe dans tout type d'entreprise, qui est un agir orienté vers l'intercompréhension.

Les publications scientifiques relèvent de l'agir communicationnel, mais aussi les cours dans une école professionnelle, ainsi que les explications données par un artisan à son apprenti. Dans ces trois cas, les acteurs cherchent à se comprendre mutuellement. Ces interactions sociales, qu'elles soient immédiates ou différées, en présence ou à distance, sont articulées avec des processus de travail, dans le sens où le fait de se comprendre peut être indispensable à la réalisation de certaines finalités : le chercheur obtient une reconnaissance, on parle de ses travaux ; les élèves obtiennent un diplôme professionnel ; l'apprenti progresse et accomplit les tâches que son patron lui prescrit.

⁴⁷ Philippe Zarifian, *Travail et communication*, PUF, Paris, 1996, p.20

⁴⁸ Dubar, op. cit., p.86 ; à partir de Habermas, en particulier un article de 1967, « Travail et interaction », publié chez Gallimard en 1973.

Articuler psychologie et sociologie par la reconnaissance du sujet

Le premier enjeu majeur d'une recherche sur la communication dans l'activité artisanale est donc celui d'une vigilance vis à vis du modèle psychologique sous-jacent que l'on mobilise, à travers des termes du langage courant. Nous avons défini ici notre parti pris pour un modèle de l'activité qui n'isole pas le cerveau de l'ensemble du corps, ni la perception et la conceptualisation, de l'action ; qui pose le savoir comme une intelligence du réel manifestée dans des opérations ; qui substitue à la distinction théorique/pratique celle d'un agir orienté vers l'intercompréhension ou orienté vers le succès.

Il faut compléter ce modèle en définissant la place du contexte social dans l'activité, qu'elle soit technique ou communicationnelle. En effet, on ne saurait se satisfaire ici d'une approche considérant le fonctionnement psychologique d'un artisan en activité, pris comme une unité individuelle isolée. L'approche psychologique du développement de l'intelligence doit s'articuler avec l'approche sociologique ; elles convergent vers la conclusion que « la socialisation est le processus explicatif premier et que ce n'est qu'avec la socialisation qu'il y a individualisation ». ⁴⁹ Cela voudrait dire que l'on ne peut devenir un artisan ou un homme de métier que par la socialisation dans ce milieu, et non seulement par l'exercice d'une volonté et de capacités individuelles : ainsi "être motivé", "faire des efforts", "être doué" ne seraient pas des causes mais des conséquences d'un processus social.

Dubar retient de Piaget sa démonstration de l'existence d'une corrélation essentielle entre structures cognitives et structures sociales. Cela signifie que la socialisation passe à la fois par le développement du sujet, par exemple l'apprentissage de compétences professionnelles, et par sa participation à des formes sociales d'activité, par exemple s'insérer dans le travail d'équipe au sein d'une entreprise. Même si Piaget lui-même n'en a pas donné de traduction méthodologique dans ses travaux, Dubar nous montre dans sa présentation ⁵⁰ deux orientations importantes qui en découlent. D'une part, la socialisation ne peut plus être envisagée comme inculcation de normes et valeurs à des individus passifs (par le maître d'apprentissage). D'autre part, le développement de l'intelligence ne correspond pas à une accumulation de connaissances ou à une progression

⁴⁹ Habermas, cité par Dubar, *ibid.*, p.84

⁵⁰ Dubar, *ibid.*, chap. 1

continue de compétence, mais à un processus dynamique d'équilibres instables (phases de déstructuration, et restructuration). Cette perspective d'une socialisation comme processus actif, dynamique et non-linéaire est cohérente avec ce que nous avons dit pour aborder le problème de l'activité. Ceci dit, il faut désormais approfondir le modèle de la socialisation que nous choisirons dans cette recherche. Plusieurs options sont en effet possibles. Ainsi, Dubar mentionne que : « Contrairement à l'approche 'piagétienne' de la socialisation de l'enfant, la dialectique motrice de la socialisation ne se situe pas, pour Habermas, entre l'organisme et son milieu, ni entre la maturation subjective de l'individu et les incitations objectives de l'environnement, mais (...) dans le lien entre le travail et l'interaction ». Il est nécessaire d'examiner quelle est l'approche la plus pertinente pour notre recherche sur la transmission des métiers en milieu artisanal.

2. Les effets de la transmission et de la socialisation en milieu artisanal : sortir du déterminisme

La question de l'intelligence et de son développement au niveau individuel nous a conduit à celle de son articulation avec l'influence de la société, présente à tout moment de l'existence humaine. Précisons que la notion de socialisation est utilisée ici dans son sens sociologique, et non dans le sens commun, quand on dit d'un enfant qu'il est bien socialisé, c'est-à-dire sociable, adapté à la vie en collectivité, capable d'entretenir des relations avec autrui. « La socialisation, c'est donc en ce sens l'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situés socialement. »⁵¹ Cette première définition délimite un ensemble de questions. Quels sont ces processus par lesquels un jeune est “fabriqué” dans un contexte artisanal ? Quels sont les agents et les instances de ce contexte artisanal qui socialisent ? Quels sont les produits de cette socialisation, autrement dit qu'est-ce qui est intériorisé par ces jeunes ? Il faut également tenir compte du fait que la socialisation des individus est un processus continu et pluriel, qui commence dès la naissance et ne cesse de se diversifier au fur et à mesure que l'enfant, l'adolescent puis l'adulte, font l'expérience de la famille, de l'école, des amis, des loisirs (sport, musique...), des médias, du travail, du voyage, etc. Les jeunes qui apprennent un métier artisanal sont aussi fabriqués à travers leur passé et à travers les autres contextes présents. La socialisation dans le contexte artisanal a donc des effets sur les individus qui sont limités par ces influences extérieures.

L'analyse en termes de socialisation va nous permettre d'infléchir la façon commune d'aborder la question de la transmission des métiers manuels. Parler de transmission, c'est se placer du point de vue du professionnel qui tient à avoir des « héritiers », pour que son métier continue à vivre après lui. C'est conjurer la mort future d'une carrière par la relève d'une nouvelle génération. C'est de cette approche patrimoniale des métiers manuels dont nous voulons ici sortir.

⁵¹ Muriel Darmon, *La socialisation ; Domaines et approches*, sous la direction de François de Singly, Armand Colin, Paris, 2010.

2.1. L'incertitude inhérente à la transmission : conservation, transformation

Les jalons que nous avons posés jusqu'ici visaient à aborder la dimension cognitive de l'activité artisanale de façon non réductrice. Mais là n'est pas en tant que tel le cœur de ce travail. Car on peut appliquer aux métiers de l'artisanat ce qu'Yves Schwartz disait plus globalement de la civilisation humaine ⁵² : ils existent uniquement « parce que des éléments constants se transmettent, nonobstant la disparition des êtres qui y vivent, de génération en génération. » Leur technicité rend impossible une réinvention complète de ces métiers à chaque génération. Et en même temps, ces métiers sont dans l'histoire, ils sont de l'histoire, « transmettre ne signifie en aucun cas un processus répétitif de reproduction à l'identique. » Un simple regard rétrospectif sur l'évolution des métiers nous le montre ⁵³. C'est ce qui fait la difficulté et l'incertitude de toute transmission de métiers : il y a dans la transmission un équilibre instable entre « une tendance à la stabilisation et une tendance à la fabrication d'histoire. » La transmission ne peut donc être analysée sans tenir compte du contexte social et technique dans lequel elle se déroule (le métier dans l'histoire). Il faut également tenir compte de la trajectoire temporelle dans laquelle les gens de métier se situent subjectivement (le métier étant histoire).

Si l'on regarde les mêmes phénomènes du point de vue des jeunes, des apprentis plutôt que de celui des artisans, on pourra parler de socialisation professionnelle, dans le sens où les jeunes acquièrent dans le milieu professionnel tout ce qui est nécessaire pour devenir à leur tour des gens de métier. Dans cette perspective, on peut identifier plusieurs facteurs d'incertitude concernant les résultats de la transmission souhaitée par les professionnels.

D'abord, la socialisation professionnelle « ne “crée” ni ne “produit” *ex nihilo* un individu social mais doit faire avec, d'une manière ou d'une autre, les produits antérieurement incorporés au cours de la socialisation primaire qui ont fait de l'individu ce qu'il est devenu. [Elle] est donc nécessairement une “*re-construction*” » ⁵⁴ - ou du moins une transformation personnelle, plus ou moins profonde, plus ou moins difficile, en fonction de l'écart qui existe avec les produits incorporés préalablement par le jeune dans ses expériences de la famille, de l'école, des

⁵² Citations suivantes tirées de l'introduction aux 4^{èmes} rencontres APST-APRIT, *Transmettre*, Aix en Provence, juin 2004. <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/YS%20Transmettre.pdf>

⁵³ Voir les exemples présentés succinctement et richement illustrés par François Icher, *La France des artisans et des métiers*, La Martinière, Paris, 2003.

⁵⁴ Darmon, op. cit., p. 67

médias...

Ensuite, le contexte artisanal n'est pas le seul fréquenté par les jeunes qui apprennent un métier. Ces mêmes instances de socialisation peuvent continuer d'intervenir en parallèle, ainsi éventuellement que de nouvelles, plus spécifiquement adolescentes, qui interagissent de façon variée sur la transmission d'un métier. Ainsi pour des apprentis, le C.F.A. peut être vécu comme la continuité de l'école, ou au contraire comme le passage vers la vie professionnelle à travers l'alternance.

Par ailleurs, les jeunes qui apprennent un métier ne peuvent être réduits à l'action de contextes sociaux, ils sont aussi des sujets qui orientent leur vie, comme le montrent certaines trajectoires individuelles qui défient les prédictions statistiques.⁵⁵ Cela ne remet pas en cause l'existence de processus de socialisation mais pose la question des mécanismes par lesquels la socialisation se produit.

Par conséquent, il nous faut reconnaître dans la socialisation une dialogique entre une tendance à la reproduction de l'ordre social et une tendance à la reconstruction du social, en l'occurrence d'un domaine professionnel, à travers des trajectoires individuelles différenciées.⁵⁶ Ces deux tendances sont à la fois contraires et complémentaires. La transmission d'un métier n'est pas incertaine par manque de connaissance de ses mécanismes, elle l'est foncièrement par la complexité de l'être humain en société. De ce fait, la finalité de notre travail de recherche sur ces phénomènes n'est pas d'acquérir des certitudes pour maîtriser ces aléas. Elle est plutôt de prendre conscience de la production du sujet par la spécificité du parcours d'apprentissage d'un métier artisanal. A titre d'illustration, on peut lire les conclusions de travaux qui ont été menés sous l'égide du Ministère de la Culture en France, pour assurer la conservation des savoir-faire et des techniques de certains métiers en voie de disparition.⁵⁷ Il est apparu l'insuffisance de constituer et collecter des traces de ces techniques, par exemple en les décrivant, mais aussi en les filmant et en préservant les outils. Ces moyens de conservation peuvent être maîtrisés pour garantir la

⁵⁵ Jean-Pierre Pourtois, Huguette Desmet, *L'éducation implicite*, P.U.F., Paris, 2004.

⁵⁶ Approches de l'anthropologie culturelle et de la sociologie fonctionnaliste d'une part, de l'interactionnisme symbolique (G.H. Mead), et de la phénoménologie (P. Berger et T. Luckmann) d'autre part, présentées par Dubar, op.cit., chapitre 2 et 4.

⁵⁷ Denis Chevallier dans l'introduction de *Savoir-faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Mission du Patrimoine ethnologique, Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1991.

pérennité des objets et documents. Mais c'est autre chose de maintenir des techniques vivantes par la production des individus les adoptant. Pour cela, la socialisation professionnelle est indispensable, même si elle ne constitue pas une garantie qu'un jeune en ayant bénéficié poursuive le même métier.

2.2. Les dimensions conscientes et non-conscientes de la transmission

Avec Yves Schwartz, nous constatons que s'il existe des civilisations et des métiers, c'est qu'il y a transmission ; le paradoxe, c'est qu'elle a lieu « indépendamment de tout effort conscient de transmission ». Il l'appelle « le transmettre 'générique' par opposition au transmettre 'professionnel' où l'on se propose explicitement de faire transiter des éléments d'expérience et de savoir (éducation, formation). Entre ces deux pôles, tous les intermédiaires se rencontrent. On n'arrête pas de transmettre dans notre vie sociale. » La transmission d'un métier artisanal dans le cadre de l'entreprise se situe par définition dans cet entre-deux.

Des enquêtes sociologiques⁵⁸ montrent que l'ambiguïté du statut d'apprenti, entre emploi et formation, donne lieu à des perceptions différentes de la part des jeunes ; les filles parlant davantage de leur maître d'apprentissage, du vécu d'une relation de formation, et les garçons plutôt de leur patron, du vécu d'une relation salariale, la transmission passant au second plan. Du point de vue de l'artisan, Moreau identifie également différents types d'attitudes, que l'on peut représenter entre deux extrêmes, un pôle « opportuniste », utilitariste, (l'apprenti vu comme main d'œuvre bon marché pour des tâches peu qualifiées) et un pôle « civique », désintéressé, (l'apprenti vu comme une chance pour transmettre son métier par passion).

Mais même entre l'artisan qui a une volonté forte de transmettre, et le jeune qui a une volonté forte d'apprendre, la transmission n'est jamais totalement maîtrisable, transparente : le transmettre 'générique' s'opère à l'insu de ses acteurs. « On ne peut pas ne pas communiquer. » met en évidence Watzlawick en montrant l'importance du corps : inflexions de voix, posture, cinétique... « ce que les autres perçoivent immédiatement de nous, c'est d'abord ce qui nous échappe »⁵⁹. Avant l'école de Palo Alto, des anthropologues comme Kardiner (1939) ont montré comment la vie sociale permettait dès le plus jeune âge l'incorporation de « manières de faire, de

⁵⁸ Moreau, op. cit..

⁵⁹ Bognoux, op.cit., chapitre 2.

sentir, de penser » indépendamment de toute transmission organisée ⁶⁰. Il a étudié en particulier la société des Marquises, dont la différence permet de voir le caractère relatif de ce qui, dans notre propre société, nous paraît comme allant de soi. Il décrit ainsi ce qu'il considère comme des bases de la construction de la personnalité, les « *disciplines* » de gestion du corps transmises de la mère à l'enfant (par l'allaitement, le sevrage, l'usage des vêtements, etc.), très variables selon les sociétés. On peut observer de façon analogue à quelles « disciplines » ou attitudes le jeune doit se conformer quand il entre en apprentissage dans un lieu de production artisanale (vêtements de travail, horaires, façons de se tenir et de se déplacer...). Là non plus, il n'y a pas d'évidences a priori, même si elles peuvent sembler telles aux professionnels.

Du côté de la sociologie, des auteurs comme Émile Durkheim puis Pierre Bourdieu ont aussi insisté sur l'importance de la part non-consciente de la transmission entre générations, au sein du processus de la socialisation, et en particulier pendant l'enfance et l'adolescence. Si on tient compte des nuances introduites par Durkheim dans ses écrits, au delà des métaphores fortes utilisées dans un premier temps (celle de l'hypnose), on peut dire que pour lui : « Les moments socialisateurs ayant un effet sur les enfants sont étendus à la totalité des interactions enfants-adultes au lieu de se limiter aux moments explicitement éducatifs ; la socialisation est faite davantage de non-intentionnel que d'intentionnel ; c'est un processus continu et diffus, quasiment invisible, « d'influence », qui s'avère très différent de l'activité pédagogique méthodique de l'hypnotiseur. » ⁶¹ La force de cette influence peut être expliquée par la notion d'incorporation, en précisant qu'elle ne se limite pas aux manières de se tenir et d'agir, mais inclut également les manières de percevoir le monde et soi, par exemple en tant que garçon ou fille (d'où la notion d'*habitus* chez Bourdieu). Par conséquent, la transmission d'un métier artisanal doit être abordée de façon très large, bien au delà des seules situations pédagogiques explicites ; la recherche doit se doter des outils d'enquête qui lui permettent de faire émerger les produits incorporés de la socialisation.

2.3. L'imbrication de la compétence, de l'identité, et du cadre social

La distinction entre ce que l'artisan veut transmettre et ce qui est réellement transmis est aussi éclairée par Bruno Ollivier ⁶². Le contenu du message est différent du contenu de la

⁶⁰ Dubar, op. cit., p. 47

⁶¹ Darmon, op. cit., p. 17 ; en référence à Durkheim, *Éducation et sociologie*, P.U.F., Paris, 1922.

⁶² Bruno Ollivier, *Observer la communication*, CNRS, Paris, 2000 – partie 2

transmission. Il y a ce qui est dit et montré par le tuteur à l'apprenti, qui sont des gestes, des objets du métier, le « référent », en l'occurrence ce qui constitue une compétence professionnelle. Mais ce que porte la transmission, c'est aussi la façon qu'a le tuteur de montrer et de dire, révélatrice d'un certain rapport à la réalité du métier, d'un « système de références » qui sert à définir et interpréter les situations vécues : on peut le résumer avec le terme d'« identité professionnelle ». Travailler sur le contenu du message transmis relève plutôt de la didactique professionnelle ; notre approche en sciences de l'information et de la communication s'intéresse davantage au processus de signification identitaire en jeu dans la transmission. Cependant, il faut être attentif au fait que compétence et identité de métier sont en interrelation : c'est en acquérant une compétence et en l'exerçant que l'artisan a construit son identité professionnelle. Cette identité, reconnue par la société via la 'Chambre des métiers', lui permet d'exercer son activité. Mais s'il ne l'exerce plus, son identité changera. « L'identité n'est pas un donné mais un construit qui n'existe que parce qu'elle est reconnue en permanence dans les interactions. » (id.).

Le contenu de la transmission, au delà de l'identité des acteurs, inclut également l'organisation sociale (l'entreprise artisanale) à travers laquelle a lieu l'apprentissage ; ultérieurement, le jeune a la perspective de « se mettre à son compte » et ainsi de reproduire la forme de l'entreprise artisanale. C'est en effet cette organisation structurée par des lois (celles portant sur l'apprentissage en alternance par exemple), par des associations professionnelles (de métier, de branche, ou plus spécifiques comme le compagnonnage), par des formes juridiques et pratiques de gestion (SARL), qui rendent possibles les statuts et rôles, substrats de l'identité (« artisan », « salarié », « apprenti », « maître d'apprentissage », « compagnon »...).

Beauvois et ses collègues montrent la nécessité d'élargir l'analyse de la construction de soi à un temps plus long et à des objets plus stables que l'interaction interpersonnelle avec l'entourage.⁶³ Ce qui nous intéresse ici dans la transmission, ce n'est pas l'échelle d'observation sociale (par exemple l'insertion dans un rapport salarial), ni l'échelle microsociale (les structures organisationnelles dans l'artisanat), mais plutôt l'échelle psychosociale à laquelle s'élabore l'identité. A ce niveau, l'influence des structures sociales passe par des représentations sociales ou attitudes normatives qui y sont conformes.⁶⁴ Il nous faudra les examiner.

⁶³ Jean-Léon Beauvois, Nicole Dubois et Willem Doise, *La construction sociale de la personne*, (La psychologie sociale, tome 4), P.U.G., Grenoble, 1999 ; chapitre 1.

⁶⁴ Jean-Claude Deschamps, Jean-Léon Beauvois, *Des attitudes aux attributions – sur la construction de la réalité sociale*, (La psychologie sociale, tome 2), PUG, Grenoble, 1996 ; Partie 2 : l'étude des attitudes et

2.4. La construction identitaire et le « devenir artisan »

En nous appuyant sur l'ouvrage de Dubar, nous pouvons préciser le concept d'identité.⁶⁵ Son intérêt dans notre recherche est d'orienter notre attention au delà de l'apprentissage de techniques, vers une dimension existentielle. Comment un jeune acquiert-il une identité professionnelle ? Qu'est-ce que devenir menuisier, boucher, maçon, du point de vue d'un jeune ? On peut parler d'une identité sociale, qui contient à la fois la perception qu'a le jeune de lui-même, et sa perception du monde extérieur. Ainsi, on évite le découpage inadéquat entre une « identité individuelle » (car avec la famille, l'identité de chacun a dès le départ une dimension collective) et une « identité collective » (par des appartenances, qui sont vécues individuellement de différentes façons). Dubar distingue plutôt entre l'identité pour soi (*l'histoire que je me raconte sur qui je suis et sur ce qu'est la réalité*) et l'identité pour autrui (*l'histoire que les autres se racontent sur qui je suis et sur ce qu'est la réalité*⁶⁶). Ces deux facettes de mon identité sociale sont liées de façon inséparable et problématique : je ne peux connaître l'identité que j'ai pour autrui qu'indirectement, à travers ce qu'on m'en dit, et j'ai besoin de confirmations extérieures à l'identité que j'ai pour moi-même. Les « transactions », visant à réduire l'écart entre l'une et l'autre sont le moteur de la dynamique identitaire : par exemple se conformer à un modèle extérieur (*ce que doit être un apprenti pour l'artisan*), « transaction subjective », et faire accepter par autrui une spécificité personnelle (*je ne suis pas un apprenti comme les autres*), « transaction objective ».

L'identité est à la fois « stable et provisoire », en tant que résultat d'un processus non-fini de socialisation, qui est aussi une individualisation. Ce processus se déploie à la fois dans le temps et dans l'espace :

- Il est « biographique », car les identités se construisent dans un récit donnant la continuité d'un parcours, d'une trajectoire sociale, entre un passé, une situation actuelle et un avenir prévu, espéré. Dubar y associe de façon privilégiée l'identité pour soi, mais on peut également percevoir les parcours que nous reconstituons concernant autrui pour essayer de cerner qui ils sont : pour un employeur, n'est-ce pas la fonction de la lecture du C.V. et de l'entretien d'embauche avec un candidat ?

des représentations sociales sont deux courants scientifiques qui coexistent, la première plutôt anglo-saxonne, la seconde plutôt latine.

⁶⁵ Dubar, op. cit., chapitre 5

⁶⁶ Edmond Marc Lipiansky, *Identité et communication – l'expérience groupale*, P.U.F., Paris, 1992.

- Ce processus est aussi « relationnel », car les identités sont mises à l'épreuve, confirmées ou modifiées dans le contexte de l'activité avec autrui (« *c'est au pied du mur que l'on voit le maçon* »), par les relations dans le cadre d'institutions, avec des personnes ayant des positions sociales différentes, par les rapports à l'intérieur d'un groupe professionnel, et avec d'autres groupes. Par exemple, quelles différences d'identité entre cuisiniers de restaurant et cuisiniers de « cantine », entre maçons et tailleurs de pierre ? Il s'agit de facteurs jouant sur l'identité pour autrui, autrement dit la réputation, mais sans doute aussi sur l'identité pour soi : c'est tout l'enjeu perdre ou garder la face, source d'une multitude de conduites sociales finement analysées par Goffman.⁶⁷

A l'issue de recherches sur la socialisation professionnelle, Dubar propose une analyse de la construction d'une identité de métier. Cela « présuppose une forme de transaction subjective permettant l'auto-confirmation régulière de l'évolution [du jeune] conçue comme la maîtrise progressive d'une spécialité toujours plus ou moins vécue comme un art. Mais elle suppose également des confirmations objectives par une communauté professionnelle dotée de ses propres instruments de légitimité. » (p. 203) Avec une approche historique, on peut s'étonner de la persistance des identités de métier, malgré toutes les transformations économiques et techniques depuis deux siècles. Pour Dubar, « c'est sans doute parce qu'elle représente une des formes d'articulation les plus solides entre l'identité pour soi – à travers le schème de l'apprentissage impliquant la progression apprenti – compagnon – maître (Ariès, 1973) et la transmission d'une culture de métier à travers les générations – et l'identité pour autrui – à travers le modèle de relations professionnelles fondées sur la régulation conjointe des organisations patronales et syndicales – qu'elle représente une imbrication stable de la transaction subjective permettant un développement auto-confirmé de l'identité et de la transaction objective fournissant les confirmations régulées de ce développement autonome. » (p. 204)

Nous donnerons dans notre recherche la priorité au processus de socialisation dans sa dimension subjective, tant du point de vue des jeunes apprentis eux-mêmes, que des artisans ; l'identité pour autrui, en ce qu'elle implique une sociologie des groupes professionnels, ne sera mobilisée qu'à titre d'éléments informant du contexte.

⁶⁷ Erving Goffman, *Les rites d'interaction*, éditions de Minuit, Paris, 1975.

La construction sociale des artisans, une approche interactionniste

La transmission d'un métier, dans ses aspects techniques et identitaires, ne peut être l'objet d'une maîtrise totale, puisqu'on transmet malgré soi bien d'autres éléments que ce que l'on souhaite volontairement transmettre ; également parce que la socialisation ne peut avoir lieu sans la participation active du jeune, et qu'elle s'inscrit dans la trajectoire d'une histoire personnelle. Par ailleurs, la façon de transmettre est en elle-même porteuse de signification. Malgré ces facteurs qui échappent le plus souvent à l'artisan (comme au professeur ou au parent), la transmission n'est pas un phénomène aléatoire, ou sur lequel l'artisan n'aurait aucune prise, il en est acteur. Il est donc important de repérer dans ce processus de transmission à la fois ce qui est codifié, programmé, se répète avec des apprentis successifs, et aussi ce qui est imprévu, les opportunités saisies, l'adaptation à la singularité des situations, par différents scénarios d'action.⁶⁸

La socialisation du jeune lui échappe également en grande partie, mais il ne faut pas pour autant la « réduire à une forme ou une autre d'intégration sociale ou culturelle unifiée reposant largement sur un conditionnement inconscient. » (p.83)⁶⁹ Dubar expose une conception de la socialisation qui ne partage pas le présupposé des approches culturelles ou fonctionnelles d'une « unité du monde social, soit autour de la culture d'une société "traditionnelle" et peu évolutive, soit autour d'une économie généralisée s'imposant à tous les membres des sociétés "modernes". »⁷⁰ Il se réfère à l'approche, défendue par Habermas, qui reconnaît au contraire dans le social la confrontation irréductible entre des logiques différentes, celle du travail (agir instrumental, qui constitue la technique), celle de l'interaction sociale (agir communicationnel, qui constitue le pouvoir) et celle de la représentation symbolique, du sémiotique, qui constitue le sens, la culture. Cela implique que l'incertitude de la transmission et de la socialisation serait en fait la conséquence d'une « incertitude au cœur de la vie sociale ». Cette incertitude fait qu'il y a de l'histoire : ainsi la socialisation des jeunes n'est pas une reproduction mécanique ni même

⁶⁸ Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 2005 – chapitre 4

⁶⁹ Dubar rapporte ailleurs (chap. 2) la définition totalisante de la culture donnée par l'anthropologue Linton (1945) : « la configuration générale des comportements appris et de leurs résultats dont les éléments sont adoptés et transmis par les membres d'une société donnée. » Cette définition correspond à la tendance de conservation à l'identique des sociétés, et ne rend pas compte de leur tendance à la transformation.

⁷⁰ Dubar, op. cit.

génétique de l'ordre social (comme dans la ruche ou la fourmilière), mais une construction sociale de la personne et de la réalité simultanément, à partir d'héritages reçus subjectivement, consciemment ou non.

Transmettre un métier dans l'artisanat, dans cette perspective, implique un processus par lequel un apprenti est orienté, dans la poursuite d'une construction de son identité sociale (sa perception de soi et du monde), sur la base de la socialisation préalable de son enfance, en apprenant tout à la fois à produire, à interagir avec des gens de métier, et à donner sens à l'ensemble de cette activité.

2.5. Des choix et des normes au cœur de la transmission

Pour terminer notre cadrage sur la notion de transmission, nous devons questionner la nature de ce qui peut être transmis. En effet, du fait de la dimension non-consciente de la socialisation, une force d'évidence s'impose, ce qu'on en reçoit semble naturel. Yves Schwartz met en évidence que, contrairement aux phénomènes analogues de l'évolution biologique, la transmission dans le domaine anthropologique porte toujours sur le résultat de choix ; « le moment où des individus, des groupes humains, (...) ont balancé, ont décidé qu'il valait mieux dire, agir, vivre ainsi, s'imposer telles normes de vie plutôt que telles autres. Les valeurs incorporées dans ces choix à travers la transmission (sous forme d'usages, de lois, d'écrits) ne s'annulent jamais même si elles ne cessent de se retravailler. »

L'apprenti, face à une multiplicité d'actions possibles dans une situation de travail, se voit prescrire par son tuteur une action particulière, une façon de faire spécifique, parce qu'il considère qu'il vaut mieux agir ainsi. Cette façon d'agir ne s'impose pas par nécessité, comme des lois de la nature, c'est le résultat d'un choix antérieur que l'on renouvelle, c'est le produit d'une norme établie ; c'est ce que nous dit Schwartz en s'inspirant de Canguilhem : « ce qui fait que transmettre de l'expérience humaine renvoie toujours à des « discriminations de qualité, conformément à l'opposition polaire d'un positif et d'un négatif » (*Le normal et le pathologique*, 1966) ». Dans la socialisation professionnelle, l'apprenti est amené à faire à son tour les choix et à porter des jugements sur la valeur positive ou négative de choses, de conduites, d'attitudes... Ces choix peuvent ne pas apparaître comme tels. Car il y a, selon Schwartz, « des raisons très fortes qui renvoient toujours les normes [humaines] vers les lois [naturelles], et qui de ce fait, occultent les décisions sous-jacentes (pourquoi, comment, qui, où ?) plus ou moins perceptibles,

à trancher sous chaque transmettre. »

Cela nécessite en effet une réflexivité, pour laquelle il y a besoin d'une disponibilité en temps et en attention. Dans l'action quotidienne, cela demande moins d'effort de faire comme si les normes étaient des commandements extérieurs à nous. En particulier, un novice n'a pas la maîtrise lui permettant de comprendre la raison d'une norme, il doit d'abord la suivre comme telle. Une autre raison suggérée par Yves Schwartz est que les lois naturelles sont entremêlées avec les normes humaines d'autant plus que l'activité nécessite la rencontre avec la matière. La norme pour les déplacements d'un couvreur sur un toit correspond probablement à une faible palette de choix possibles, étant donné la loi de la chute des corps...

Puisque ces choix dans l'activité tendent à l'invisibilité, notre démarche de recherche sur leur transmission devra être vigilante pour les mettre à jour, parmi d'autres choix possibles, et les jugements de valeur sur lesquels ils reposent. Il s'agit de faire émerger ainsi la signification pour les acteurs (artisans, apprentis) de leurs conduites.

La nature de ce qui peut être transmis renforce notre approche non-déterministe de la transmission. Si la transmission était une forme de programmation, selon l'analogie informatique, il n'y aurait aucune évolution possible. Mais l'être humain ne transmet que des choix, le plus souvent implicites, et non des nécessités. Ce faisant, il permet une grande économie de moyens dans l'apprentissage d'une multitude de comportements, préalablement construits au fil des expériences. C'est ce qu'on observe chez l'enfant dans les toutes premières années de son existence. Par exemple, la station debout résulte d'un long apprentissage, alors que chez la plupart des autres espèces animales, il n'y a pas de différence entre la position corporelle des adultes et celle des petits. Cet apprentissage, qui semble à première vue seulement musculaire, est en réalité pleinement social, comme en témoigne le cas de fillettes ayant grandi avec des louves. Elles se tiennent à quatre pattes, par conséquent leur corps s'est adapté en formant d'épaisses callosités à la paume des mains, aux coudes, aux genoux, à la plante des pieds.⁷¹ Que recouvre donc le choix de la station debout, dont on connaît en paléontologie les conséquences majeures sur le processus d'homínisation ? Pour cela, et par extension pour décrire les choix inclus dans l'activité d'un métier manuel, nous nous référons à des distinctions formulées par Piaget et ici reprises par Dubar⁷² : « la socialisation peut être définie comme

⁷¹ Lucien Malson, *Les enfants sauvages*, Union Générale d'Éditions, Paris, 1964, p. 85 ; cité par Darmon, op. cit.

⁷² Dubar, op. cit., p. 26.

processus discontinu de construction individuelle et collective de conduites sociales incluant trois aspects complémentaires :

- l'aspect cognitif représentant la structure de la conduite et se traduisant en règles,
- l'aspect affectif représentant l'énergétique de la conduite et s'exprimant en valeurs,
- l'aspect expressif représentant les signifiants de la conduite et se symbolisant en signes. »

Pour illustrer cette définition, qui a le mérite de ne pas dissocier corps et esprit, nous dirons que la station debout est une conduite sociale, où l'on peut distinguer trois aspects complémentaires, qui sont transmis dans notre contexte culturel :

- La structure de la station debout est celle du maintien de l'équilibre à partir de l'appui sur deux pieds ; les adultes y aident les enfants, pour qu'ils persévèrent dans leurs efforts malgré les inévitables chutes. Elle se traduit en règles de partage de l'espace entre le haut et le bas, le devant et le derrière, la gauche et la droite.
- Sa dimension énergétique ou conative, c'est-à-dire celle de la motivation, est la volonté de voir son environnement de plus haut et dans toutes les directions, en étant plus mobile qu'à quatre pattes ; de cette volonté peut découler une valorisation de ce qui est en haut par rapport à ce qui est en bas. Ce qui est au sol est considéré comme sale, animal, et les adultes contrôlent le comportement des petits enfants par terre qui veulent tout toucher, renifler, goûter.
- Les signifiants de la station debout fonctionnent par opposition à un second terme : être en bonne santé ("remis sur pied" plutôt qu'altéré), être actif ("debout depuis 7 heures" plutôt que couché) ou encore être libre, maître de son existence ("un homme debout" plutôt que à genou, prosterné, en signe de soumission). Les signes graphiques conventionnels des êtres humains les montrent en station debout, par exemple sur la porte des toilettes pour hommes ou femmes.

Ce simple exemple révèle bien l'imbrication, à partir d'un comportement qui nous semble tout naturel, de toute une série de produits de notre socialisation précoce. Par conséquent, les comportements qui apparaissent les plus élémentaires dans un métier manuel peuvent aussi être explicités, dans ces trois dimensions sources de règles, de valeurs et de signes.

La socialisation professionnelle, du médecin à l'artisan

De la transmission d'un métier à la socialisation professionnelle, du devenir artisan à la construction identitaire, nous traversons des concepts qui sont au cœur de débats scientifiques, et en particulier en sociologie depuis les années 1950.⁷³ Ainsi, Robert Merton s'est attaché à montrer dans ses travaux sur les étudiants en médecine aux États-Unis, comment se transmet la culture professionnelle médicale, à travers l'action socialisatrice des hôpitaux universitaires. Il met en évidence l'existence d'un « apprentissage indirect » qui se produit de façon non-intentionnelle à travers les multiples interactions sociales qu'ont les étudiants, en dehors de ce que leurs enseignants et les professionnels leur transmettent explicitement, par les cours et les stages à l'hôpital. Il aborde également la dimension identitaire, en décrivant un système de valeurs et de normes, à la fois techniques et morales, qui sont prescrites aux futurs médecins. Mais ces normes ne forment pas un tout cohérent et stabilisé, c'est pourquoi il n'y a pas un déterminisme sur le produit de la socialisation médicale chez les étudiants : c'est à eux d'arbitrer entre des normes contradictoires, par exemple entre la logique scientifique qui les pousse à se tenir au courant des avancées de la science médicale, et la logique de soin qui les conduit à suivre le cas de chaque patient pris individuellement. En revanche, cette approche est déterministe sur la finalité et les mécanismes de la socialisation médicale : elle aborde le processus comme un « devenir médecin », c'est-à-dire en présupposant ce à quoi l'étudiant en médecine va aboutir. Il y a là le risque de confondre les intentions des agents de socialisation (enseignants, professionnels...) et les effets réels du processus de socialisation, qui peuvent être inattendus. En conséquence, l'analyse des mécanismes est réduite à l'intériorisation par l'étudiant des normes et valeurs du groupe des médecins, auquel il souhaite appartenir. La socialisation est ici limitée à un processus de transmission d'une culture, de façon linéaire. Cette approche dite « fonctionnaliste » a été critiquée par Everett C. Hughes, qui travaillait à la même époque sur la socialisation médicale, définie « comme un ensemble d'expériences prévues et imprévues au cours desquelles de jeunes profanes deviennent détenteurs d'une partie de la culture médicale, à la fois technique et scientifique, des professionnels. »⁷⁴ La recherche empirique qu'il a dirigée ensuite auprès des étudiants en médecine atteste d'une approche non-déterministe de la

⁷³ Darmon, op. cit., chap. 3, § 2, « *Comment se fabrique un médecin : un exemple "historique" de socialisation professionnelle* »

⁷⁴ Darmon, op. cit., p. 78, en référence à E.C. Hughes, « The making of a physician », *Human Organization*, 14, 1955, p. 21-25.

socialisation : il ne postule pas a priori ce qu'est la culture des médecins, ni ce qui est acquis par les étudiants au cours de leurs études. Leurs résultats invalident la problématique du « devenir médecin », car ils révèlent que l'enjeu est d'abord le « devenir étudiant en médecine ». Ils mettent aussi en évidence que les produits de cette socialisation ne sont pas seulement des valeurs et des normes, définies abstraitement, mais plutôt des “perspectives”⁷⁵ qui servent de « guide de conduite dans une situation qui est “problématique”, qui se présente comme inédite et qui nécessite une action »⁷⁶. Cette approche, dite “interactionniste”, permet de rendre compte de la socialisation en train de se faire, c'est-à-dire d'un processus réellement vécu et non présupposé. Pour autant, elle n'est pas un renversement du schéma de la transmission, qui donnerait aux jeunes toute liberté de construire leur savoir et leurs perspectives, simplement “accompagnés” par les professionnels : « l'insistance sur la part prise par l'acteur lui-même à sa propre socialisation est loin de faire disparaître les phénomènes d'imposition, institutionnelle ou interactionnelle, qui font que l'on ne choisit pas ce que l'on apprend ou ce que l'on devient. »⁷⁷ Les mécanismes d'intériorisation sont à prendre en compte, mais de façon située dans les expériences que traversent les individus.

Nous pouvons constater à travers ce débat sur la socialisation des étudiants en médecine une grande proximité avec notre problématique de la transmission des métiers manuels. Cette transmission, qui n'est pas reproduction à l'identique, est bien une réalité. C'est d'abord une aspiration de bien des professionnels, attachés à leur métier et soucieux de sa pérennité. C'est aussi un fait social qu'il existe des cultures professionnelles, et pas seulement des compétences, qui sont intériorisées par les jeunes apprenant ces métiers. Toutefois, ce terme de transmission ne désigne qu'un résultat constaté a posteriori et non le processus qui y conduit. Ce processus est celui d'une socialisation professionnelle, définie de manière non-déterministe, dont il nous faut désormais questionner les dispositifs.

⁷⁵ Concept repris par Hughes à la philosophie de l'action de George H. Mead, qui intègre représentations et pratiques.

⁷⁶ Darmon, op. cit., p. 85.

⁷⁷ Darmon, op. cit., p. 88.

3. La médiation et son dispositif

Dans un premier temps, nous avons discuté d'un point de vue psychologique sur la nature de l'activité dans un métier manuel, afin de la sortir de son statut de manifestation mineure de l'intelligence. Puis nous avons adopté un regard sociologique, pour situer la transmission de ce type d'activité dans le contexte de l'artisanat, en tant que socialisation professionnelle, qui produit des effets de différentes natures. Désormais, nous allons aborder la façon dont on peut décrire le processus de socialisation qui aboutit à une transmission d'un métier manuel.

3.1. La transmission sociale et ses médiations

Nous avons vu à travers des remarques portant sur les résultats de la transmission, qu'on ne pouvait pas l'envisager comme un mécanisme déterministe dont il faudrait trouver les facteurs inconnus pour y rétablir transparence et prévisibilité. Cela implique d'abandonner résolument tout schéma de la transmission basé sur des causalités linéaires dans le sens émetteur à récepteur, ou même avec une boucle de rétroaction : « l'artisan transmet ses valeurs, le jeune les reçoit et y réagit. » De plus, raffiner le modèle en considérant la réception comme une démarche de construction active ne change pas son caractère binaire : l'identité professionnelle n'est pas quelque chose que l'on reçoit en kit à monter soi-même. Il n'y a pas de mouvement physique de propagation, comme on dit de la transmission d'un agent pathogène d'un individu à l'autre. Le métier n'est pas un « virus », la passion de l'artisan ne se répand pas de façon directe ; Yves Clot dit avec une autre métaphore qu' « on ne peut penser la transmission du geste comme le dégagement d'un ballon qui rebondirait de génération en génération. »⁷⁸ Toute transmission sociale ne peut se comprendre qu'en cherchant ce qui s'interpose entre les acteurs, quelle est l'instance tierce qui permet une médiation. Pour Bruner, il s'agit d'outils culturels (par exemple la langue) que l'on peut considérer comme des *médias*. Ils ont plusieurs dimensions :

« *Physiquement* des supports modulés, *sociologiquement* des véhicules de transmission, d'un point de vue *cognitif* des moyens de représentation et d'un point de vue *anthropologique* des

⁷⁸ Yves Clot, *Le geste est-il transmissible ?*, « Apprendre autrement aujourd'hui », 10^{èmes} entretiens de La Villette, Cité des sciences et de l'industrie, Paris, 1999 ; consulté sur internet le 17/02/2012 à l'adresse http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre_autrement_aujourd'hui_Sommaire_complet.htm

médiations entre le sujet et l'objet. »⁷⁹

Régis Debray distingue la communication, qui vise d'abord à faire passer les messages dans l'espace, de la transmission, qui a pour but leur perpétuation dans le temps. S'il peut y avoir des machines à communiquer (radio, télévision, informatique), des machines à transmettre ne pourraient pas exister. De quoi a-t-on besoin pour faire voyager dans le temps de la culture ? Debray identifie deux conditions essentielles :

- La transmission n'est pas un phénomène immatériel, elle nécessite des matériaux, des objets, des corps humains, pour inscrire son héritage. Dans l'artisanat, nous avons des matériaux, des outils, des produits, des locaux, et bien sûr des corps pensant, travaillant, communiquant.
- La transmission n'est pas un phénomène individuel, elle nécessite un collectif humain pour la faire vivre, et manifester cet héritage.⁸⁰ Dans l'artisanat, l'atelier ou le chantier, l'entreprise, l'organisation professionnelle, et le CFA pour les apprentis, sont des exemples de ces collectifs organisés où se manifestent des héritages professionnels.

En première approximation, on peut parler dans le premier cas de médiations physiques, dans le second de médiations sociales.

3.2. La médiation est transformatrice, via des instruments socioculturels

La distinction de Debray entre des moyens pour communiquer dans l'espace et des moyens pour transmettre dans le temps ne doit pas être prise comme une disjonction stricte. C'est le même support du livre qui a permis à la Bible de se transmettre jusqu'à aujourd'hui, défiant le temps qui passe, et qui permet à un ouvrage best-seller d'être lu dans le monde entier en un temps très court, défiant les frontières et les distances. C'est pourquoi il nous semble tout à fait légitime de transposer à la transmission des métiers les acquis des travaux sur la communication médiatique.

On reste dans un cas comme dans l'autre dans la perspective des Sciences de l'Information-Communication, celle de questionner le sens des pratiques dans une activité intersubjective (entre plusieurs sujets) et instrumentée (par des techniques matérielles ou mentales). Il ne s'agit

⁷⁹ Introduction par Michel Deleau au recueil de textes de Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant, savoir faire, savoir dire*, P.U.F., Paris, 1983-2002, p. 29.

⁸⁰ Régis Debray, *Cahiers de médiologie générale*, n°11, Gallimard, Paris, juin 2000.

pas de collecter des représentations sociales d'artisans, indépendamment du lieu où elles sont produites. Il ne s'agit pas d'analyser un processus de production et sa qualité technique, sans se soucier des hommes qui le font vivre et du sens qu'ils lui attribuent. Il ne s'agit pas d'analyser l'apprentissage d'un geste technique du point de vue psycho-physiologique, en faisant abstraction de sa dimension culturelle. Il s'agit d'examiner en milieu artisanal une transmission et une socialisation à l'œuvre de façon concomitante, médiatisées socialement et techniquement, et qui ont des effets sur l'identité sociale des jeunes impliqués.

Car un média n'exerce pas seulement une influence sur ce que nous pouvons exprimer, en tant que moyen : par son rôle de médiateur, il transforme notre pensée elle-même, ce que nous voulons exprimer. On peut le comprendre à partir des apports des psychologues russes du développement comme Vygotski.⁸¹ Il montre que le langage est un instrument socioculturel de médiation, qui change fondamentalement les opérations de pensée qui lui sont liées. Les pratiques médiatiques sont aussi des actions instrumentées : les instruments matériels (comme les livres) et symboliques (comme le langage) ont un rôle de médiateurs du développement et de l'exercice des facultés humaines. Les médias au sens large, à travers leurs pratiques, sont déterminants dans la culture, en jouant sur les comportements, la sensibilité, les habitudes de perception, les représentations sociales...

De la même façon, il ne faut pas voir seulement le dispositif matériel et social qui permet l'activité d'une entreprise artisanale comme une structure extérieure aux individus. Notre recherche doit examiner comment les moyens de l'activité artisanale peuvent aussi être des médiateurs qui transforment ceux qui pratiquent cette activité, et en particulier leur identité.

3.3. La relation médiatique au dispositif de l'apprentissage en milieu artisanal

C'est la pratique qui se met en place autour du moyen de diffusion, qui est vraiment déterminante pour son fonctionnement et ses effets. On peut donc considérer que ce sont les pratiques qui définissent ce qu'est un média, qui définissent s'il existe une relation médiatique à un dispositif. En effet, comme l'a montré l'école de Palo Alto, on ne peut pas ne pas

⁸¹ "médias, médiation, médiatisation" in Claire Bélisle, Jean Bianchi, Robert Jourdan, *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, CNRS, Paris, 1999.

communiquer. Tout est susceptible d'être perçu comme porteur de signification ; la communication est loin de se limiter aux cas où quelqu'un a l'intention consciente de communiquer une signification à autrui.⁸² Un livre de cuisine peut être considéré comme un média, à partir du moment où il est utilisé comme source de connaissance ou d'indications pour l'action, plutôt que comme un cale-meuble. De la même façon, une émission de cuisine à la télévision est du point de vue du téléspectateur un dispositif médiatique. Dans ces conditions, cela peut également être le cas d'une situation d'apprentissage avec un cuisinier, ou même d'un enfant faisant un gâteau avec l'aide de sa mère. Mais ces situations semblent tellement proches que nous n'y faisons pas attention. Elles n'ont pas été fabriquées spécialement comme des moyens de communication, tels le livre ou l'émission télévisée. Elles peuvent pourtant remplir exactement la même fonction de communication.

On peut parler d'*un média* quand il s'agit de quelque chose perçu comme une unité homogène. Nous utiliserons plutôt le terme de *dispositif médiatique* quand il s'agit plutôt d'un ensemble complexe composé de moyens de différentes natures, disposés selon une fonction de communication (même non intentionnellement, si cela est perçu ainsi). La *médiation* est alors le processus de communication où rentrent en jeu des acteurs et un média (ou un dispositif médiatique).

Jean Davallon définit le musée comme un média, ce qui l'amène à renouveler la définition des médias en tant que dispositifs sociaux.⁸³ Ses indications sont une base intéressante pour entrevoir ce qu'implique la définition de la transmission d'un métier manuel comme processus de médiation. Du point de vue de celui ou celle qui apprend un métier, l'entreprise artisanale peut-elle être vue comme un média ? C'est l'hypothèse que nous posons.

« (i) Le média est un lieu d'interaction entre le récepteur et les objets, images, etc. L'action du récepteur fait donc partie intégrante du média. »

(i) Le dispositif médiatique de l'apprentissage du métier est un *lieu d'interaction entre l'apprenti et des objets, gestes, paroles, etc.* L'action de l'apprenti fait donc partie intégrante du dispositif

⁸² Alex Mucchielli, Jean-Antoine Corbalan, Valérie Ferrandez, *Etude des communications : Approche par les processus*, Armand Colin, Paris, 2004.

⁸³ Jean Davallon, « Le musée est-il vraiment un média ? », in *Publics et musées* n°2, 1992 ; Cité par Fabienne Martin-Juchat, *Penser le corps affectif comme média*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bourgogne, 2006.

médiatique d'apprentissage.

« (ii) Ce qui se passe dans le dispositif social, ses caractéristiques, son fonctionnement sont socialement définis (le cinéma n'est pas la publicité, pas plus que la presse ou le musée). »

(ii) Ce qui se passe dans le dispositif social d'apprentissage dans l'artisanat, ses caractéristiques, son fonctionnement, sont *définis socialement*. Le lycée professionnel a des caractéristiques différentes de l'apprentissage en alternance.

« (iii) Le média est un lieu de production de discours social : chaque média a son genre de discours et produit des effets sociaux spécifiques : le discours de l'exposition n'est pas celui du théâtre ou du livre. On n'y fait pas sens de la même façon. »

(iii) Le dispositif médiatique de l'apprentissage artisanal est un *lieu de production de la culture du métier* : il a son genre de culture et produit des effets sociaux spécifiques : la culture de l'apprentissage en entreprise n'est pas celle de l'école. On n'y fait pas sens de la même façon.

« (iv) Chaque média établit un type de lien social qui lui est propre entre les acteurs : les liens du téléspectateur aux autres téléspectateurs et au monde physique et social diffèrent de ceux qui sont établis par d'autres médias comme le livre, le théâtre, la publicité, la télématique, etc. »

(iv) Chaque dispositif médiatique d'apprentissage établit un type de lien social qui lui est propre entre les acteurs : les liens de l'apprenti à son maître, aux autres apprentis et au monde physique et social, diffèrent de ceux qui sont établis par d'autres médias d'apprentissage comme l'école d'ingénieur, les cours par correspondance ou le lycée technique.

« (v) Pour se construire comme dispositif, chaque média développe une technologie, de sorte que ce dispositif rend possible les opérations précédentes: "il garde en mémoire", si l'on veut, des logiques d'interaction et des procédures de réception, des logiques de production de sens et des modalités de relations sociales. »

(v) *Le lieu de production artisanale*, si l'apprenti y est partie-prenante, peut jouer le rôle de support matériel du dispositif de transmission du métier : "*il garde en mémoire*", si l'on veut, des logiques d'interaction et des procédures de réception, des logiques de production de sens et des modalités de relations sociales.

« (vi) Le média comme dispositif est au centre d'un espace social qu'il contribue à organiser et

qui lui sert en même temps de soubassement. »

(vi) Le dispositif médiatique de l'apprentissage artisanal est au centre d'un espace social professionnel qu'il contribue à organiser, pérenniser, et qui lui sert en même temps de soubassement.

« (vii) Enfin, le dispositif et son espace social, qui sont à la fois produits et producteurs de langage et de lien social, sont évidemment un enjeu de pouvoir et donc potentiellement le lieu de développement de stratégies de pouvoir. »

Pour conclure, nous faisons l'hypothèse que les pratiques de l'apprentissage d'un métier manuel génèrent, comme d'autres pratiques de communication, des éléments du fonctionnement social, en l'occurrence des entreprises artisanales :

- des significations communes, d'où des enjeux culturels (voire interculturels),
- du lien, à travers des interactions, d'où des enjeux de pouvoir,
- et des normes sociales, liées à des enjeux de gestion économique et technique.

Notre approche de la transmission en milieu artisanal est donc celle d'un processus de médiation à travers un dispositif médiatique. Le tuteur médiatise, c'est-à-dire qu'il extériorise et rend ainsi perceptible à l'apprenti, de façon intentionnelle ou pas, la maîtrise de son métier, dans un dispositif qu'il faudra observer et analyser. L'apprenti construit progressivement sa propre maîtrise, dans la réception active que constitue l'usage qu'il a de ce dispositif. Les termes "tuteur" et "apprenti" ne définissent pas des personnes fixes mais les rôles qu'ils adoptent dans un certain contexte, relativement à leurs différences de compétence. Il est en effet peu fréquent pour un apprenti d'être seul avec un artisan. Souvent d'autres ouvriers jouent le rôle de tuteur, en plus du "maître d'apprentissage" défini sur le contrat d'apprentissage. C'est du point de vue de ces rôles tuteur / apprenti que s'établit une relation médiatique, dont l'enjeu est la transmission. Du point de vue d'autres rôles, comme ceux de salarié / patron, s'établirait un autre type de relation, avec des enjeux économiques. Cette notion de rôle dans une situation de communication a été développée par E. Goffman, proposant une analyse dramaturgique, à partir de la métaphore que la vie sociale est théâtrale. Nous pourrions examiner dans les interactions l'enjeu de l'image de soi, avec des stratégies pour éviter de « perdre la face » ou de la faire perdre à l'autre.

Quand les rôles de tuteur / apprenti sont endossés de façon non-consciente, la relation médiatique reste implicite, les processus de la transmission ont lieu de façon automatique. C'est le cas aussi lors des apprentissages informels que nous faisons tout au long de notre vie, sans nécessairement en être conscients.

3.4. Les modalités sensibles de l'interaction avec le dispositif d'apprentissage

Notre recherche ne porte pas tant sur la description de la culture professionnelle d'un métier artisanal, donc sur des significations données, que sur les processus sous-jacents à la transmission de cette culture, c'est-à-dire sur des processus de production de significations, de liens et de normes. La transmission est l'occasion d'observer une culture, des identités, en train de se faire, de se défaire et de se refaire, dans le cadre des interactions sociales (faites de situations et de rôles) et des interactions symboliques (faites de représentations et d'identifications). Cette culture prend forme signifiante à travers les mots, mais aussi des objets, des comportements, des expressions corporelles émotionnelles, des perceptions sensorielles diverses (odeurs, sons, mouvements...). Si nous voulons décrire l'apprentissage d'un métier manuel dans sa spécificité, il faut nous doter des outils appropriés pour rendre compte de l'expérience sensible, par laquelle les significations se construisent. Nous nous inscrivons donc en proximité de l'approche sémiotique définie par Jean-Jacques Boutaud comme le paradigme de la signification.⁸⁴ Elle met l'accent sur le processus de signifier dans sa dynamique et non seulement sur le signe statique qui le déclenche. Comme le propose Laplantine⁸⁵, il s'agit de passer d'une conception structurale de la vie sociale, qui la fige dans des concepts de façon spatialisée, à une conception modale, qui s'efforce de saisir de façon temporelle, dans leurs évolutions, leurs variations rythmiques, les modulations sensibles du réel. Ainsi, entre le cru et le cuit, il y a toutes les nuances d'une cuisson en train de se faire, le ressenti d'une fermeté, d'un goût, d'une température, changeant dans un continuum, que les mots viendront ensuite découper.

Le dispositif d'apprentissage artisanal ne peut s'appréhender uniquement via un schéma d'organisation. Nous faisons l'hypothèse qu'il exerce sa fonction médiatrice à travers les gestes répétés de l'apprenti, dans une activité rythmée, dans un temps-processus qui n'est pas le temps-horloge. Nous montrerons en quoi il est un dispositif d'immersion nécessairement polysensoriel, dans lequel le langage n'a pas le monopole de la signification.

C'est pourquoi nous nous basons ici sur une sémiotique dans la ligne de Peirce⁸⁶, c'est-à-dire une théorie des signes qui n'est pas soumise au primat du langage. Nous la reprenons en y

⁸⁴ Jean-Jacques Boutaud, *Sémiotique et communication – du signe au sens*, L'Harmattan, Paris, 1998.

⁸⁵ François Laplantine, *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*, Téraèdre, Paris, 2005.

⁸⁶ Bognoux, op. cit., chapitre 3, « Faire signe ».

apportant quelques changements dans la terminologie, pour correspondre plus étroitement à notre modèle de l'activité appliqué à l'artisanat. L'objectif de cette vigilance verbale est de ne pas réactiver implicitement un modèle qui détacherait les processus de signification (mentaux-cérébraux) de l'action (sensorielle-musculaire).

Avec Marcel Jousse (1886-1961)⁸⁷, et à la suite de Pierre Janet, nous définissons le signe comme un mouvement de nos organes sensoriels qui est porteur de sens, d'où le terme de « geste significatif », qui intègre autant les perceptions visuelles (geste oculaire), auditives (geste auriculaire), tactiles, kinesthésiques, etc. Ces gestes perceptifs se transposent, « irradient », dans d'autres parties du corps ; ainsi, lorsque nous écoutons de la musique, le geste auriculaire (signe auditif) entraîne involontairement un geste rythmique du pied ou de la main. En parlant de geste significatif, le processus de signification n'est plus dissocié de ses manifestations corporelles, même imperceptibles pour un observateur extérieur. Cette notion intègre aussi l'expression, à travers les gestes oraux (la parole est le produit des mouvements d'un ensemble de muscles), les gestes de l'écriture, plus fins, ou des gestes professionnels qui peuvent être très amples (mobilisation visible de l'ensemble du corps). A toutes les échelles, le geste significatif unit la signification et la modulation rythmique, les dimensions sémantique et musculaire (y compris des muscles très fins comme ceux qui permettent la vision). L'avantage de cette notion est de fournir une terminologie unifiée pour désigner l'ensemble des modes de signification, tant en perception qu'en expression, et ainsi de nous détacher des biais de vocabulaire qui mettent implicitement l'accent sur la vision (images, représentations) et le langage verbal (gestes de la *langue*). La difficulté qu'il y a, malgré tout, à utiliser ce terme de « geste significatif » est liée à la confusion avec le sens courant, restreint à la « gestuelle », c'est-à-dire aux gestes que Jousse spécifie en tant que « corporels-manuels ».⁸⁸

Puisqu'il faut malgré tout être capable d'introduire des distinctions entre les différents

⁸⁷ Marcel Jousse, *L'anthropologie du geste*, Gallimard, Paris, 1974.

⁸⁸ Ainsi, dans le texte d'orientation du séminaire 2009-2010 du LASMIC (Université de Nice), consacré à l'« anthropologie du geste », Joël Candau et Arnaud Halloy posent la question des limites à donner à l'objet d'étude, car il faut bien faire des choix. Ils retiennent principalement dans leur problématique les comportements observables à l'œil nu ; certes, ils sont de ce fait plus faciles à étudier, et cela couvre déjà un champ immense. Mais en toute rigueur, si l'on se réfère au programme de recherche de Jousse, l'anthropologie du geste est une anthropologie qui embrasse toutes les formes de manifestation de l'intelligence humaine, sans se limiter à notre échelle de visibilité.

types de gestes significatifs que l'être humain reçoit en lui, nonobstant leur nature identique, nous utiliserons dans notre recherche une typologie de Jousse qui fait écho à celle de Peirce sur les trois façons de faire signe, vulgarisée par Bounoux :

- Le **geste concret** est tiré d'une perception directe, « en miroir et en écho », ce qui correspond au signe « indiciel » chez Peirce.

Cependant, il n'y a pas lieu d'opposer 'concret' et 'abstrait' car le geste signifiant même le plus concret est abstrait (étymologiquement, 'tiré hors de') de la chose et n'est plus la chose. Malgré tout, par anthropomorphisme, on a tendance à attribuer à la chose elle-même le geste que l'on perçoit d'elle : le geste de picorer est une perception visuelle humaine, car à n'en pas douter, la poule a une perception de l'action de picorer différente de la nôtre.

- Du fait des contraintes de l'organisme humain, l'expression a tendance à se styliser, se simplifier pour ne plus garder qu'un rapport de ressemblance avec la chose. Le geste perçu devient **analogique**, ce qui correspond chez Peirce à la notion de « signe iconique ».

- Lorsqu'un geste analogique est utilisé dans la vie sociale de façon conventionnelle, il évolue et on finit par oublier son lien de ressemblance avec la chose et donc par le codifier. Le geste apparaît comme arbitraire, issu d'un choix du groupe social, c'est un « signe symbolique ». Jousse utilise alors le terme de **geste algébrique** (et non « abstrait », pour éviter toute confusion).

En effet, c'est le principe même de l'algèbre de remplacer une grandeur réelle par une lettre arbitraire, de façon conventionnelle (« soit x la longueur de ... »), afin de simplifier leur maniement. On peut dire ainsi que le langage est « algébrique » et conserver le terme « symbolique » pour des usages plus spécifiques.

Cette typologie et les processus qui la traversent nous permettront, bien plus facilement que celle des signes, de rendre compte de l'articulation entre les gestes techniques d'un métier artisanal et ses différentes formes de rejeu : par exemple la transposition du geste dans une situation nouvelle par analogie, sa codification dans un groupe professionnel, le vocabulaire technique correspondant, etc. Pour aborder les modalités sensibles de l'interaction des jeunes, ouvriers et artisans dans leur activité, on pourra ainsi étudier les gestes 'expressifs' (interaction sociale sujet/sujet) aussi bien que les gestes 'productifs' ("travail" ou interaction "chosale" sujet/objet) avec une terminologie commune ne séparant pas esprit-corps.

De la nécessité d'une approche communicationnelle

La présence croissante des médias de masse dans la société contemporaine a rendu nécessaire une nouvelle perspective de recherche qui rende compte de ces objets sociotechniques communicants, dans toutes leurs dimensions. Les phénomènes de communication, restés longtemps diffus dans l'ensemble de la vie sociale, ont davantage attiré l'attention sur leur fonctionnement et leurs effets, à partir du moment où ils ont été objectivés dans ces instruments. C'est ainsi que les sciences de la communication ont élaboré les concepts de média, de médiation et de médiatisation. Nous proposons de les utiliser comme révélateurs sur un terrain qui en est apparemment éloigné, celui des métiers de l'artisanat. Cette étrangeté est tout à fait salutaire pour nous aider à voir ce qui est transparent pour leurs acteurs. Ainsi, nous pourrions mettre en évidence la valeur signifiante du dispositif à la fois social et technique qui permet l'apprentissage.

Cette approche communicationnelle apporte aux analyses de la socialisation professionnelle une meilleure prise en compte de la dimension du sens que prend une activité pour les acteurs. Notre positionnement à l'interface de plusieurs disciplines doit permettre d'en décrire les modalités et les effets par l'articulation de problématiques complémentaires : de quoi est composé le dispositif de médiation de l'apprentissage ? Comment décrire le produit de la socialisation professionnelle chez un individu ? Quels sont les processus de médiation entre les jeunes et les professionnels ? Les enjeux dépassent le contexte de l'artisanat, comme on l'a vu dans le premier chapitre, avec la discussion des conceptions “mentaliste” et “pragmatiste” de l'intelligence humaine. La seconde partie va permettre la présentation et l'analyse des résultats empiriques de notre recherche sur l'apprentissage de menuisier-ébéniste.

Partie 2

**Apprendre la menuiserie :
quelles significations génèrent
une socialisation ?**

Introduction méthodologique

Partant de ce cadre de réflexion développé dans la première partie, nous sommes allés au contact de l'univers des artisans menuisiers, avec une sensibilité particulière liée à des expériences personnelles. Cela fait l'objet du premier point développé dans cette partie. Les deux points suivants sont des études de cas, basées sur des entretiens de récit de vie, tournés vers l'apprentissage du métier de menuisier-ébéniste. Si l'on suit la métaphore du « terrain » d'enquête, nous pouvons dire que nous avons privilégié ici la réalisation de « carottages » du sous-sol à des endroits propices, pour faire une analyse détaillée de ces prélèvements, plutôt qu'une observation du sol sur une surface étendue, par exemple en administrant des questionnaires à plusieurs dizaines de personnes. Daniel Bertaux décrit cette différence ⁸⁹ : « Le regard des méthodes quantitatives balaie « en extension » une très large surface, mais sans pouvoir y pénétrer en profondeur. Celui des études de cas se concentre sur un champ bien délimité d'activités sociales ; et il plonge avec « intensité » dans l'épaisseur des couches successives du social. » Il explique que cette méthode ne limite pas l'observation à des phénomènes individuels : « ce qui se joue au niveau sociétal ou « macro-social » diffuse dans toute la société, et on peut en trouver les traces un peu partout. »

Par conséquent, nous ne prétendons pas généraliser les conclusions de nos analyses de cas à l'ensemble de ceux qui apprennent ce métier, mais nous pourrions mettre en évidence des phénomènes méconnus, avec la certitude qu'ils existent bel et bien. Précisons que nous ne cherchons pas ici d'abord à produire des connaissances sociologiques sur le milieu socioprofessionnel de la menuiserie artisanale. Nous pourrions poser les mêmes questions de la transmission, de la socialisation, dans un autre métier manuel comme la boulangerie. Bertaux a mené des enquêtes dans ce milieu, dans une perspective ethnosociologique. Avec la même méthode du récit de vie, nous nous inscrivons dans une autre perspective, qui n'est pas centrée sur la connaissance du milieu de la menuiserie en lui-même. Ce sont plutôt des phénomènes communicationnels qui nous intéressent, nécessairement situés dans un milieu social déterminé, mais avec des processus probablement analogues à ceux qui se déroulent dans d'autres milieux. On repère des processus communicationnels par leurs effets « symboliques », c'est-à-dire sur la

⁸⁹ Daniel Bertaux, *Le récit de vie*, sous la direction de François de Singly, collection « L'enquête et ses méthodes », Armand Colin, Paris, 2010 ; avant-propos de la troisième édition.

signification attribuée à des objets, à des événements, à des comportements... Dans un entretien, on recueille plus facilement le témoignage de ces significations, et il faut mener la personne interrogée pour s'approcher des processus vécus. L'avantage des récits de vie analysés ici est la distance temporelle de plusieurs années qui sépare les sujets de leur expérience d'apprentissage. Nous y perdons sans doute dans le détail du vécu, mais nous gardons les effets symboliques les plus forts et pérennes, et pouvons en rechercher l'origine. A contrario, la méthode d'ethnographie de la communication prévue au départ nous aurait fourni une abondance de situations de communication à analyser, mais sans nous permettre d'y discerner l'anecdotique du plus significatif.

Lors des entretiens, nous avons utilisé selon les besoins des techniques de l'entretien d'explicitation, formalisées par Pierre Vermersch.⁹⁰ Nous avons préparé la phase d'enquête en nous formant au préalable à la conduite de ce type d'entretien, et en approfondissant notre expérience et réflexion sur cet outil, par la participation régulière à un groupe de pratique. L'entretien d'explicitation permet d'amener la personne interrogée au contact avec le vécu d'une action singulière, et ainsi de faciliter la verbalisation de nombreuses informations remémorées à cette occasion. Cet outil est précieux quand on ne recherche pas seulement les représentations sociales qu'expriment les sujets, mais aussi leur vécu personnel, beaucoup plus riche et nuancé, pour découvrir le déroulement interne de l'activité. Au delà de l'explicitation à proprement parler, nous avons eu recours à certaines de ces techniques de conduite d'entretien, comme la négociation des objectifs communs, la formulation de questions ouvertes, la reformulation empathique, la relance pour orienter l'attention. Dans le monde de l'artisanat, qui est très riche sensoriellement, l'entretien d'explicitation a l'intérêt de ne pas poser de questions à partir de concepts, mais des perceptions concrètes dépassant les généralisations imprécises.

Pour évaluer la validité de ces études de cas et des conclusions que nous en tirons, nous incitons notre lecteur à se référer à des critères compatibles avec le type de méthodologie employé. En effet, comme l'explique bien Daniel Bertaux, il est injuste et inapproprié de critiquer les récits de vie à l'aune des critères de validité propres aux méthodes quantitatives : effectivement, ils ne couvrent pas un échantillon représentatif, les items ne sont pas standardisés pour permettre un traitement statistique, les données recueillies relèvent de la subjectivité de nos

⁹⁰ Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, E.S.F., Paris, 2003

interlocuteurs. D'autres questions doivent être posées. Car « nul ne songerait pourtant à appliquer les critères propres aux enquêtes par études de cas à une enquête quantitative : a-t-elle permis d'observer un phénomène *en profondeur* ? A-t-on *adapté* la grille de questions à la situation spécifique de chaque interviewé ? L'enquête a-t-elle permis de découvrir des *processus* et de les théoriser ? »⁹¹ La qualité d'un récit de vie se mesure aux données empiriques qu'il fournit, dont on n'attend pas la même chose que les données issues d'autres méthodologies. Elles « donnent à voir comment « fonctionne » un monde social ou une situation sociale. »⁹², c'est une fonction descriptive. Mais quelle valeur de généralité a ce type de description ? Bertaux poursuit : « D'abord il fait exploser les représentations de sens commun, qui sont *toujours* des généralisations abusives ; c'est ce que j'ai appelé la fonction de *contre-généralisation*. D'autre part, plus la description est « *intensive* », autrement dit plus elle creuse profondément, plus elle gagne en généralité, voire en universalité. »

⁹¹ Bertaux, op. cit., p. 16.

⁹² Ibid., p.23.

1. Expériences et entretiens exploratoires : premières intuitions de terrain

1.1. La genèse du projet de thèse

Se lancer dans le chantier intellectuel que représente l'écriture d'une thèse, et le mener à terme, c'est-à-dire 5 ans de persévérance sur un même sujet, suppose des motivations solides, qui ne peuvent être seulement de l'ordre de la curiosité intellectuelle. En l'occurrence, il ne s'agit pas de la réponse à une commande institutionnelle, et nous n'avons pas bénéficié d'une allocation de recherche. On peut donc légitimement se poser la question des origines d'un tel projet et des expériences personnelles qui lui sont sous-jacentes. En effet, nous ne nous faisons pas d'illusion sur la possibilité d'une "objectivité" pour un chercheur en sciences humaines et sociales, qui ne peut prétendre à la position d'un observateur totalement extérieur et neutre vis-à-vis des phénomènes qu'il étudie. En sciences de la communication en particulier, nous ne pouvons reconnaître la recherche, tant dans la phase de terrain que dans la phase de production, que comme une situation de communication entre plusieurs sujets : le doctorant, ses informateurs, son directeur de thèse, les membres de son jury, ses futurs lecteurs... Situer ce travail ne revient pas à le ramener à un produit contingent, à l'affirmation de notre "subjectivité" dans le sens courant du terme, c'est-à-dire une forme d'arbitraire et de romantisme. C'est au contraire une condition de la prise de distance qui vient équilibrer la nécessaire implication personnelle dans un tel travail.

1.1.1 Le produit d'une rencontre

Ce projet de recherche est issu de notre participation à un groupe de travail du Réseau Artisanat-Université entre avril 2005 et janvier 2009, le « Club des dirigeants » (de Bourgogne). Ce réseau a été lancé par les instances représentatives au niveau national du secteur artisanal, dans le but de favoriser des échanges avec les universitaires.⁹³ Les résultats attendus en sont la production de recherche appliquée utile aux entreprises artisanales, et un accroissement des travaux universitaires consacrés au monde de l'artisanat et des très petites entreprises (TPE). Ce groupe, créé à l'Université de Bourgogne à la demande de la Chambre Régionale des Métiers et

⁹³ Il s'agit de l'assemblée des présidents de Chambres régionales des Métiers et de l'Artisanat. Le pilotage de ce réseau est assuré par l'Institut Supérieur des Métiers (ISM).

de l'Artisanat, réunissait des dirigeants d'entreprises artisanales de différents corps de métier, et des universitaires de différentes disciplines (enseignants-chercheurs, étudiants). Il se réunissait pour 4 journées de travail par an, et favorisait la réalisation d'enquêtes auprès des entreprises participantes. La méthode de travail était de construire en commun le choix du sujet à traiter, la définition des objectifs du groupe et des moyens à mettre en œuvre. Alors étudiant en première année de Master en Sciences de l'Information et de la Communication, nous avons répondu à la proposition de Fabienne Martin-Juchat de rejoindre ce groupe de travail, dont nous sommes devenu secrétaire, c'est-à-dire chargé de rédiger les comptes-rendus des échanges. En 2005-2006, nous avons travaillé sur la transmission des valeurs de l'artisanat, la préoccupation des artisans étant de mieux réussir à fidéliser les jeunes qu'ils forment, en partageant la passion et le sens qu'ils donnent à leur métier. Nous avons poursuivi notre participation à ce groupe de travail en 2007-2008, avec Jacques Bonnet, en développant la réflexion sur les pratiques de management et communication interne dans les entreprises artisanales.⁹⁴

Ce groupe de travail nous a fait découvrir le monde de l'artisanat, et plus encore a permis la rencontre avec des artisans ayant une valeur personnelle indéniable. N'ayant pas d'attaches familiales dans ce secteur, ce fut notre premier contact suivi avec la culture des artisans. Ce travail en commun a permis de dépasser un cloisonnement par un dialogue interculturel artisans-chercheurs.⁹⁵ Il a aussi suscité le désir de passer de l'autre côté de la barrière, en vivant l'expérience de l'apprentissage d'un métier manuel. Cette aspiration a été renforcée lors de la rédaction de notre mémoire de Master Recherche à l'été 2006, basé uniquement sur un travail bibliographique.⁹⁶ Nous avons donc fait le choix de suivre un apprentissage par alternance de

⁹⁴ Nous avons publié un article de synthèse à partir des résultats de ces 4 années : « L'artisanat producteur de sens dans le travail », in *Traité de l'artisanat et de la petite entreprise*, sous la direction de Sophie Boutillier, Michel David et Claude Fournier, Educaweb, Paris, 2009. Cet article s'inscrit dans le livre 7, « Rôle de l'artisanat et de la petite entreprise dans le maintien du lien social », sous la direction de François Aballéa.

⁹⁵ Nous en avons explicité les enjeux dans un article publié dans les actes d'un colloque : « L'artisan, le chercheur et l'artisan-chercheur – un dialogue interculturel ? », in *Les savoirs communicants – Entre histoire, usages et innovations*, sous la direction de Jacques Bonnet, Rosette Bonnet et Daniel Raichvarg, Editions Universitaires de Dijon, 2010.

⁹⁶ *La transmission entre le maître et l'apprenti, dans les métiers manuels de l'artisanat – un processus de médiation globale*, mémoire de Master Recherche en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction de Fabienne Martin-Juchat, Université de Bourgogne, 2006.

CAP cuisine, en travaillant dans un restaurant gastronomique et en suivant les cours d'un Centre de Formation des Apprentis, dans un cursus d'une année adapté aux adultes. C'est à l'issue de cette expérience que nous avons décidé de commencer la thèse en octobre 2007.

1.1.2. Des expériences personnelles préalables

Au fur et à mesure de l'avancement de la réflexion sur notre thèse, nous avons formalisé les intuitions et les intentions qui nous guidaient dans ce travail de recherche. Ainsi, au bout d'un an, nous avons choisi de centrer notre démarche empirique sur le métier de menuisier. Ce choix répondait au souci d'avoir une juste distance par rapport à notre objet de recherche. En effet, nous n'avons pas fait notre apprentissage de la cuisine en observateur, pour collecter des données empiriques, mais véritablement pour l'intérêt personnel que nous y avons trouvé. Notre très forte implication dans cette expérience risquait d'interférer et de biaiser une recherche sur les métiers de bouche. C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers un tout autre métier, en espérant y trouver une illustration particulière de processus plus généraux.

Nous avons choisi la menuiserie parce que des expériences personnelles du travail du bois nous permettaient une certaine empathie avec ces professionnels, sans toutefois craindre de projections émotionnelles de notre part. En effet, ces expériences ont été des découvertes ponctuelles qui se sont déroulées dans un cadre non-professionnel. Il a été surprenant de constater a posteriori la récurrence de ces expériences, dont nous n'avions pas pris conscience. Nous en ferons une brève description, dans l'ordre inversement chronologique.

Avant notre thèse, nous avons pris part à des expériences de menuiserie, ayant lieu à Nancy, dans un cadre de réflexion pédagogique, au sein d'une association qui se consacre à un développement des travaux anthropologiques de Marcel Jousse.⁹⁷ Il s'agissait de stages expérimentaux d'initiation au travail du bois, auquel participaient des membres de cette association, novices en la matière. Le premier, en septembre 2005, était conduit par Paul Farcy, ancien menuisier, professeur retraité de l'école d'ergothérapie de Nancy, où nous étions accueillis pendant 3 jours. Le travail était centré sur la réalisation de l'assemblage tenon-mortaise, avec des outils à main. Notre but à travers cette expérience était de développer des prises de conscience concrètes du « geste » en tant qu'outil à manier les outils : on ne scie pas avec la main mais avec

⁹⁷ L'Institut Européen de Mimopédagogie, association fondée et dirigée par Yves Beaupérin, dans le prolongement des travaux du « Laboratoire de Rythmo-Pédagogie » initiés par Marcel Jousse.

tout son corps. Voici un extrait du compte-rendu que nous avons rédigé : *« C'est d'abord une expérience sensible, un retour au concret. On peut faire dire à un texte beaucoup de choses différentes. Le bois, lui, est là. Il fait tout de suite savoir si l'outil est mal utilisé. Mal connaître le matériau, c'est risquer de le détériorer. Il faut donc apprendre à écouter le chant de la scie, le rythme des coups de maillet. Ouvrir les sens aiguise l'observation, éveille la curiosité. »*

Percevant tout l'intérêt de ce stage alliant apprentissage technique et réflexion collective, Paul Farcy l'a reconduit en septembre 2006. De nouveau 3 jours ont permis d'approcher par l'expérience le rapport de l'être humain aux outils et aux matériaux. Avant toute réalisation, l'observation du lieu de travail, des plans de travail, et leur aménagement, met en évidence les propriétés nécessaires d'un atelier pour qu'il soit un outil approprié à l'activité prévue. L'objectif était d'apprendre à réaliser un cadre en bois collé. Suite au tenon-mortaise l'année précédente, nous avons exploré un autre type d'assemblage. Les différentes étapes ont été le traçage des pièces, le sciage à 45°, le collage et le séchage des pièces à angle droit, et enfin le ponçage. Nous avons réalisé deux cadres différents par leur dimension et par la nature du bois utilisé. Parmi les multiples observations concrètes collectées à cette occasion, on peut en relever une, tirée de notre compte-rendu : *« Si on essuie la sciure avec les doigts, sur la tranche du bois, que se passe-t-il ? On sent que c'est moins rugueux : la peau, sa transpiration, dépose une pellicule grasse qui empêche la colle de bien adhérer. »* On mesure ainsi le niveau d'attention aux interactions avec les choses, qui est nécessaire pour obtenir un résultat satisfaisant. Nous avons aussi porté notre attention sur la posture dans le travail, sur le rythme du geste de sciage, du point de vue de leur efficacité en effort et en effet. Nous avons aussi pris conscience des possibilités d'adaptation pour optimiser l'interaction entre outil et matériau. Pour le premier cadre, de petite taille, le ponçage à la main avec du papier de verre était suffisant, l'objet étant fixé sur l'établi. En revanche, le second cadre plus grand et plus fin était difficile à fixer, et le ponçage plus laborieux. Nous avons donc changé d'outil en inversant l'interaction : nous avons mis en place un banc de ponçage fixe sur l'établi, sur lequel nous avons passé le cadre par des mouvements amples d'aller-retour. Ces deux stages ont donc joué un rôle d'éveil à la richesse du travail manuel, qui est rarement verbalisée.

Dans un tout autre contexte ⁹⁸, nous avons participé pendant deux semaines, lors de l'été

⁹⁸ Il s'agissait d'un camp avec une équipe de jeunes adultes des Scouts de France, que nous avons organisé dans les Cévennes. Nous étions accueillis par les habitants d'un hameau expérimentant un mode de vie très proche de la nature, et limitant au maximum leur empreinte écologique.

2003 à un chantier bénévole visant l'auto-construction d'une habitation avec une structure en bois. Celle-ci étant prévue sur une pente au dessus du vallon, sans accès possible à des véhicules motorisés, il était nécessaire de construire d'abord une plateforme sur pilotis. Les troncs de châtaigner coupés à proximité devaient d'abord être nettoyés de leur écorce, avec un outil à main, puis transportés jusqu'au site. Nous avons ensuite creusé des trous de fondation pour disposer un poteau central, 10 pilotis en cercle, chacun scié à une hauteur variable en fonction de son emplacement sur la pente, et 2 plots coulés en béton au plus haut du cercle. La base des pilotis devait être enduite de goudron pour la préserver de toute dégradation au contact de l'humidité. Un charpentier amateur est venu pour nous guider lors de l'opération délicate du montage de la plateforme circulaire, permettant de solidariser les pilotis entre eux, par des traverses. Les perceuses visseuses fonctionnant sur des batteries rechargées à l'énergie solaire ont été les seuls outils électriques que nous avons employés.

Plusieurs éléments de ce chantier ont été marquants : d'abord la confiance en soi de la maîtresse d'œuvre, future habitante de cette petite maison. Professeuse de sport puis de chant, elle n'avait aucune compétence professionnelle dans le bâtiment, mais avait accepté de prendre tout le temps nécessaire pour mûrir son projet, apprendre en aidant d'autres personnes, demander conseil à des personnes plus expérimentées. En étant bien entourée, elle se fiait à son intelligence pour trouver les solutions adaptées à l'usage du terrain. Nous avons aussi remarqué à quel point ce travail de construction en bois était intégré dans une perception globale de l'environnement naturel : les conditions d'ensoleillement pendant toute l'année, le vent et la pluie, le relief, la végétation, les ressources en matériaux disponibles (bois, pierre), tout cela donnait sens aux choix de construction et donc à notre contribution, à travers des tâches en soi élémentaires. La future habitante vivait déjà sur le site depuis 2 ans dans une caravane, ce qui lui permettait de partager avec nous les raisons de construire une maison ronde sur pilotis à cet endroit.

Avec la même équipe de jeunes, nous avons fait un camp dans le Vaucluse en août 2001. Nous étions accueillis chez un prêtre d'une quarantaine d'années qui faisait de la menuiserie en amateur. Il avait aménagé son garage en atelier, avec quelques machines. Le chantier bénévole que nous avons réalisé avec lui consistait à terminer la rénovation d'une sacristie. Nous avons réalisé une marche en bois sur mesure, recouverte de parquet, au pied d'un très beau meuble ancien, qui occupait toute la largeur du mur du fond. Pour terminer, nous avons réalisé et posé des plinthes en bois le long des murs. Le prêtre dirigeait les travaux et nous expliquait comment faire. Nous avons utilisé une scie circulaire, une machine multifonctions (raboter, scier, dégauchir, toupiller), une scie d'angle, une perceuse fixe et une perceuse mobile. Quelques

opérations techniques devaient être réalisées avec soin, comme les mesures et le traçage des pièces à scier.

Le préalable à ces expériences est issu de la même instance de socialisation, c'est-à-dire le mouvement scout. Il ne s'agit alors pas de menuiserie, mais déjà d'un apprentissage du travail du bois, dans le contexte des camps d'été, à partir de l'âge de 10 ans. Il y a d'abord l'utilisation de la scie pour le bois du feu : il faut trouver la bonne position et le bon mouvement pour réussir à scier même si l'on a peu de forces, avec efficacité ; le bon rythme aussi pour maintenir son effort jusqu'à la fin du sciage ; bien positionner le bois pour éviter que la lame de la scie ne soit pincée ; sans oublier les précautions à prendre pour ne pas se couper, et la nécessité de ranger l'outil pour éviter qu'il ne rouille. C'est aussi en sciant qu'on découvre que certains bois sont plus denses que d'autres selon leur essence, et que l'on remarque si le bois est vert, sec ou en décomposition. Un autre apprentissage est celui de la construction des installations de camp avec des perches de bois et de la ficelle : tables avec bancs, table pour surélever les feux de cuisine. Ce sont des techniques d'assemblage simples de bois rond, suffisamment solides pour la durée d'un camp, et rapidement démontables.

L'ensemble de ces expériences est vraisemblablement à l'origine de notre hypothèse portant sur le rôle des interactions avec la matière dans la socialisation.

1.2. Démarches exploratoires auprès des Compagnons du Devoir

Nous avons eu un rendez-vous en mai 2007 avec le directeur de la formation et de la recherche chez les Compagnons du Devoir du Tour de France, ainsi que deux compagnons membres du conseil d'administration de l'association. A la suite de ce premier contact, nous avons été invité à témoigner en décembre de l'expérience et analyse de notre apprentissage en cuisine, lors d'un rassemblement national des jeunes compagnons, consacrant 2 ans à la formation des plus jeunes, à l'issue de leur Tour de France. De ces rencontres, nous avons retenu comment la transmission de son métier pouvait être vécue comme une éthique du don, du partage de ce qu'on a soi-même reçu (le "Devoir" de transmission). Le milieu du compagnonnage nous apparaissait donc idéal pour chercher des entreprises où réaliser nos enquêtes de terrain. Puis l'année 2008 a été consacrée à la construction des fondements théoriques et méthodologiques de notre recherche.

Pendant la période de contact avec le terrain au printemps 2009, nous sommes allés à l'inauguration d'une exposition au Palais de la découverte à Paris, « Le bois, du cœur à l'ouvrage ». Cette exposition a été créée par des Compagnons ébénistes et menuisiers. Elle fait partie des activités de valorisation publique des métiers transmis par le compagnonnage. D'autres projets de diffusion sont menés par cette association, comme la rédaction et l'édition de volumes de *l'encyclopédie des métiers*, sur un plan plus technique. Mais l'essentiel de son activité est concentré sur la formation, dans 25 métiers différents : formation initiale en alternance de 7000 apprentis, suivi de 3500 jeunes en perfectionnement sur le "tour de France", et développée plus récemment, la formation continue qui accueille 8 à 9 000 stagiaires.

Cette exposition reflétait une culture professionnelle en évolution, à la fois par des panneaux explicatifs, des témoignages de professionnels, et de nombreuses réalisations en bois illustrant les techniques du métier. Ainsi, le processus de production était expliqué, à travers les différents postes de travail qui se succèdent : le débit du bois brut ; le tracé des pièces ; l'usinage ; le montage ; les finitions. Mais il est mentionné que c'est une simplification pédagogique, un professionnel jugeant délicat de « devoir découper en séquences des opérations qui se succèdent certes, mais qui demandent une vision complète de la chaîne pour être comprises. » Un autre précise en disant que « le débit, c'est voir dans la planche brute l'ouvrage que réalise le menuisier ». En anticipant sur les différentes étapes, l'art du menuisier est d'éviter les pertes de matériau, de temps, de faire ressortir le meilleur du bois, tout en palliant ses inconvénients.

Le métier de menuisier a connu aussi de grandes transformations, et l'exposition exprime différentes appréciations des professionnels : pour l'un, le passage du travail avec des outils à main, au travail sur machines n'enlève rien au métier, car le but reste le même, *assembler*. Pour un autre, il y a une perte dans la connaissance sensible des matériaux. Outre les machines, le bois lui-même est industrialisé, avec la production de produits semi-finis, panneaux agglomérés, bois lamellé-collé. Certains mettent en valeur la créativité dans les formes et les volumes permise par ces nouveaux matériaux. Un autre remarque que les panneaux agglomérés changent la manière de travailler, l'organisation de l'atelier, en permettant une plus grande rapidité d'exécution. Un troisième reste attaché au travail du bois massif qui amène à « faire corps avec la matière ». Il regrette que ce contact charnel disparaisse avec les produits agglomérés, stables et homogènes, qui n'ont pas la texture, la masse et l'odeur du bois. Enfin, au travail du bois s'ajoutent maintenant l'aluminium et le PVC, qui nécessitent de toutes autres techniques.

1.3. Saisir les occasions dans le travail de terrain

A partir des hypothèses que nous avons formulées et de notre réflexion sur des principes méthodologiques, nous avons défini a priori de façon précise ce que nous cherchions dans notre terrain d'enquête. Nous voulions trouver un cas d'entreprise prototypique de la transmission artisanale et en faire une étude détaillée, de type ethnographique. Notre intention était de pouvoir croiser des données d'observation in situ des processus et pratiques de médiation d'une part, et des données d'entretien avec les différents acteurs d'autre part (en particulier un suivi des apprentis pendant les 3 premiers mois). Pour augmenter la variabilité des situations et permettre des comparaisons interpersonnelles des effets d'un même contexte, nous espérions trouver une entreprise de 10 à 20 personnes, avec plusieurs apprentis et des jeunes en perfectionnement. Conscient de la diversité des attitudes des artisans vis-à-vis de la transmission, nous voulions faire porter nos efforts de recherche sur une entreprise ayant un taux élevé de réussite professionnelle des jeunes, et accordant une importance à la culture professionnelle, au delà de la seule performance économique. C'est pourquoi le milieu du compagnonnage nous semblait une bonne porte d'entrée pour trouver la « perle rare ».

Nous avons ainsi obtenu les coordonnées de plusieurs entreprises de Côte d'Or qui prennent régulièrement des jeunes en apprentissage pour le CAP menuiserie, en alternance avec le CFA des Compagnons du Devoir. Après de nombreuses tentatives, nous avons réussi à prendre rendez-vous avec deux artisans menuisier, pour un entretien de prise de contact, le 26 mai et le 11 juin 2009. Dans les deux cas, nous avons reçu un très bon accueil. Nous les avons questionnés sur plusieurs axes : l'historique et la situation actuelle de l'entreprise (le type de production, la clientèle, le personnel et l'apprentissage dans l'entreprise), ainsi que leur parcours personnel et professionnel (le choix de leur métier, leur parcours de formation, les étapes de leur parcours professionnel, leur implication dans le compagnonnage). Ces entretiens nous ont fourni des éléments prometteurs. Ainsi, l'un ne pense pas avoir eu une vocation pour la menuiserie, mais c'est plutôt par la pratique, en transformant la matière, qu'il a développé un amour de ce métier, qui est devenu une partie de lui-même. L'autre a repris l'entreprise familiale qui travaille le bois depuis 7 générations. Les deux entreprises avaient une activité de fabrication sur mesure et pose, dans la menuiserie de bâtiment, avec une forte exigence de qualité. L'une est composée de l'artisan avec un ouvrier expérimenté et un apprenti. L'autre est composée de 5 professionnels confirmés, auxquels s'ajoutent un jeune compagnon sur le tour de France (CDD), et 2 apprentis.

L'apprentissage fait partie intégrante de la politique de l'entreprise : ils embauchent tous les ans un apprenti pour permettre un passage de relais et une émulation entre l'apprenti de 1^{ère} année et celui de 2^{ème} année. Ils nous montrent avec fierté la liste des apprentis qui sont passés par l'entreprise depuis les années 1990, indiquant ce qu'ils sont devenus ensuite. Il y a un taux élevé de succès de l'apprentissage, avec pour beaucoup la poursuite de formations complémentaires ; un bon nombre sont partis sur le tour de France, et 10 % de ceux-ci sont allés jusqu'à la réalisation de leur chef d'œuvre pour être « reçu » comme compagnon, ce qui est plus élevé que la moyenne selon lui. Les ruptures de contrat d'apprentissage se produisent parfois avec des jeunes perturbés par leur milieu familial, au comportement trop instable. Au contraire, d'autres réussissent, malgré ce type de difficultés, à se construire à travers le métier.

Ces deux entreprises constituaient donc des cas très intéressants pour notre recherche, et leurs dirigeants avaient montré leur ouverture à notre égard. Nous leur avons donc proposé de revenir pendant l'automne pour comprendre ce qui, au quotidien, permettait à cette transmission d'avoir lieu, en interrogeant les autres membres de l'entreprise et en observant le travail à l'atelier. Il s'est donc posé le problème du cadre juridique de cette présence en entreprise, en particulier pour des questions de responsabilité face aux risques d'accident avec les machines. De notre part, il semblait important de disposer d'une convention qui explicite les droits et les devoirs des deux parties (confidentialité et respect de l'anonymat, droit d'auteur, ...), et garantisse que nous soyons couvert par l'Université de Bourgogne. La situation ne s'étant jamais présentée dans notre laboratoire pour un doctorant, le service juridique de l'université a été contacté et a travaillé à la rédaction d'une convention de recherche en entreprise. Nous l'avons signée avec la première entreprise rencontrée, puis nous l'avons soumise pour être contresignée par l'Université. Nous avons reçu la réponse que ce document ad hoc n'était pas valide, qu'il fallait remplir le document standard pour les stages en entreprise. Entre temps, le dirigeant de la seconde entreprise, qui n'avait pas encore répondu, nous a expliqué qu'il n'était pas en mesure de nous accueillir dans de bonnes conditions, avec la disponibilité qu'il estimait nécessaire à notre égard, à cause d'un apprenti très difficile qui devait être surveillé en permanence. Ces difficultés multiples depuis le début de nos démarches, 8 mois plus tôt, nous ont incité à chercher d'autres pistes, à nous ouvrir à une autre perspective, à tirer parti de l'imprévu.

2. Jean-Baptiste, menuisier-ébéniste, un parcours fondé sur la passion

C'est ainsi que début novembre 2009, nous avons contacté un artisan connu de nos parents, en demandant de prendre rendez-vous pour un entretien. A notre grande surprise, il a accepté et a proposé de venir le lendemain. Il est évident que le fait de connaître nos parents lui a permis d'être immédiatement en confiance. Nous avons mené ce premier entretien de contact de la même façon qu'avec les 2 artisans précédents. A la fin de l'entretien, nous lui avons demandé s'il avait un apprenti, expliquant notre intention d'observer l'apprentissage dans le travail. C'est à ce moment qu'il nous a expliqué qu'il avait signé quelques jours plus tôt la vente du matériel de son entreprise, ainsi que le placement de ses salariés restants, pour éviter une liquidation judiciaire. L'activité était au minimum et allait s'arrêter quelques semaines plus tard. Ce fut un choc, une surprise qui balayait toutes nos attentes. Les conditions économiques étaient telles qu'on pouvait se demander si la transmission du métier d'ébéniste avait encore un sens au niveau artisanal.

C'est cet événement imprévu et la qualité de l'échange avec cet artisan qui nous a conduit à changer entièrement notre axe d'enquête : plutôt que de nous intéresser à l'apprentissage en train de se faire, sur une faible durée, en recherchant le maximum de détails sur les processus de médiation dans l'entreprise, nous avons saisi l'occasion d'explorer par un récit de vie toutes les facettes du parcours d'apprentissage et de perfectionnement de cet artisan, de son enfance à la création de son entreprise. Il a été facile de faire trois entretiens supplémentaires dans le mois et demi qui a suivi : non seulement la cessation d'activité lui laissait plus de temps, mais il était même demandeur, car dans ces circonstances, nos entretiens lui donnaient l'occasion de faire un bilan personnel, un retour sur les débuts de sa carrière.

Avant de présenter une analyse thématique de ces entretiens, nous commençons par un résumé chronologique du parcours vécu, tel qu'il a été exprimé par cet artisan, dont le prénom est ici modifié.

Jean-Baptiste vit dans un bourg de Côte d'Or. L'activité de son père était la fabrication de caisses à vin. Il bricolait souvent dans l'atelier, situé au rez-de-chaussée du logement familial. Depuis l'enfance, il aimait y fabriquer de petits objets en bois. Il a touché aussi un peu à l'électricité.

Après le certificat d'études, à 14 ans (environ 1969), il a choisi le métier de menuisier : il s'est formé 3 ans à Dole dans une école professionnelle. Il était en pension. Il a eu sa caisse à

outils et a découvert tous les outils et machines de l'atelier de menuiserie : c'est le début d'une passion pour les outils. Le frère Léon, à la fois professeur technique et surveillant d'internat, l'a marqué. Il lui a transmis toutes les techniques fondamentales de la menuiserie avec les outils à main. Jean-Baptiste s'appliquait pour maîtriser les gestes et le bois. Il était dans les meilleurs de la classe. Ils ont commencé à travailler avec les machines-outils en fin de 2^{ème} année et en 3^{ème} année. Le frère Léon a donné à ses élèves des travaux d'application ambitieux, et Jean-Baptiste était fier de fabriquer portes et fenêtres pour des clients ou pour rénover des bâtiments de l'école.

Pendant ses années d'école, quand il rentrait chez ses parents, il participait aux activités du patronage avec le prêtre de la paroisse, un ancien menuisier. Jean-Baptiste était le chouchou du curé et il lui rendait volontiers service en fabriquant des meubles et autres petits travaux, source de reconnaissance de ses capacités.

Après ce CAP de menuiserie, Jean-Baptiste a passé un CAP d'ébénisterie en un an à Nancy. Son premier meuble, fait à l'école, était une commande de son père, et déjà il a eu le plaisir de fabriquer une belle pièce. Il était dans les 2 premiers de la classe, et cherchait à être le meilleur, en concurrence avec ses camarades.

Ensuite, à 18 ans, il s'est fait embaucher à Dijon dans une entreprise qui fabriquait des meubles de style, en particulier Louis XV. Lui qui sortait de 2 écoles, et non de l'apprentissage comme les autres, a dû faire les preuves de son savoir-faire pour s'intégrer. Il a d'abord travaillé à un poste de monteur dans une équipe de 6-7 (assembler les pièces et faire les finitions). Il a appris en observant et en recevant des conseils de la part des anciens, ceux qui travaillaient bien. Plus tard il a retransmis aussi aux nouveaux arrivants. Son second poste a été machiniste (dessiner les pièces et les couper), avec 2 bons ouvriers.

De retour chez ses parents le week-end, il continuait à travailler le bois et à bricoler des machines pour faire des moulures de meubles de style. Il utilisait des machines qui lui étaient encore interdites à l'entreprise. Il fabriquait ainsi des meubles sortant de l'ordinaire, pour des membres de sa famille qui le lui demandaient.

Après 4-5 ans dans l'entreprise, le patron lui proposait de devenir le repreneur. Il a refusé et a préféré, à 22 ans, aller travailler à Arnay-le-Duc dans un atelier pour apprendre la sculpture sur bois. Il a suivi des cours aux Beaux-arts par passion pour l'histoire du meuble.

Ensuite il a travaillé à Chalon-sur-Saône dans une entreprise d'ébénisterie, où il devient responsable d'atelier décoration et apprend de nouvelles techniques.

A 24 ans (environ 1979), il s'installe comme artisan dans sa ville natale. Il expose ses premières productions de meubles dans des salons locaux, pendant plusieurs années. Il apprend à

réaliser et vendre du sur-mesure. La satisfaction des clients lui apporte une nouvelle reconnaissance de son savoir-faire.

Dans les années 1990, il se lance dans les productions en série (par exemple des horloges comtoises).

En 1998-99, il commence à investir dans de nouvelles machines à commande numérique pour industrialiser davantage la production. En 2000, il lance une gamme de produits design en éco-conception. Il perd son principal marché en 2006 à cause de la concurrence asiatique, il a alors 20 salariés. Son entreprise ne retrouvera pas un équilibre économique durable malgré une réduction du personnel à 8 salariés. Pour éviter un dépôt de bilan, il trouve un repreneur fin 2009 (pour les machines et les 4 salariés les plus qualifiés, les autres sont licenciés). C'est à ce moment qu'est faite la série de 4 entretiens (novembre/décembre).⁹⁹

2.1. La motivation à devenir menuisier : conditions sociales et matérielles

« Nous avons en commun, et à doses grosso modo égales, les aptitudes brutes qui nous permettent de devenir de bons artisans [« craftsmen », hommes de métier] ; c'est la motivation et l'aspiration à la qualité qui poussent les gens sur des voies différentes.

Et ce sont les conditions sociales qui façonnent ces motivations. »¹⁰⁰

Nous allons éclairer ici quelle peut être la pertinence de cette affirmation de Sennett appliquée à un parcours individuel de menuisier. Nous n'ignorons pas que cela soulève de vifs débats entre chercheurs en sciences cognitives et en sciences sociales, qui apprécient différemment les contributions respectives du milieu social et des structures innées dans le développement de l'intelligence et de la culture.¹⁰¹

⁹⁹ Nous mettons en annexes les entretiens avec Jean-Baptiste réordonnés selon un classement thématique et chronologique. Pour conserver des références précises, faciles à situer dans la transcription des entretiens, nous précisons entre parenthèses : le numéro de l'entretien dans sa série (de I à IV) ; suivi du numéro de la réplique, alternant chiffres impairs pour nos interventions et chiffres pairs pour leurs prises de parole. La citation de leurs propos est en italique, pas les nôtres.

¹⁰⁰ Richard Sennett, *Ce que sait la main – la culture de l'artisanat*, Seuil, Paris, 2010, p. 325.

¹⁰¹ Bernard Lahire, « La nature du cognitif en question », in Lahire & Rosental (dir.), *La cognition au prisme des sciences sociales*, éditions des archives contemporaines, Paris, 2008.

2.1.1. Une enfance nourrie par le travail du bois

Quelle est l'origine du goût pour construire de ses mains ? Chez Jean-Baptiste, il apparaît tôt, dès l'enfance. « *Dès le départ, quand j'étais gamin, j'aimais construire des choses avec mes mains. Avec quelque chose qui était là, tu construisais de tes mains et tu te disais : "Ouah, super! c'est beau !"* » (III. 2) Ce goût se construit-il par un cadre familial favorable ? Comme toutes les aptitudes humaines, c'est avec l'aide des ressources culturelles de son milieu que l'enfant apprend, puisque son comportement n'est pas déterminé par le patrimoine génétique de l'espèce. Mais parmi ces aptitudes et ces comportements, le fait de construire avec ses mains n'occupe-t-il pas une place privilégiée, du fait de son rôle dans l'homínisation ? Est-ce que ce serait un passage obligé du développement de l'intelligence, avant de devenir une compétence spécialisée ?

« *A 14 ans, c'était le certificat d'études : "qu'est-ce que tu fais ?"* » (III.2) Cette question posée par le milieu social, instituteur et parents, renvoie à un choix personnel pour son avenir, et non semble-t-il à un impératif familial. A posteriori, Jean-Baptiste présente une alternative claire et tranchée entre poursuivre les études (sans les mains) et choisir un métier pour faire quelque chose de ses mains : « *Vu que les études pour moi, ce n'était pas envisagé parce que je n'avais ni la capacité, ni l'envie, moi c'était construire des trucs de mes mains en fin de compte.* » Il présente deux facteurs ou critères de choix valables pour l'un comme pour l'autre, avoir "la capacité" et "l'envie" (la volonté, le désir de). Le choix est donc présenté en fonction de facteurs internes et non de contraintes extérieures.

Quel est le rôle de l'imprégnation sensible de l'enfant ? Marcel Jousse insiste sur l'influence de l'*intussusception*, en tant que mécanisme involontaire par lequel toutes les perceptions du milieu environnant s'impriment dans l'être humain, et d'autant plus chez le petit enfant.¹⁰² Jean-Baptiste témoigne de cette imprégnation par un contact familial avec le bois, qui prépare son activité ultérieure : « *mes parents étaient dans le bois. Effectivement, il y avait des tas de bois partout chez nous à la maison, des planches — puisqu'on faisait de la caisse, d'ailleurs mes frères font toujours de la caisse. Donc à partir de là, j'ai travaillé avec les planches, en bois.* » (III. 2bis) L'atelier familial de fabrication de caisses en bois est une petite

¹⁰² Jousse, op. cit., par ex. p. 58 : « L'Homme normal est joué par le Réel qui se réverbère en lui. Le Réel est en lui, sans lui, malgré lui. (...) Nous sommes pleins des interactions reçues du réel ambiant et donc pleins des gestes interactionnels infligés par le réel. ». Nous revenons sur ce phénomène dans la partie 3, au sein du passage 2.3.3.3 *Apprendre par observation*.

unité de production qui est intégrée à la vie quotidienne de l'enfant. Remarquons que cette situation est plus rare aujourd'hui, avec la séparation spatiale des lieux de travail et des lieux d'habitation. Le mode de vie paysan des siècles précédents ne connaissait pas cette séparation, qui a été analysée comme l'émergence d'une économie désencastrée du social ¹⁰³. Cette absence des métiers manuels de l'environnement immédiat de la plupart des enfants est parfois perçue comme un manque, que l'on cherche à compenser par des visites scolaires, par exemple chez un boulanger, un potier, ou d'autres artisans. En revanche, l'outillage et le matériau qui se sont introduits plus récemment dans l'environnement quotidien, ce sont les objets électroniques et l'informatique. L'ordinateur est un outil avec lequel les jeunes peuvent "bricoler" des sons, des images, des programmes, des jeux, des interactions sociales... mais mis à distance du corps et des mains à travers des "périphériques" (écran, clavier, souris, modem...).

2.1.2. Un lieu d'expérimentation et de jeu libre à la maison

Du fait de l'activité de ses parents, Jean-Baptiste a la possibilité de bricoler du bois à la maison, dès son enfance. Par le jeu, il développe de façon précoce des interactions avec le bois et les outils de sa transformation. Mais cela correspond chez lui à une curiosité technique qui est plus large, du moment qu'il peut « construire quelque chose ». « *j'ai fait aussi des tests, je m'en rappelle, quand j'étais gamin, d'électricité.* » (III. 2bis) Il se souvient avoir fait un choix lors de son orientation entre le bois et l'électricité, constituant deux « possibilités » nées de son goût pour bricoler. Il choisit le bois, reconnaissant que la présence de l'atelier des parents était un avantage pour apprendre, en "bricolant du bois". Au sens propre, on peut dire qu'il s'agit pour Jean-Baptiste d'un "don" (du milieu familial), que d'autres jeunes apprenant la menuiserie avec lui n'ont pas eu.

L'atelier « *était au rez-de-chaussée, l'atelier de mon père, et on habitait au premier étage. Il était dans une cour. Et à partir de là, je fabriquais des coffres, des meubles, des tas de trucs.* » (III.4) L'atelier en tant que lieu est décrit à la fois comme une situation temporelle et spatiale, et comme une cause matérielle, qui rend possible des fabrications personnelles. Quel a été le rôle de son père ? A-t-il enseigné, accompagné, guidé, surveillé ? Il n'est pas évoqué par Jean-Baptiste. C'est pourquoi nous supposons que le bricolage de Jean-Baptiste a été principalement de l'ordre du jeu libre, non-dirigé, qui se déploie de façon créative vers « *des tas*

¹⁰³ Karl Polanyi, *La Grande Transformation : aux origines politiques et économiques de notre temps*, Gallimard, Paris, 1983 (première publication en anglais en 1944).

de trucs », tout en étant probablement facilité, encadré par son père. Il y a une continuité semble-t-il dans la pratique du bricolage par Jean-Baptiste dans l'atelier de ses parents le week-end, depuis l'enfance, puis dans l'adolescence sur demande du père Millot, et ensuite en parallèle de son premier emploi. Cette pratique indique l'existence d'un espace de liberté et de créativité dans son rapport à la menuiserie, qui se développe en parallèle de la pratique cadrée par les contraintes de l'école puis de l'entreprise.

Après les 4 années d'école professionnelle, il continue en effet à bricoler à la maison le week-end, mais il passe à une nouvelle étape : « *je m'étais fabriqué une toupie, des tours à bois, des tas de trucs avec des moteurs, des machins* » (IV.10). La passion des outils, présente avec la caisse à outils utilisée à l'école, conduit vers les machines qui offrent de nouvelles possibilités dans la fabrication des meubles et permet aussi de s'intéresser à leur fonctionnement pour les transformer : « *Il y avait la machine, la toupie, et on achetait des fers, des barres d'acier spéciales, et dans ces barres d'acier, on taillait la forme de la moulure qu'on voulait usiner.* » (IV.12) Le but est de faire de beaux meubles, il apprend en autodidacte les différents styles de l'ébénisterie classique : « *Je prenais mes formes de mouluration dans les bouquins de style Louis XVI, Louis-Philippe, etc.* »

2.1.3. Le récit volontariste de sa genèse professionnelle

Dans le prolongement du récit des expériences d'enfance permises par l'atelier de son père, il déroule une succession d'événements présentée comme un déroulement logique, le menant à devenir menuisier (III. 4) : à partir de là, je fabriquais... après j'ai fait une école... Après, comme... donc... Conclusion : « *donc voilà grosso modo c'est venu de là* » (ma passion du bois). Et les suites : « *une fois que tu as cette passion-là, j'ai..., et puis... j'ai...* ». En résumé : « *J'ai voulu découvrir... toute la panoplie, pour construire un meuble.* »

De ce parcours reconstruit rétrospectivement, il attribue la logique principalement à des facteurs internes de tempérament : la volonté, l'orgueil... « *comme j'étais quelqu'un d'un peu orgueilleux, je voulais être le meilleur, donc je me suis battu pour être le meilleur.* » Et immédiatement après, lui revient une phrase de reconnaissance du père Millot, qui montre l'importance du jugement des proches dans l'affirmation de soi : « *Donc au niveau manuel... je pense que quelque part il y avait aussi un don. Il faut vouloir le faire, mais il faut aussi avoir les mains en or. Il y avait mon curé, le père Millot [rire], tes parents ont dû le connaître, il m'a dit "tu as les mains en or". Effectivement, je prenais quelque chose et j'arrivais à en fabriquer un*

objet. » Cette phrase est toujours présente après 40 ans : “*tu as les mains en or*”. Prononcée par le curé de Jean-Baptiste, éducateur du patronage et ancien menuisier, cette phrase a fait autorité pour lui. C’est-à-dire qu’elle l’a fortement autorisé à se considérer comme un garçon ayant des qualités manuelles exceptionnelles, d’où la croyance en un “don”, considéré comme une grâce inexplicable et une force personnelle inaliénable. Nous avons vu plus haut que ce “don” pouvait être lié à ses jeux à l’atelier paternel. Car il ne s’agit pas d’une pure croyance verbale : Jean-Baptiste fait l’expérience de ses capacités manuelles, à travers des réalisations reconnues et appréciées par ses proches, qu’il peut donc interpréter comme l’expression d’un talent personnel. Cette interprétation permet d’avoir la « volonté de faire », soutenue par un espoir de réussite, c’est-à-dire d’avoir « la passion ».

Une fois ce moteur constitué, nous dit Jean-Baptiste, « *j’ai foncé dans la menuiserie et puis de la menuiserie j’ai foncé dans l’ébénisterie, dans la sculpture, la marqueterie et tout ça. J’ai voulu découvrir... toute la panoplie, pour construire un meuble. Voilà à peu près la base.* » Il récapitule ici les différentes étapes de 10 années environ d’apprentissage et de perfectionnement dans son métier, d’un seul jet, comme la réalisation volontariste d’un but bien défini, pouvoir construire des meubles. Puisqu’il y est parvenu, il peut laisser de côté dans son récit les difficultés et les doutes qu’il a probablement aussi rencontrés, mais a pu surmonter.

2.1.4. La reconnaissance d’un éducateur, source de motivation

Cette phrase « tu as les mains en or » tire aussi sa force du contexte relationnel et pratique dans lequel elle s’inscrit. L’appréciation du père Millot est inscrite dans une relation prolongée, de type éducative, dans le cadre du « patronage » de la paroisse. Elle se traduit en actes : puisque Jean-Baptiste sait bien bricoler le bois, il lui demande de réaliser des travaux de menuiserie : « *Moi j’étais un peu le chouchou du père Millot, donc j’ai fait pas mal de meubles à l’église (...)* *Et il m’emmenait souvent à la colo. On avait une colo, à la paroisse, j’y allais quelques jours pour bricoler les bouts de parquet, les machins qui cassaient.* » (IV. 12)

Nous approfondissons dans la suite de l’entretien comment avaient lieu ces sollicitations et en quoi elles ont été une source de motivation dans le développement professionnel de Jean-Baptiste, pendant sa période d’école professionnelle. « *Avec le père Millot, c’était intéressant, il me téléphonait : “Jean-Baptiste, il y a une serrure qui a cassé,…” “Ah il faudrait que tu me fasses un petit meuble pour ranger”* » (IV. 52) Jean-Baptiste reçoit une sollicitation personnelle, pour une demande de service, comme peut le faire un client fidèle avec un artisan, et non pas une

proposition d'activité à un adolescent pour l'occuper. La forme de l'interaction elle-même contribue donc à une reconnaissance de ses compétences : « *Donc j'étais content, il y avait une reconnaissance. Donc j'avais une envie de faire. J'étais reconnu comme menuisier qualifié.* » (IV. 52) C'est une relation d'égal à égal, qui marque une entrée dans le monde des adultes, par le biais d'un métier. Cette reconnaissance est en tant que telle la source d'une motivation, d'une envie de faire pour se montrer à la hauteur des attentes et de l'estime d'autrui. « *Même si j'étais jeune : "Ah bah oui ! y a pas de problème". Donc je faisais. En plus j'avais l'avantage chez mes parents, il y avait de la matière, quelques machines.* » (IV. 52) Le passage de l'envie de faire à la réalisation effective et réussie suppose que ces demandes correspondaient à des capacités réelles de Jean-Baptiste, estimées par le père Millot, ancien menuisier. Et nous relevons de nouveau l'importance de l'atelier familial, qui fournit le contexte matériel facilitant le passage à l'action de façon autonome, sans quoi les envies et les promesses auraient pu conduire à une attitude velléitaire. Jean-Baptiste a donc l'occasion de montrer ce qu'il sait faire et d'en recevoir une reconnaissance sociale. Par la suite, il est même incité à progresser en répondant à des demandes qui vont un peu au delà, avec une prise de risque : « *parfois il me demandait des trucs, que je n'avais encore jamais fait, mais je me lançais dedans. [Il vous faisait confiance...] Oui et "Vas-y!" "Ouh là là !" Et puis après ça y est, ça se faisait.* » (IV. 58) Jean-Baptiste exprime là une série d'interactions avec le père Millot, de façon condensée en trois éléments : "Vas-y !" résume la demande du père Millot, porteuse d'un encouragement du type "je sais que tu peux le faire" ; "Ouh là là !" exprime l'émotion de Jean-Baptiste, qui malgré cela ne sait pas s'il va y arriver, et a de l'appréhension face à l'inconnu, face au risque de décevoir les attentes du père Millot ; "Et puis après ça y est, ça se faisait" désigne le moment où le résultat est atteint et constaté, à la surprise du jeune menuisier, qui a prêté ses mains à une action qu'il n'a pas maîtrisée volontairement.

2.2. Les temporalités d'un parcours : étapes, seuils, rythmes

2.2.1. Début de l'apprentissage à l'école : un rythme adapté à des novices

Parler de la première caisse à outils de Jean-Baptiste à l'école permet de faire revenir en mémoire un fait révélateur : « *on était deux petits dans l'école, donc j'étais obligé de monter sur ma caisse pour travailler ! (rire) Une caisse en bois. (...) Cela n'a pas été un handicap.* » (IV. 38) Jean-Baptiste doit monter sur sa caisse à outil pour être à la hauteur de l'établi. La petite

constitution de cet élève de 14 ans implique moins de force physique, probablement des efforts supplémentaires nécessaires pour s'adapter à un établi et à des outils correspondant à une taille, à des mains d'adulte. Pourtant, Jean-Baptiste en garde un souvenir amusé. Une croissance plus tardive que ses autres camarades n'a pas été un facteur significatif impactant son apprentissage.

Dans la description des cours d'atelier, Jean-Baptiste reconnaît la richesse d'un apprentissage professionnel scolaire qui prend le temps d'enseigner la culture technique du métier par le "faire". Tous les fondamentaux de la menuiserie sont intégrés par un travail à la main, sans souci de rapidité. Jean-Baptiste se souvient encore très bien des débuts : « *Il fallait déjà raboter, on prenait une planche délignée, il fallait la raboter au rabot, d'équerre, clac, à la bonne dimension. Et le bois c'était de la verne, un bois qui se travaille très bien.* » (IV. 40) Il s'agit donc d'abord de préparer le bois, avant d'envisager tout autre transformation ou assemblage. Raboter permet de supprimer les irrégularités de la planche, de l'affiner et de la lisser, pour en faire un objet géométrique. Il y avait une raboteuse à l'atelier. Mais pour un novice, le faire au rabot à main donne une perception directe du bois, dans son interaction avec la lame, qui change selon la façon de passer l'outil. « *Et puis cela nous permettait de connaître le sens du bois, le fil du bois.* » (IV. 42) Et l'utilisation d'un bois tendre a justement la fonction pédagogique de faciliter cette première découverte du matériau, indépendamment de ce qu'on pourrait fabriquer.

Avec ce point de départ, Jean-Baptiste a pu ensuite apprendre les différentes techniques de tracé, de coupe et d'assemblage, comme on fait des gammes au piano : « *Et dedans on avait à réaliser des entailles au début, je m'en rappelle toujours, des entailles comme ça, tac tac tac. Des coups de scie à araser, le ciseau à bois, et puis après on fait du mi-bois ; tenon-mortaise ; après on a fait des consoles d'équerre. On a fait aussi des tas d'assemblages avec des pièces dans tous les sens, des coupes d'onglets dans tous les sens, des trucs un peu complexes, tous les assemblages du menuisier-charpentier je dirais. Des traits, des traits de Jupiter, tous ces assemblages là qui ne se fabriquent plus maintenant. Des systèmes avec des clés pour bloquer l'assemblage. Des tas de trucs. Ça t'occupe déjà un an, minimum.* » (IV. 40) L'utilisation des outils est introduite selon une difficulté progressive. Jean-Baptiste restitue après 40 ans un parcours d'apprentissage technique assez détaillé, selon une logique de complexification des techniques et d'acquisition systématique de l'ensemble des bases du métier. C'est la différence avec l'apprentissage en entreprise, où les techniques sont apprises au fur et à mesure qu'elles sont utilisées dans l'activité changeante de l'entreprise. Jean-Baptiste acquiert une culture du travail du bois plus large que l'activité dans laquelle il se spécialise ensuite, puisque cela va

jusqu'à des assemblages de charpentier. Il énumère ces apprentissages sans évaluation négative ni comparaison, même sur ce qui n'est plus utilisé. Au contraire, cette abondance et diversité de travaux semble avoir nourri la curiosité du jeune Jean-Baptiste, et a évité l'ennui.

La pratique des techniques de base permet ensuite de premiers travaux d'application sur des objets. « *En 2^{ème} année, on a continué, on a dû faire une sorte de châssis ouvrant, pareil tout à la main. Et après on a travaillé sur de la machine-outil un petit peu, en fin de 2^{ème} année et 3^{ème} année. Mais c'était pas de la production, il y avait du temps* » (IV. 40) L'absence de contrainte économique de production permet un rythme d'apprentissage plus adapté à l'évolution des capacités des jeunes. Ce n'est donc pas le principe même de la formation professionnelle scolaire qu'il met en cause, lorsqu'il regrette la lenteur des jeunes qu'il avait embauchés après un CAP en 2 ans : « *il y a surtout une lenteur, une lenteur énorme, alors qu'aujourd'hui on est quand même obligé de travailler avec une certaine rapidité.* » (II. 14) Depuis les années 1970, l'augmentation de la productivité horaire du travail a transformé le rythme d'activité dans les entreprises. Le décalage s'est aussi beaucoup accru entre les bases manuelles du métier et des modes de production très mécanisés, voire informatisés. A cette époque rappelle Jean-Baptiste, « *on avait des machines-outils qu'on retrouvait dans les ateliers, il y avait pas trop d'écart entre l'école et l'atelier [d'entreprise]* » (II. 14). Le paradoxe est qu'un travail de qualité avec des machines suppose une connaissance du bois qu'on acquiert par le travail manuel : « *Le fait de travailler à la main le matériau, la matière, nous permet de nous donner la direction du travail. Après quand on travaille sur machine, la pièce on sait qu'il faut la passer comme ci comme ça ; si on fait autrement, PFIYOU, ça éclate ou ça va pas.* » (IV. 42)

2.2.2. Une validation par ses premières réalisations personnelles

Pour Jean-Baptiste, dès ses premières années d'apprentissage et de perfectionnement, la source de plaisir dans le travail c'est de construire, fabriquer quelque chose de ses mains. Il garde cette satisfaction en tant que menuisier de voir le résultat de son travail, ce que d'autres lui envie : « *“Oh vous avez un beau métier, parce que vous voyez ce que vous faites.”* » Nous avons vu qu'il avait envisagé de devenir électricien. Il compare la menuiserie à ce métier qui ne peut offrir le même plaisir : « *une fois fini on ne voit pas ce qu'il a fait, c'est tout caché.* » (II. 34)

C'est pourquoi nous le questionnons sur ses premières réalisations personnelles de meubles, qui s'inscrivent à la suite des objets bricolés à la maison, ainsi que des réalisations collectives à l'école de menuiserie de Dole. La première pièce individuelle fabriquée sur

commande date de la dernière année d'école professionnelle, pour la spécialisation ébénisterie à Nancy. (II. 36) Plusieurs éléments sont nouveaux dans cette expérience de fabrication : d'abord une relation de type "commerciale" quoique non-marchande, entre l'école et la famille : « *Les familles pouvaient commander un meuble qui serait fabriqué par leur enfant à l'école. Et mon père avait commandé un bureau* ». C'est un travail individuel et non collectif par la classe, tout en restant sous la supervision du professeur. Ensuite, cette commande induit une exigence de qualité, et Jean-Baptiste s'attache à faire un bel objet, pas un exercice d'école : « *C'était une belle pièce en Louis XV, PPE, sympa quoi* ». Jean-Baptiste ne diminue pas a posteriori la valeur de ce qu'il a fait, de sa première pièce, il retrouve en y repensant le même sentiment de satisfaction du résultat, de plaisir de l'avoir fait, comme l'indique la fin de la phrase, accompagnée d'une mimique d'appréciation.

L'année suivante, il travaille dans une entreprise d'ébénisterie où il s'insère dans un mode de production collectif. Le week-end, il bricole à la maison pour progresser plus vite que les contraintes de l'entreprise liées à la sécurité ne le permettent (III.48) : « *ça m'a permis de faire des choses qui n'auraient pas forcément été acceptées dans l'entreprise* » ; « *à Dijon, le chef d'atelier n'aimait pas trop que j'aie là dessus au début, parce que il avait la trouille que je me coupe un doigt* ». Chez lui, il a une liberté de prendre des risques, assume une responsabilité personnelle en travaillant avec une machine plus dangereuse (le champignon, une toupie volante), que son père, confiant, lui avait acheté ! Cela lui permet un apprentissage autodidacte basé sur le plaisir, menant à un savoir-faire qui est ensuite valorisé, utilisé dans l'entreprise : « *je me suis éclaté, j'ai appris FFYOUU... donc c'est vrai qu'après, j'ai pu le faire à l'atelier, ça allait bien* ».

La motivation à faire des essais et à fabriquer également le week-end vient des demandes de ses proches, pour lesquels il prend le temps de réaliser des "chefs d'œuvre" à offrir. (III. 50) Ma relance par reformulation permet d'infirmer mon hypothèse qu'il "s'entraînait sur la toupie" juste pour le plaisir des sensations à se servir de cette machine. « *Non, je ne m'entraînais même pas, le week-end j'avais mes frangins ou de la famille qui voulait un truc, moi je leur fabriquais* ». Il y a une légère ambivalence, puisqu'il présente cela en général comme un problème des menuisiers-ébénistes, dont les membres de la famille essayent d'obtenir du travail gratuit de leur part. Mais de son vécu, il exprime plutôt le plaisir de fabriquer quelque chose de très abouti, dans une logique de "chef d'œuvre", en passant plus de temps qu'en entreprise, sans la contrainte de productivité liée au rapport entre prix de vente et salaire : « *Comme vous avez le temps de le faire, les heures sont pas comptées je dirais, donc vous lui faites un truc super bien,*

vous respectez le style, vous vous éclatez, vous faites des trucs qui sortent de l'ordinaire. Vous avez du temps... donc vous allez loin dans la construction. » L'intention dans ces circonstances, qu'il n'exprime pas, pourrait être de faire la preuve de sa compétence à ses proches, à lui-même ou encore de montrer l'estime qu'il a pour eux en leur faisant un cadeau unique. Il en tire à la fois du plaisir et un perfectionnement technique, puisqu'il essaye de faire, comme avec frère Léon, des choses qui sont un peu au dessus de ce qu'il fait déjà (« *l'ordinaire* »). On peut en déduire qu'à ce stade de son parcours, il dispose désormais d'une forte capacité d'auto-apprentissage.

2.2.3. La vie professionnelle ou vivre de la production : le modèle de l'artisan

2.2.3.1. Perfectionnement dans un premier emploi

Dans son premier emploi, Jean-Baptiste est d'abord monteur, puis il devient machiniste. La description qu'il nous donne est celle d'un processus de production artisanal, avec moins de 10 ouvriers : il y a différents postes, mais les ouvriers peuvent passer de l'un à l'autre pour maîtriser l'ensemble des opérations, au contraire d'une spécialisation industrielle. « *J'étais un monteur, donc je prenais les pièces qui avaient été fabriquées au bas par un machiniste, et moi je me contentais de les poncer, assembler et de les coller, faire les coupes d'onglet éventuellement, de faire des raccords de sculpture, de la finition. Voilà, je montais l'armoire.* » (II. 52) Jean-Baptiste a développé ses compétences par étapes, en commençant par la fin du processus de travail. Puis il change de poste de travail, ce qui marque deux nouvelles étapes dans son perfectionnement, au fur et à mesure qu'il se rapproche du début du processus : « *Après, je suis passé machiniste, je préparais les pièces, et je les donnais à monter, et puis après j'ai fait les dessins des pièces des meubles, donc je dessinais le meuble, je le débitais, je le toupillais, et je le donnais à monter.* » (II. 52) Ainsi, il arrive progressivement à une maîtrise de la production d'un meuble « *de A à Z* », c'est-à-dire de la conception à la finition, ce qu'il fera dans son second emploi (II. 56).

Nous pouvons rapprocher ce parcours de Jean-Baptiste dans son premier emploi de la méthode pédagogique de "récence", décrite par un ingénieur Arts et Métiers, Marc Brunet. Il s'agit de favoriser la satisfaction d'une réussite de la tâche, en la simplifiant pour atteindre rapidement l'objectif final. Cette satisfaction permet ensuite de mémoriser, d'acquérir

progressivement la procédure de l'action, en minimisant les chances d'erreur. Cette démarche d'apprentissage est souvent mise en œuvre intuitivement : « Tous les bricoleurs savent que pour ne pas se tromper, ils doivent ranger les pièces dans l'ordre du démontage, pour être sûr de retrouver l'ordre du montage. »¹⁰⁴ Ainsi, les étapes successives de l'évolution de Jean-Baptiste dans son premier emploi peuvent être résumées ainsi :

finitions et montage > débit des pièces et usinage > dessin des pièces > dessin du meuble
C'est donc le sens inverse de la logique de la production : « *Je dessinais l'armoire, après le dessin, cela se transforme en fiches de débit, débiter les planches pour faire l'armoire, après j'usinais l'armoire : découpe, rabotage, toupillage, assemblage, après je les donnais à finir au monteur.* » (II. 54)

Pour Jean-Baptiste, le fait d'avoir commencé par le montage et la finition a été un bon moyen de se former une perception précise de ce que sont de bonnes et mauvaises pièces pour un meuble, avant d'avoir à les fabriquer, en débitant du bois : « *c'est un moyen déjà de voir les pièces comme elles ont été faites, comment le bois a été choisi. C'est de l'observation ça. Et puis après, c'est un moyen de finir le produit, donc par rapport au débit, le gars qui a préparé avant, on arrive à la pièce finie, elle peut être bien finie ou mal finie. Si le gars a mal débité, il a mis des nœuds dans les traverses ou je sais pas quoi, automatiquement derrière on va sortir un meuble avec des nœuds, des gerces* » (II. 58) Dans ce cas, la « récence » n'est pas limitée à un apprentissage de la succession de gestes d'une activité individuelle, mais elle intègre aussi l'apprentissage de l'interdépendance des gestes dans un processus de production collective. Cet apprentissage se manifeste ensuite dans une capacité d'anticipation : « *Savoir par rapport à une planche de bois, visualiser sa pièce, et dire là elle est belle de ce côté là, je vais faire les traverses de la porte, de façade. Et puis celle-là elle est moins belle, je vais la mettre dans le fond du meuble. C'est là que ça commence.* » (II. 60)

2.2.3.2. Acquérir une polyvalence en ébénisterie, dernière étape de l'apprentissage

Les étapes suivantes correspondent à des apprentissages complémentaires, qui enrichissent une compétence de menuisier-ébéniste déjà bien installée : sculpture sur bois, marqueterie, teinte, vernissage, histoire du meuble. Nous ne sommes pas revenus sur ces expériences au delà du

¹⁰⁴ Marc Brunet, *Formation du travailleur manuel*, éditions d'Organisation, Paris, 1982 – chap. 7

premier entretien qui en avait fait la liste.

C'est la réalisation de son rêve de connaître toute la panoplie des savoir-faire pour fabriquer des copies de meubles de style. Cette culture de métier se réfère à une histoire, à une période de raffinement très poussée de l'ébénisterie, en réponse aux demandes de l'aristocratie et de la vie de cour de la monarchie. Il s'agissait de meubles d'art pour une élite qui ont poussé à la sophistication des techniques de travail du bois. L'école Boulle a gardé le nom d'un grand ébéniste de cette époque.

2.2.3.3. L'étape de la création de son entreprise

Enfin, la dernière étape du devenir menuisier-ébéniste pour Jean-Baptiste, c'est de devenir artisan, c'est-à-dire travailleur indépendant. L'évolution se poursuivra mais plutôt en tant que chef d'entreprise à travers des choix de production (III. 34), son identité de métier n'étant ensuite pas remise en cause. La nouvelle compétence à ce stade, ce sont la vente et les relations commerciales, qu'il apprend en exposant sur des salons de l'artisanat : *« au début, quand je me mets à mon compte, je sais faire un meuble. Mais entre savoir faire un meuble et savoir le vendre, il y a des étapes. »* (III.38)

Qu'apportent à Jean-Baptiste ces nouvelles interactions, en plus de la passion de fabriquer ?

Il mentionne d'abord la satisfaction que d'autres aiment ce qu'il a fabriqué : *« Tu exposes un produit, le client flashe dessus, l'achète, tu es content. Ça montre que ton produit plaît »*. C'est une reconnaissance par autrui de ce qu'il y a investi personnellement, par une exigence d'un travail bien fait. *« les gens ont touché, ont ouvert les portes, les tiroirs, ils étaient contents, ça marchait, donc t'es content. »* (III. 36) Il y a là une interaction avec le client, mais aussi du client directement avec le produit, et pas seulement visuellement comme dans un catalogue, mais en touchant, en manipulant. La qualité de la finition apparaît de façon sensible au client.

Pour un produit sur-mesure, la reconnaissance du client porte sur la capacité de l'artisan à créer un objet, à matérialiser le rêve, l'idée du client, dans le bois : non seulement le client s'est fait comprendre par l'artisan, qui a traduit sa demande en un dessin, et en plus il la voit se réaliser matériellement : *« des clients pour qui j'ai fait des armoires à l'époque, ils venaient les voir en cours de fabrication »* ; *« je crée, je dessine un produit à la demande du client. Je réalise son envie. A partir de là, quand il vient voir son produit qu'il a pensé, qu'il a rêvé, et qu'il le voit en réel, c'est une satisfaction. »* (III.36)

La relation avec les clients conduit aussi Jean-Baptiste à être imaginatif, à partir d'une connaissance des possibilités en ébénisterie et d'une perception des besoins et attentes du client : « *Vous allez chez un client, il dit "je voudrais faire un meuble là au fond", il faut lui apporter des idées : voir l'ensemble de la pièce, savoir les styles qu'il aime et proposer des choses.* » (I.2.13)

Vendre ce qu'il a fabriqué est un nouveau développement du sens d'un travail fait pour les autres, qui était déjà présent et en construction à l'école, à travers les projets de frère Léon à Dole, par le bureau commandé par son père à l'école de Nancy, puis avec les meubles faits le week-end pour la famille, ou pour la paroisse à travers les demandes du père Millot.

2.3. L'embauche et le processus d'intégration dans une entreprise artisanale

2.3.1. L'embauche dans un premier emploi en entreprise

Avant de pouvoir travailler dans ce premier emploi, le moment de l'embauche apparaît comme le début d'un processus d'intégration. C'est un moment marquant l'entrée dans la vie professionnelle de Jean-Baptiste en tant qu'adulte. Il lui reste clairement en tête la phrase prononcée par le patron lors de leur première entrevue : « *Tu viens demain avec ta caisse à outils et on voit ce que tu sais faire.* » *C'est tout. Donc je me suis pointé avec ma caisse à outils et il a vu au bout de 15 jours que je savais faire quelque chose ; et petit à petit je suis monté dans les grades de l'entreprise.* » (I.2.2.)

Ce qui compte le plus au début de cette intégration, ce n'est pas l'entretien d'embauche, c'est la mise à l'essai. Prouver son savoir-faire est plus important que savoir le dire : « *on voit* » : à travers son patron, l'entreprise comme collectif veut percevoir - « *ce que tu sais faire* » : sa capacité à répondre à leurs demandes de faire (prescription de tâches). L'intégration d'un nouvel élément dans le collectif dépend de sa capacité à s'insérer dans une structure de tâches, car celle-ci implique l'interdépendance des travailleurs. Le moyen de cette insertion est le travail : venir avec sa *caisse à outils* est à la fois fonctionnel et symbolique. Elle est nécessaire pour travailler, et elle est révélatrice du travailleur : montre-moi tes outils et je te dirai si tu es ordonné, soigneux, etc... De plus, venir avec sa caisse met dans une position de travail, contrairement à la position de spectateur décrite par la formule : « *venir les mains dans les poches* ».

Et “*au bout de 15 jours*”, Jean-Baptiste a franchi un temps de mise en route en tant que jeune ouvrier, pour trouver ses repères. A l’issue de ce sas, il obtient du patron une reconnaissance de ses capacités, à partir de ce qu’il a pu montrer de son activité à l’atelier. Puis au fil des mois et des années, il a « *monté dans les grades de l’entreprise* ». Jean-Baptiste raconte pendant ce premier entretien les étapes majeures d’un parcours professionnel réussi, à travers une promotion progressive.

Dans le second entretien (II. 94), nous revenons sur le vécu du jeune Jean-Baptiste lors de son premier contact avec le patron : il développe en quoi ce moment est rude (« *c’est chaud !* »), par la description du déroulement de l’interaction.

Il commence par un engagement de soi dans l’interaction : il se présente sûr de lui, de ses capacités, reconnues par l’institution de formation à travers les diplômes, les carnets de note, les appréciations des professeurs ; il vient “se vendre” comme salarié qualifié. Puis il entend la réponse du patron : « *Tu viens avec ta caisse à outils lundi matin et on verra ce que tu sais faire.* » (Phrase prononcée par Jean-Baptiste d’un ton sec, d’une façon qui clôt l’échange). Alors, la réaction intérieure de Jean-Baptiste est faite de surprise et d’un sentiment de perdre la face (« *et puis d’un coup il vous casse* »). Jean-Baptiste n’obtient pas la reconnaissance qu’il sollicite, ni même la reconnaissance de ses paroles, prononcées pour avoir un effet : « *ce que vous lui expliquez, il n’en a rien à foutre* ». Sa belle présentation de soi tombe à plat. Le commentaire de Jean-Baptiste indique sa stupéfaction : « *Avoir un patron qui dit ça...* »

Après cette interaction, Jean-Baptiste repart en ayant accepté la réponse du patron. Venir travailler là est ce qu’il venait chercher, mais il ne s’attendait pas à une telle réaction face à son discours. Il doit alors changer de ligne de conduite, faire profil bas, et accepter l’obéissance au patron comme point de départ d’une future embauche, qui n’est pas décidée sur la base d’un bon carnet de notes : « *Bon ok, tu remballes ton orgueil, on peut appeler ça comme ça, et puis tu débarques avec ta caisse.* »

Deux logiques entrent en contact et produisent un choc inattendu pour lui, entre une norme de reconnaissance scolaire et une norme de reconnaissance artisanale. C’est une question de rapport au réel : le patron veut le voir travailler et non le croire “sur parole”.

2.3.2. Premiers jours de mise à l'essai : faire ses preuves

« *Après, quand tu débarques avec ta caisse...* » : il arrive dans un atelier de montage des meubles où travaillent 6-7 personnes. Jean-Baptiste relate cette période de travail à l'essai comme un test personnel, pour obtenir la reconnaissance des ouvriers de l'entreprise. Il décrit une interaction de face à face avec les autres ouvriers, qui toisent le nouveau venu : « *tu as les autres en face qui sont là : "qu'est-ce que c'est ce jeune freluquet qui a fait une école..."* » (II. 94) On peut supposer que le patron a parlé du "nouveau" aux ouvriers avant son arrivée, ils savent qu'il vient d'une école d'ébénisterie : cela marque sa différence avec ceux "qui n'ont pas eu cette chance là" et ont fait un apprentissage. Il est remarqué d'autant plus d'avoir fait 2 écoles. Il peut être perçu comme une menace potentielle, quelqu'un qui se sentirait légitime pour remettre en question leur autorité de compétence. Son âge et son manque d'expérience ("ce jeune freluquet") permet de ne pas lui accorder une crédibilité a priori, sur la base de ses savoirs affichés. La mise à l'épreuve ne vient pas seulement du patron mais aussi des ouvriers, et elle se fait sur leur terrain, celui de la pratique : « *"Attends celui-là, on va voir ce qu'il sait faire."* Il y a le défi qui rentre en ligne de compte. Cela se sent. » (II. 94) Les autres sont en face, devant lui. "Toi derrière, tu te dis" ... avant de rentrer en scène, dans les coulisses que sont le for intérieur : « *I je suis là, moi, I je sais faire, I je vais I vous montrer ce que je sais faire. I* » En décomposant les séquences de cette phrase, nous repérons des gestes intérieurs de mobilisation : Répondre présent en tant que personne ; affirmer sa capacité à relever le défi ; rassembler son énergie, son courage ; pour donner à voir les preuves concrètes de la véracité de ce qu'il dit. L'enjeu est de montrer que sa parole mérite confiance, que sa compétence est réelle (sur les choses) et pas seulement verbale (sur les mots).

« *Et puis au bout d'un moment, ça y est, les choses se stabilisent* » (II. 94) : l'épreuve est passée et réussie, la tension redescend pour Jean-Baptiste. « *il y a du respect qui s'installe* » : ce respect, c'est une reconnaissance de ses compétences, une acceptation du jeune comme "l'un des nôtres", permettant que l'identité pour autrui "ouvrier ébéniste" de Jean-Baptiste se stabilise. « *et puis après il y a de l'aide.* » (II. 94) Le point de départ est une situation de rivalité, de compétition, pour gagner la reconnaissance du groupe, puis son intégration permet la mise en place de relations d'aide, d'une sorte de tutorat informel entre les ouvriers et le jeune.

Dans cette épreuve, il y a une dimension de confrontation virile (« *faut se battre* » II. 92), qui s'exprime sur le terrain du savoir-faire, par sa démonstration.

2.3.3. *L'aide par les conseils pratiques des anciens*

Le perfectionnement professionnel dans ce premier emploi a lieu par la réalisation de nouvelles tâches et la confrontation à des difficultés, dans le cadre d'un tutorat informel par les plus anciens : « *Et là vous avez le compagnon qui connaît le métier avant vous qui va vous dire : « tu me fais ça comme ça, tu me fais ça comme ça.»* » (II. 18) ¹⁰⁵ « ça » indique que le plus important est ce qui est montré, la parole ne faisant qu'attirer l'attention sur l'opération.

Jean-Baptiste fait part du vécu de cette relation à son poste de monteur (II. 22) : il identifie une période limitée par l'objet de la production : « *au début on faisait pas mal de Louis XV.* » Par l'utilisation de l'imparfait, il ne décrit pas un moment singulier mais fait la synthèse d'un vécu s'étalant sur plusieurs jours ou semaines. « *J'étais à l'établi, j'assemblais les meubles, bon à côté, derrière, il y avait des anciens qui étaient là, on regarde comment ils font* ». Le contexte est celui d'un même lieu où chacun travaille individuellement, sur son établi, à une activité analogue d'assemblage. Ce contexte permet à Jean-Baptiste d'apprendre en observant comment les autres font ce qu'il a aussi à faire. C'est ce que font aussi spontanément les élèves, mais dans un contexte scolaire compétitif, on interdit le "copiage". La différence avec l'école est aussi que l'atelier regroupe des personnes d'âge et d'expérience différentes, ce qui favorise l'apprentissage entre pairs, dans « l'équipe ».

Ensuite, le passage au présent du discours de Jean-Baptiste indique l'émergence d'un vécu centré sur des exemples d'une tâche plus spécifique, mais rapporté à la 3^{ème} personne de façon distanciée : « *et puis voilà, on a une table, une porte en merisier à poncer, au début on a appris à l'école à affiler le racloir* » Une tâche se présente qui nécessite la mobilisation d'un savoir-faire appris à l'école, Jean-Baptiste commence donc à faire comme il l'a appris, en n'étant sans doute pas très assuré. Puis il reçoit de l'aide d'un collègue à travers la démonstration d'une autre façon de faire, des "tuyaux" : « *et après les autres vous donnent des tuyaux "tu fais comme ça, et puis comme ça, ça va mieux, tu va voir, tac tac."* Tu essayes. » La parole accompagne un geste manuel de démonstration (déictique « *comme ça* », onomatopée « *tac tac* »). Le conseil est empirique, avec une invitation à en vérifier par soi-même l'intérêt. Le conseil n'est pas appliqué, il est essayé : c'est le résultat concret qui a le dernier mot. « *Et puis après c'est à vous d'adapter de dire "oui ça va bien son truc". Et quelque fois on trouve des méthodes meilleures (...)* Je me suis rendu compte qu'il y a des gens qui sont capables de travailler avec votre méthode, d'autres

¹⁰⁵ A noter que le terme "compagnon" est utilisé ici dans le sens corporatif ancien (apprenti-compagnon-maître) et non dans le sens des associations de compagnonnage.

pas du tout, mais par contre ils ont trouvé une autre méthode de travail qui convient. » (II. 22)

Le savoir-faire est acquis individuellement par les gestes propres à des corps différents : par exemple les gauchers et les droitiers, mais aussi la force physique, la souplesse, et toutes caractéristiques qui résultent de l'histoire des interactions personnelles avec le monde.

2.3.4. Les conditions d'une intégration réussie

En III. 44, nous avons une réponse assez embrouillée au sujet de la relation pédagogique avec les *“2,3 anciens qui savaient travailler”*, quand je demande : *“C'est à vous de comprendre comment ils faisaient ?”*. En effet, on n'a pas situé au préalable quand se passe cette relation ; au fil de la réponse, il retrouve la période des 2-3 premiers mois à son arrivée au poste de machiniste avec deux ouvriers.

Cela consiste pour Jean-Baptiste à appliquer et perfectionner son savoir-faire sur les modèles de meubles produits par l'entreprise à ce moment. Avec le recul, cela lui a semblé facile, il a *“vite fait de voir comment ils s'y prennent”*. Il connaissait les pièces pour les avoir montées à son premier poste, *“donc automatiquement j'étais intégré dedans”*, dans la logique du travail des deux ateliers. La cohérence du processus de fabrication permet un passage de l'un à l'autre. Jean-Baptiste explique pourquoi ce passage a été facile pour lui : il ne s'agissait pas de construire de nouvelles compétences mais de les mettre en œuvre sur de nouveaux objets. Dessiner, tracer, usiner, il l'avait appris à l'école et le pratiquait seul le week-end, en bricolant ; c'est-à-dire qu'il savait le faire de façon autonome, sans être supervisé. Et il avait pu faire ses expériences, faire des erreurs techniques, sur le mode du jeu, qui ne prêle pas à conséquence. Ces préalables offrent des conditions idéales pour recevoir les explications des anciens et acquérir rapidement par observation les procédures issues de leur expérience. A ce moment, Jean-Baptiste est en capacité de tirer parti pleinement de la proximité dans le travail (*“en même temps dans un petit atelier on est tous ensemble”*) comme autant d'occasions de regarder, de comprendre et de *“faire pareil”*.

2.4. La dimension éducative de la transmission

Dans le processus de socialisation qui conduit Jean-Baptiste à devenir artisan menuisier, nous avons repéré des instances dont l'influence est non-consciente du point de vue de leurs acteurs : l'atelier familial est avant tout une activité économique et le père de Jean-Baptiste ne

semble pas jouer un rôle pédagogique actif auprès de son fils ; les exercices d'atelier à l'école de menuiserie sont certes prescrits et guidés par un professeur, mais leur influence se situe dans l'expérience directe faite par l'élève de la transformation du bois ; enfin, dans le travail en entreprise, en tant que jeune ouvrier, c'est la logique de la production qui prime, et nous avons vu un certain nombre de conditions qui permettaient à Jean-Baptiste d'être en capacité d'apprendre par lui-même et avec l'aide des anciens à cette occasion. Nous devons compléter notre analyse du processus de socialisation en abordant l'action délibérément éducative d'acteurs qui ont pour but de transmettre.

2.4.1. Des professeurs techniques, des pédagogies, des liens humains

Jean-Baptiste ayant appris les bases de son métier dans des écoles professionnelles, ses professeurs techniques ont été des figures marquantes au début de ce parcours. Ce qu'il évoque de ses souvenirs met particulièrement en relief la dimension éducative de la relation avec ses transmetteurs.

Il insiste surtout sur le professeur d'atelier à l'école de menuiserie de Dole, dans laquelle il est resté 3 ans pour obtenir son CAP, après le certificat d'étude : « *Le professeur était quelqu'un de très très intéressant. On s'entendait bien, on s'aimait bien.* » (IV. 6) Ce professeur est défini en premier lieu par sa valeur personnelle (“*quelqu'un*”) plutôt que par une compétence technique, ainsi que par la qualité relationnelle qui existait entre eux. Il tire de cette expérience une leçon plus générale : « *Quand tu t'entends bien avec ton prof, en même temps il donne des astuces, trucs, il te transmet la passion en fin de compte.* » (IV. 6) La dimension humaine du lien professeur-élève et du lien de l'élève au métier qu'il apprend apparaît primordiale pour Jean-Baptiste. Il décrit ensuite comment ce professeur, frère Léon, lui a transmis une passion. « *c'était quelqu'un qui nous transmettait le savoir-faire du travail bien fait, et qui osait nous faire faire des produits d'une certaine valeur.* » (IV. 16) Il y a dans cet enseignement l'exigence d'un certain professionnalisme, celui du “travail bien fait” et en même temps la confiance dans ses élèves, la valeur de ce qu'il leur faisait faire étant la marque de sa considération à leur égard : face à ce professeur, Jean-Baptiste n'est plus un gamin de 14 ou 15 ans, lui et ses camarades sont déjà vus comme des menuisiers en devenir.

« *Je me rappelle qu'on fabriquait déjà, alors que j'avais peut-être que deux ans d'école, c'est pas beaucoup de pratique. Hop il nous faisait faire des fenêtres, des portes, pour des*

clients. » (IV. 16) Le savoir-faire et la norme du bon travail sont très tôt appliqués à des ouvrages qui ont une utilité sociale, étant destinés à des clients, et donc prennent une toute autre signification que des exercices d'école. « *D'emblée, il nous lançait dans des projets comme ça, qui étaient un peu au dessus de notre capacité, mais on était déjà fiers qu'il nous donne ce genre de travail à réaliser* » (idem) Ces ouvrages ambitieux pour des élèves d'école les mobilisent, et nourrissent l'estime de soi, dans le cadre de la relation de confiance établie avec ce professeur. Il continue : « *donc ça nous permettait de nous creuser un peu la tête et de nous poser beaucoup de questions, sur la manière de tracer, les systèmes d'assemblage, pour respecter l'étanchéité des menuiseries... il fallait qu'on travaille.* ». A partir de ces objectifs stimulants, le professeur laisse aux élèves une marge de recherche personnelle et collective, pour qu'ils trouvent les méthodes à employer adéquates au résultat attendu. Ils ont donc un effort réflexif à faire, en faisant appel à tout ce qu'ils ont appris auparavant, dans un travail qui n'est pas l'exécution de consignes.

Il continue : « *Et puis on le faisait ! Au risque et péril qu'on réussisse pas en plus ! C'est vrai que ça c'est très important. Le fait de donner aux gens des objectifs un peu plus élevés que ce qu'ils sont capables de faire, pour nous faire monter, pour nous faire grandir.* » Jean-Baptiste exprime bien ici le fondement de la pédagogie dont il a bénéficié : le professeur acceptait de prendre le risque de l'échec, c'est-à-dire une incertitude sur le résultat de la fabrication, parce qu'il était probablement certain d'arriver ainsi à faire progresser ses élèves. Cette prise de risque est aussi mesurée par la connaissance des capacités de ses élèves, qui lui permettait d'évaluer un niveau de difficulté accessible ; le sentiment d'incertitude des élèves est reporté sur la confiance qu'ils ont en leur professeur, responsable vis-à-vis des clients pour lesquels ils fabriquent. Ce qu'ils n'auraient pas été capables de faire seul, ils le faisaient sous la supervision de leur professeur. Ces objectifs "un peu plus élevés" correspondent à la « zone de développement proche » théorisée par le psychologue russe Lev Vygotski, dont nous reparlerons plus précisément dans la 3^{ème} partie.

Jean-Baptiste précise plus loin comment frère Léon accompagnait les élèves dans ces projets : « *il était toujours là, et il avait l'œil, mais il nous laissait libre. Il nous donnait 2, 3 conseils. Avant de démarrer les machines, il venait jeter un coup d'œil pour voir si on avait pas mal serré le boulon ou mis l'outil à l'envers.* » (IV. 24) C'est donc une présence vigilante, pour éliminer les causes potentielles d'échec ou d'accident, plutôt qu'une surveillance pour sanctionner les élèves qui "font mal leur travail". Ce professeur est dans une attitude de soutien qui laisse aux élèves la liberté de faire par eux-mêmes. Avec le recul, Jean-Baptiste précise que cette attitude suppose implicitement une adaptation à chaque élève : « *En y repensant*

aujourd'hui, je me dis qu'il savait à peu près à qui donner. C'est comme moi ici dans l'entreprise, je donne certains produits à faire à certaines personnes, et d'autres à d'autres. Des gens que je sens en capacité de le faire bien. » (IV. 24) Cela implique de la part du professeur ou tuteur une capacité d'observation et d'évaluation de leurs aptitudes, qui ne se limite pas à ce qu'ils ont déjà réalisé, mais perçoit leur potentiel de développement.

Jean-Baptiste avait moins à dire de son professeur technique dans l'école d'ébénisterie, à Nancy, où il n'est resté qu'un an. Pour lui, *« c'est pareil »*, il lui a transmis aussi sa passion, mais il est défini de façon elliptique dans son caractère, *« un Lorrain qui était un peu une tête de Lorrain... »*, ce qui laisse supposer une relation moins proche avec Jean-Baptiste, à 17 ans. (IV. 6) De cette dernière année d'école professionnelle, Jean-Baptiste retient surtout l'esprit de compétition et d'émulation avec ses camarades : *« on était une équipe de 15, 17, et en tête de liste on était 4, guère plus, et puis après c'était les moyennes. D'ailleurs, si on regarde quelques années après, 10 ans, en fin de compte, qui est resté dans le métier, les 4 qui étaient en tête. Tous les autres ont changé de métier. »* (III. 16) Bien sûr, on ne peut pas considérer cette affirmation comme un fait scientifique, car il ne connaît pas le devenir professionnel de tout ses anciens camarades. Cela pose tout de même la question de mesures statistiques sur la pérennité dans le temps de la pratique d'un métier artisanal, parmi la population des diplômés de CAP et BEP. Une autre question est de savoir, sur la base de l'observation de Jean-Baptiste, si ceux qui ont continué l'ont fait parce qu'ils étaient plus compétents et plus passionnés que les autres ; ou si ceux qui ont arrêté, changé de métier, l'ont fait parce qu'ils ne se sentaient "pas assez doués" en se comparant de façon compétitive aux premiers de la classe.

Il explique : *« quand on est passionné par quelque chose, on veut être le meilleur, le premier, je pense. (...) Quand on est perfectionniste, en même temps, le copain à côté qui a aussi des qualités, on veut être meilleur que lui ! pour se le prouver soi-même. Une fois ça passe, une fois ça ne passe pas. »* (III. 14) Dans cet esprit de compétition, le moteur est la recherche d'une plus grande estime de soi, qui passe par la comparaison avec un camarade de classe dont les aptitudes sont similaires. Il s'agit d'un défi avec l'autre, qui suppose d'avoir déjà confiance en ses capacités, pour se projeter plus loin, essayer de faire encore mieux, sans être trop affecté lorsque *« ça ne passe pas »*. Cette analyse suggère qu'il y a certaines conditions pour que la compétition soit un moteur d'apprentissage, et qu'elle peut aussi jouer un rôle d'inhibition. En effet, *« le désir de bien faire est un test personnel décisif, (...) s'apercevoir qu'on n'en est pas capable mine*

l'idée qu'on se fait de soi »¹⁰⁶ Sennett souligne que la valorisation du talent et du mérite comme source de la réussite a des effets terribles pour ceux qui se retrouvent en situation d'échec : « des limites de ses talents, déduire qu'on est bon à rien ».

Finalement, une anecdote de Jean-Baptiste permet de resituer cet esprit de compétition dans le cadre des pratiques pédagogiques de l'école, mises en œuvre par son professeur pour jouer sur cet esprit de rivalité : « *je me rappelle quand j'étais à Nancy, on était deux bons. On était quasiment au même niveau. Alors le prof, il m'avait dit à la fin de l'année, "tu sais, un jour je t'ai mis premier et un jour lui, parce que..."* » [éclat de rire]. *C'est toujours pareil, c'est eux qui gèrent le truc.* » (III. 14) L'éclat de rire de Jean-Baptiste montre une prise de distance amusée avec l'attachement qu'il avait en tant qu'adolescent à être premier de la classe, cette fierté reposant in fine sur une fiction : celle que les notes mesuraient objectivement une différence de compétence avec son camarade.

2.4.2. Le lien communautaire en pension

Jean-Baptiste arrive à 14 ans à l'école professionnelle, en pension, ce qui représente un nouveau rythme de vie, la semaine à l'école et le week-end de retour à la maison. Ce changement marque une prise d'autonomie par rapport à la famille, et l'insertion dans une communauté d'apprentissage du métier. Il décrit une petite communauté unie autour de la menuiserie, avec des liens entre élèves et professeurs. « *Une famille qui travaille ensemble la journée, qui a un peu de loisirs le soir* » (IV. 50). Les élèves internes vivent ensemble pendant la semaine dans un cadre collectif, ils partagent les différents moments de la journée, travail, repas, loisirs. Cela répond à un besoin de sociabilité adolescente, en dehors de la sphère familiale. Ce groupe des internes en menuiserie marque le début de l'appartenance à un corps de métier. Il ne garde pas de souvenirs des autres élèves, si ce n'est ceux qu'il a revus plus tard, une fois devenus menuisiers. Avec le professeur de menuiserie se tissent des liens humains et pas seulement professionnels : « *Le frère Léon était là* », dans un double rôle de professeur la journée et de surveillant d'internat le soir. Les liens s'établissent notamment par le jeu (« *c'est là que j'ai appris à jouer au tarot* ») et par la fiction qui nourrit l'imaginaire. Ils avaient l'autorisation de regarder le film du mercredi soir, à une époque où la télévision n'était pas dans tous les foyers.

¹⁰⁶ Sennett, op. cit. p. 136.

2.4.3. Un médiateur pour Jean-Baptiste, hors de l'école et de l'entreprise

Nous avons déjà développé le rôle joué par le père Millot dans l'encouragement d'une « vocation » de menuisier, en valorisant ses compétences par les travaux qu'il lui demandait. Cette reconnaissance aurait pu être apportée par n'importe quel éducateur, mais le père Millot a la particularité d'être aussi menuisier.

Nous questionnons donc à travers cet exemple ce qui définit pour Jean-Baptiste « être menuisier » (IV. 56). C'est d'abord le fait d'exercer, de pratiquer la menuiserie : « *Il était menuisier et après il est devenu prêtre. Il a quitté la menuiserie après son apprentissage* ». Il complète ensuite : « *Mais il avait quand même ce côté menuisier qui était là, même si il n'en avait fait que 3, 4 ans dans sa vie.* » Même en ne pratiquant plus, menuisier reste une composante de son identité, perçue par Jean-Baptiste. On peut l'expliquer par une connivence établie entre eux autour d'une expérience de travail partagée : « *C'est quelque chose qui marque, le fait de transformer de la matière avec ses mains. Tous les métiers manuels où on transforme, il y a une sensibilité qui reste. Le père Millot était comme ça.* » Nous pourrions expliciter cette « sensibilité » comme une identité incarnée, inscrite dans le corps, à travers une expérience multiple (de la discipline, du plaisir, de l'action réfléchie...), dans l'interaction transformante avec la même matière, le bois. Ce témoignage est très significatif, pour étayer notre hypothèse que la transformation de la matière joue un rôle décisif dans la fabrication de soi, c'est-à-dire par des interactions avec les choses et pas seulement par des interactions sociales.

« *Il y avait son petit Jean-Baptiste qui était menuisier, donc qui reflétait un peu son côté menuisier, même s'il était devenu curé du village, c'est une autre passion, une vocation. Et il avait encore des outils qu'il m'avait montrés, je me souviens des varlopes en bois, des outils encore plus vieux.* » On peut saisir ici la médiation intergénérationnelle qui s'est produite entre eux : le père Millot, qui est identifié socialement comme prêtre, trouve l'occasion grâce à Jean-Baptiste de renouer avec son identité de jeunesse et de la partager. Et Jean-Baptiste peut s'identifier à cette personnalité locale qu'il estime, par une expérience d'apprentissage analogue de la menuiserie. Les outils montrés à Jean-Baptiste sont des objets-souvenirs, qui témoignent de la jeunesse du père Millot et aussi de l'évolution technique du métier depuis cette époque plus ancienne.

2.4.4. La médiation entre anciens et jeunes en entreprise

Une affinité autour du goût du travail bien fait

Dans le contexte de l'entreprise où Jean-Baptiste a été embauché, des relations de médiation s'établissent aussi avec certains ouvriers, pas n'importe lesquels (III.12): « *j'allais vers les gens dans le même esprit, c'est-à-dire des passionnés.* » ; « *des gens qui travaillaient bien* ». Cette affinité se fonde sur une éthique du métier et une compétence, qui va au delà de la camaraderie ouvrière dans un travail qui serait perçu seulement comme nécessité ou fatalité économique. « *Il y avait déjà des gens qui travaillaient parce que c'était leur boulot, parce qu'ils étaient tombés dedans, il fallait bosser* ». Il opère une catégorisation des ouvriers selon leur motivation à travailler : il y a les *passionnés* (« *Avec les anciens, et bien j'apprenais. Et quand il y avait des nouveaux qui venaient qui étaient passionnés, je leur retransmettais.* »)... et les *autres*. Cette distinction correspond au fondement de l'identité de métier selon R. Sennett (2010) : « un élan humain élémentaire et durable, le désir de bien faire son travail en soi. » On voit ici la distinction entre cette aspiration à la qualité, et la compétence technique. Certains jeunes arrivent avec ce désir, sans avoir encore toute la compétence ; la “passion” de Jean-Baptiste était un moteur pour être « *dans le groupe des meilleurs* ». Mais d'autres, ouvriers expérimentés, ont probablement la compétence, mais, selon Jean-Baptiste, ne vivent pas leur travail comme autre chose qu'un moyen en vue d'une fin, gagner sa vie, « *travailler pour manger* ».

Le compagnonnage, un élément de l'esprit d'équipe

Pour expliquer comment il a appris à concilier rapidité et qualité du travail, Jean-Baptiste nous parle du phénomène de la synergie d'équipe (II.90) : « *c'est comme sur un terrain de football, vous mettez un jeune au milieu qui rentre, il ne sait pas à quelle vitesse ses copains vont courir, et après il s'adapte, il va courir aussi vite.* » C'est donc une question de rythme dans le travail (rapide - lent). Il y a un rythme collectif préexistant, et le jeune qui arrive doit s'efforcer d'atteindre ce rythme pour être synchronisé avec le groupe. Mais l'adaptation est réciproque, car pour le succès de la production collective, on ne peut laisser un membre en décalage : c'est « *un travail d'équipe, il n'y en a pas qui sont à la traîne. Ou il y en a toujours qui vont moins vite mais c'est compensé par les autres.* » Cette “synergie d'équipe” correspond à ce qu'il dit avoir vécu dans ses premiers mois de travail en entreprise : « *j'étais au montage, on était 7 je crois, je suis arrivé là au milieu avec ma caisse à outil. Bah on a vite fait de se mettre au diapason. Et on veut aussi montrer ce qu'on sait faire.* » La recherche de l'intégration dans le groupe et de sa

reconnaissance est ici le moteur d'un développement professionnel. La façon dont ce développement se réalise effectivement reste en dehors de la conscience de Jean-Baptiste, toutefois ses indications métaphoriques (synergie, diapason) nous amènent à envisager des phénomènes de résonance rythmique, analysés par Marcel Jousse sous le thème du "rythmo-énergétisme".¹⁰⁷

Jean-Baptiste est resté environ 4 ans dans cette entreprise. Après avoir progressé grâce à l'équipe, c'est lui à son tour qui aide de nouveaux venus à apprendre leur travail. « *C'est comme ça que j'en ai formé quelques uns, quelques jeunes qui avaient 4, 5 ans de moins que moi, passionnés ; moi ce que j'avais acquis en quelques années, automatiquement on travaillait ensemble, on faisait du montage, etc.* » (III.12) Le compagnonnage dans l'équipe résulte d'une activité menée en coopération à plusieurs. Il ne s'agit pas de "formation" programmée, intentionnelle, mais d'un accompagnement dans le travail qui a lieu "automatiquement" dans un contexte favorable. Il y a une proximité entre ces jeunes : ils appartiennent à la même génération, ils ne sont pas séparés par une différence hiérarchique dans l'entreprise, et sur le plan relationnel ils sont rapprochés par une passion commune. Le nouveau renvoie à Jean-Baptiste l'image d'une étape passée de son propre développement professionnel, et donc des difficultés qui ont été surmontées. Ainsi, pouvoir enseigner à l'autre, un plus jeune, c'est une confirmation, une valorisation de sa propre progression dans la connaissance du métier, alors que dans le rapport avec le patron ou les anciens, le jeune ouvrier qualifié reste, malgré sa progression, dans une dissymétrie d'âge, d'expérience professionnelle. Par ailleurs, il semble, d'après notre expérience d'apprenti en cuisine, que la proximité temporelle des apprentissages facilite l'empathie du jeune compagnon avec le nouveau et ses difficultés : pour Jean-Baptiste, « *ce que j'avais acquis en quelques années* » reste présent à la conscience en tant qu'apprentissage, alors que pour les anciens, il s'agit de compétences tellement ancrées dans le corps, routinisées, qu'elles en paraissent évidentes. Ils n'ont plus conscience de la façon dont ils les ont apprises un jour. Par conséquent, ils peuvent montrer ou laisser voir ce qu'ils font, sans pouvoir souvent expliquer comment ils le font, ni comprendre quelles difficultés un jeune peut avoir à le faire : « *A Dijon, il y avait 2, 3 anciens qui savaient travailler, qui maîtrisaient le métier, c'est des gens qui ne se posaient plus la question sur comment faire telle ou telle pièce, ils avaient la méthode de travail,*

¹⁰⁷ Mais il pointe avant tout notre ignorance du geste vivant, dont il faudrait des enregistrements fins, pour objectiver leur modulation rythmique. Ce qu'il a cherché principalement dans les gestes expressifs (en particulier la parole), il faudrait aussi le rechercher dans les gestes productifs du travail. Cf. Jousse, op. cit., p. 140 et suivantes.

donc il suffisait de voir comment ils s’y prenaient, de rentrer dans leurs méthodes et puis c’est tout. » (III. 40)

Cette dernière observation se rapporte à l’apprentissage par imitation volontaire, sans nécessairement intention de transmettre, de médiatiser, de la part de l’ancien : en l’absence d’explicitation, cet apprentissage ne peut porter que sur des procédures de travail (“*voir comment ils s’y prenaient*”), et suppose d’avoir déjà les compétences pour les mettre en œuvre (“*rentrer dans leurs méthodes*”). Jean-Baptiste nous donne l’exemple de la technique du gabarit : « *On dessine une pièce en contreplaqué sur un pied Louis XV, on le positionne sur la pièce en bois, on le trace, et on découpe ça à la machine, à la scie à rubans.* » (III. 40) C’est une description de ce qu’il pouvait voir les anciens faire, dans la mesure où il savait déjà faire chaque opération séparément : « *je savais déjà avant de descendre dessiner un produit ou le tracer* » (III. 44)

2.5. Le vécu du rapport aux outils et de la transformation de la matière

2.5.1. Les outils dans la période d’apprentissage de la menuiserie

Nous demandons à Jean-Baptiste de décrire l’atelier de l’école de menuiserie avec ses outils et ses machines (IV. 28) : « *Il y avait des rangées d’établis, les caisses à outils avec tout l’outillage manuel : ciseaux à bois, scie Sterling, vilebrequin, les mèches, etc.* » Il se remémore le contenu de sa caisse à outils de l’époque, au fur et à mesure que les outils lui reviennent en mémoire. « *Les racloirs, les compas, la pointe à tracer, enfin les outils très spécifiques de cette époque là. C’était l’équerre, la pointe à tracer en métal, je me rappelle, ciseau à bois... bédane !* » Signe que le métier a évolué, certains sont des outils datés, en particulier des outils pour tracer les pièces à la main. Ils semblent pour certains emblématiques de l’ancienne identité de menuisier, par exemple le bédane, ainsi que le trusquin (outil de traçage, en forme de croix en bois). « *Et il y avait le trusquin ! Ça, c’est des outils qu’on retrouve dans les musées maintenant. Des pointes à tracer, si on en trouve encore. Des trusquins, si mais maintenant c’est des trucs super mécanisés.* » Cette liste d’outils à main représente ce qu’il fallait avoir pour faire le métier de menuisier, “*la panoplie complète*” et donc qui était porteuse de son identité. La première étape de cette appropriation d’une identité à travers un outillage était de fabriquer le cadre en bois de la scie à tenon, de la scie à araser : « *une scie à tenon, comme on l’appelait, d’ailleurs on fabriquait la scie à tenon en arrivant, grosso modo. L’ossature était en bois, avec une corde et*

une petite barrette qui tend la lame. [Ah ! je vois, la corde est enroulée ?] Oui. Il y avait aussi la scie à araser. La scie à tenon était assez longue, avec des dents triangulaires couchées, et la scie à araser était beaucoup plus petite avec des dents très fines. » Sans oublier « *le rabot, la varlope* »... Face à toute cette “panoplie”, un temps est nécessaire pour apprendre à distinguer ces outils, à connaître leur nom et leur usage, avant même de savoir les utiliser.

L'apprentissage de Jean-Baptiste a lieu à une époque, dans les années 1970, où les outils à main restent très importants dans la culture et les pratiques du métier, en tout cas telles qu'elles sont enseignées dans cette école professionnelle. C'est pourquoi dans la description de Jean-Baptiste, les machines arrivent en fin de liste. « *A côté de cela, il y avait les machines de l'époque : dégauchisseuse, raboteuse, scie à rubans, toupie. A l'époque, il n'y avait pas de raboteuses 4 faces, de ponceuses large bande, cela n'existait pas tout ça.* » On mesure avec ce regard rétrospectif que ce n'est plus la même chose d'apprendre la menuiserie aujourd'hui, par rapport à ce que Jean-Baptiste a vécu.

Quand il commence l'école de menuiserie, ses parents lui ont acheté une caisse à outils, qui lui est personnelle : « *on pouvait équiper notre caisse comme on voulait.* » (IV. 32) Les outils sont donc porteurs d'une identité individuelle en même temps que collective : « *On était fier de sa caisse à outils. C'était un truc... moi j'étais passionné des outils. Dès qu'il y avait un outil qui sortait un peu nouveau dans les quincailleries, ah là là ! je rêvais de ça !* » (IV. 34) Lors de l'entretien, nous percevons une vraie émotion de joie et de désir exprimée par Jean-Baptiste, en repensant à ses enthousiasmes d'adolescent pour des outils nouveaux. « *Un petit rabot... ah c'est super ! Donc j'achetais tout ça, moi, au fur et à mesure.* » Il est surprenant de retrouver cette fraîcheur, un émerveillement intact 40 ans après, qui révèle une telle implication émotionnelle pour des outils ! Ce qu'on peut remarquer est l'importance de ces objets en eux-mêmes, en tant que possession personnelle, sans référence directe à ce qu'il a fait avec. Cet attachement est propre à la période de formation : plus tard, quand il était à son compte, ces premiers outils ont disparu au fil des années (sans doute volés, égarés, cassés...).

Quand il travaille dans son premier emploi, il est passé à une nouvelle étape : « *je m'étais fabriqué une toupie, des tours à bois, des tas de trucs avec des moteurs, des machins* » (IV. 10). La passion des outils, présente avec la caisse à outils utilisée à l'école, conduit vers les machines qui offrent de nouvelles possibilités dans la fabrication des meubles. « *Il y avait la machine, la toupie, et on achetait des fers, des barres d'acier spéciales, et dans ces barres d'acier, on taillait la forme de la moulure qu'on voulait usiner.* » (IV. 12) Le but est de faire de beaux meubles, il apprend en autodidacte les différents styles de l'ébénisterie classique : « *Je prenais mes formes*

de mouluration dans les bouquins de style Louis XVI, Louis-Philippe, etc. » L'exploration des machines prépare les choix d'équipement qu'il fera plus tard dans son entreprise : « Donc il y a une passion du métier et en même temps une passion de l'outil, l'outillage qu'on utilise. Pareil, quand j'ai créé ici [l'entreprise] la passion des machines, l'achat des machines. C'est toute une histoire qui est magnifique. (...) Et l'outil sert en fin de compte à réaliser ce qu'on fait. » (IV. 34-36)

Jean-Baptiste souligne le rapport personnel très fort qui peut unir un menuisier à ses outils, à travers la force de la réaction d'un ouvrier qui s'est fait voler sa caisse à outils, peu d'années avant sa retraite : « *le Dédé, sa caisse à outils il l'a eue depuis 14 ans.* » C'est toute sa vie de menuisier qui est inscrite dans l'usure des outils : « *il y avait des ciseaux à bois, il y avait toute sa vie avec. Il ne faisait pas 30 cm son ciseau, il ne faisait plus que 12 cm. C'était ses outils !* » On peut s'étonner dans ce cas que des cambrioleurs emportent cette caisse à outils, mais cela indique qu'ils ont une valeur pouvant attirer la convoitise. Ils ont aussi et surtout une grande valeur identitaire pour Dédé, ce vol provoquant une véritable déstabilisation personnelle : « *Et bien là je ne te dis pas la dépression. Il était malade. Malade, malade, malade. (...) il est venu chez moi un matin à cinq heures du matin, parce qu'il travaillait tôt lui. Il me dit : "Jean-Baptiste ! On a été cambriolés, on m'a volé ma caisse à outil !" . Il était malade. Et même je lui en ai racheté une, mais ça c'était pas pareil.* » D'après le témoignage d'un de ses anciens collègues, c'est son savoir-faire qui en a été affecté, car il ne retrouvait plus avec des outils neufs, par exemple pour sculpter le bois, l'aisance des gestes qui s'étaient affinés au fil des années, dans une sorte de coévolution de sa main et de son outil, vers une précision, une économie d'efforts, un équilibre.

2.5.2. La transformation de la matière, un processus bénéfique

Nous touchons ici à une spécificité de la socialisation professionnelle d'un métier manuel, d'être plus qu'une expérience sociale, c'est-à-dire se jouant entre des humains. En effet, même la prise en compte des objets peut être ramenée à une expérience sociale, puisqu'ils ont une fonction et des usages socialement définis. L'activité de travail peut aussi être envisagée uniquement en tant qu'expérience sociale, selon sa finalité économique, son caractère technique et son rôle dans les rapports sociaux. Mais ici, il nous faut analyser des activités de transformation de la matière comme expérience du monde, en recherchant comment des

interactions avec les choses participent à un processus de socialisation.

La transformation de la matière est un jeu avant d'être un métier. « *Dès le départ, quand j'étais gamin, j'aimais construire des choses avec mes mains. Avec quelque chose qui était là, tu construisais de tes mains et tu te disais : "Ouah, super ! c'est beau !"* » (III. 2). Construire des choses avec ses mains est pour lui une activité fréquente et valorisée positivement. C'est prendre quelque chose du monde extérieur et le transformer en quelque chose de beau. Jean-Baptiste exprime l'émerveillement de l'enfant qui découvre le pouvoir de sa volonté sur les choses extérieures : "c'est moi qui l'ai fait."

Jean-Baptiste parle de son point de vue d'apprenant, comment il a réalisé ses premiers exercices de techniques avec l'outil à main. Nous analysons ici les extraits d'un passage (III. 6), où il l'explique à partir de deux expériences analogues d'apprentissage : au début de l'école de menuiserie, apprendre à faire une mortaise (partie à évider pour y insérer le tenon) et quelques années plus tard, apprendre à sculpter au ciseau à bois. « *Quand tu fais une mortaise, tu veux qu'elle soit parfaite. Tu t'appliques, tu cherches la bonne gestuelle intellectuellement* ». Savoir ce que serait une mortaise « parfaite » suppose que le professeur leur a montré auparavant comment faire et quel résultat atteindre, qu'il fournit un modèle à reproduire. L'envie de faire une mortaise parfaite le mobilise à chercher par lui-même les meilleurs gestes à mettre en œuvre. « *quand tu prends ton ciseau, tu réfléchis comment tu le tiens, la façon dont tu tapes dessus, le ciseau il part à droite ou il part à gauche, tu réfléchis pour qu'il parte où tu veux qu'il parte, ni trop vite, ni trop lentement. Après c'est un mélange de gestuelle et de réflexion.* » Ce n'est pas ici « réfléchir avant d'agir », mais agir en réfléchissant : être attentif à son corps, à l'outil, au matériau, pour faire le lien entre la proprioception de chaque geste corporel-manuel (« *comment tu le tiens* »...) et ses effets physiques et matériels perceptibles (« *le ciseau il part* »... ; « *tu abîmes le bois, tu fais des éclats* »). Il y a donc une imbrication qui s'établit entre des gestes proprioceptifs et des gestes visuels et auditifs, permettant par leur rejeu une comparaison entre plusieurs tentatives, et donc une anticipation qui s'affine au fur et à mesure (« *tu réfléchis pour qu'il parte où tu veux qu'il parte* »).

C'est un bon exemple de ce que Jousse appelle l'abstraction concrète¹⁰⁸ : l'apprenant abstrait, « tire de » son expérience sensorielle, des gestes significatifs qui continueront d'exister en lui après. Elle est concrète en ce sens qu'elle est issue directement de l'action et des choses, et

¹⁰⁸ Jousse, op. cit., p. 109-110.

donc s'inscrit dans du continu (« *ni trop vite, ni trop lentement* »), contrairement à l' "abstraction algébrique" qui instaure du discontinu (entre les mots, chiffres, phonèmes, symboles graphiques...) par convention sociale. Il s'agit de distinguer ces deux niveaux, sans les opposer comme le fait le vocabulaire habituel : le "concret" et l' "abstrait". L'abstraction concrète peut être verbalisée, mais l'expression verbale, donc algébrique, est nécessairement imparfaite, approximative. Pour l'apprenant, le savoir essentiel est dans le geste concret et non dans la description verbale de ce qu'il faut faire : « *Quand tu as trouvé ça, tu sais comment tenir ton outil, tu sais dans quelles conditions le mettre, toutes les méthodes de travail. Et si tu respectes pas ça, de toute façon, ta pièce tu la rates, tu abîmes le bois, tu fais des éclats.* » (III. 6) La sanction ne vient pas d'abord du milieu social mais du matériau lui-même : « "*ah ça éclate*", ou *le ciseau rentre dans l'autre sens, HUU !* » (IV. 42) Le bien-fondé des normes dans le travail du bois est expérimenté par le résultat de leur transgression. Nous pouvons reprendre ici la distinction entre normes et lois exposée par Y. Schwartz. La loi, s'imposant à nous, est du côté de la constitution physique du bois. La norme de travail, issue d'un choix, définit ce que l'on veut obtenir de la transformation du bois, en tenant compte de la contrainte de ses lois. Ainsi, le fait de faire des éclats est d'une part le résultat nécessaire de l'action d'un outil sur le bois dans un certain sens, et d'autre part, c'est un résultat anormal par rapport à l'attente de qualité d'un client. Par conséquent, la transformation du bois réalise un objectif socialement défini en acceptant de régler la volonté selon des lois objectives.

La transformation du bois suppose une discipline et est aussi source de plaisir, de satisfaction pour Jean-Baptiste, dès le début de sa vie professionnelle. « *Construire quelque chose, fabriquer un truc de ses mains, un meuble, tu fabriques quelques chose. C'est intéressant ! Il y a beaucoup de gens qui me disent : "Oh vous avez un beau métier, parce que vous voyez ce que vous faites."* Ils ont raison ! Parce que eux ils sont dans un bureau en train de faire je ne sais quoi et ils voient rien, peut-être des écrits. (...) Tandis que nous, on fait un meuble ou n'importe quoi, on le voit le truc qu'on a fait, c'est un plaisir. » (II. 34) C'est l'interaction chosale qui apporte le plus de satisfaction à Jean-Baptiste, et qui semble tant manquer à d'autres métiers. Ce plaisir est présent à deux étapes : 1° construire, fabriquer de ses mains et 2° percevoir ce qu'on a fabriqué. La définition de l'objet n'est pas essentielle : "*quelque chose*", "*un truc*", "*un meuble ou n'importe quoi*", "*le truc qu'on a fait*" : cela permet d'étendre la définition de cette passion à tout métier manuel de transformation de la matière. « *Tous les métiers manuels où on transforme, il y a une sensibilité qui reste.* » (IV. 56)

Nous avons relancé Jean-Baptiste pour en savoir plus sur le plaisir causé par l'interaction avec l'outil sur le bois, pendant la fabrication. (II. 38) Il ne s'agit pas dans sa réponse de l'explicitation d'un moment singulier, il s'agit plutôt d'une explication rationalisée « *des étapes qui sont intéressantes* » dans la transformation du bois avec les machines. Cependant, le grand nombre d'onomatopées accompagnées de gestes nous indique que cette explication est pleinement incarnée dans un vécu répété qui affleure.

- « *quand vous toupillez, débitez les planches, il y a un plaisir... FFFF [geste de la planche qui passe en filant dans la machine]... travail du bois sur machine.* »

La planche est entraînée dans la machine, Jean-Baptiste exprime une fluidité, une aisance, la planche est débitée de façon continue, sans à coup, entre le moment où l'ouvrier la met en place, l'engage dedans, et le moment où elle sort de l'autre côté. Le plaisir ici semble être celui de la maîtrise de l'action du couple homme-machine sur un matériau. (« *Avec l'outil, c'est-à-dire, produire. Avec un outil mécanique.* »)

- « *Vous avez une planche brute, brute de sciage ! grossière. (...) cette planche vous la prenez, TCHAC, vous la coupez en bandes, en planches* »

Le matériau est le produit "brut", directement obtenu du sciage d'un arbre. Ici l'interaction est présentée : l'ouvrier prend et coupe en bandes la planche brute. La machine passe en arrière plan, au profit du bois dans son état initial et final. Le TCHAC correspond à un geste incisif de la tranche de main, séparant à angle droit des "bandes" de bois, géométriques, à la largeur voulue, du bord de la planche, irrégulier et arrondi à l'extérieur du tronc d'arbre. « *donc déjà vous transformez, c'est marrant, c'est déjà un peu plus "propre".* » Le plaisir ici semble être celui d'une puissance de l'ouvrier de transformer une matière brute, "grossière", qui a encore les traces de son origine végétale, pour y inscrire un ordre humain, une norme du "propre".

- « *Et après quand vous la passez dans la raboteuse et que vous découvrez la finesse du bois, ben ça y est, CHCHUI, vous voyez ce que je disais, TÉTÉTÉ...* »

La seconde étape, passer la planche dans la raboteuse, est exprimée d'abord pour son résultat : « *ben ça y est, CHCHUI* ». Il y a une satisfaction visuelle et tactile à découvrir « *la beauté du bois* », qui était jusqu'alors cachée, sous une surface brune, marquée par les coups de scie, les taches d'eau ou de séchage (comme précisé en II. 40). La dernière onomatopée, « *TÉTÉTÉ...* », est moins évidente, peut-être s'agit-il du bruit de la raboteuse, d'une lame qui retire la couche superficielle du bois.

Il y a bien d'autres étapes ensuite, mais à travers celles-ci, ce qu'il retient de son vécu, c'est « *le plaisir de la transformation de la matière.* »

Les contradictions entre logique économique et logique de socialisation

Au moment où nous l'interrogeons, Jean-Baptiste est en train de fermer son entreprise pour des raisons économiques, après une dizaine d'années d'activité marquée par la modernisation technique et la recherche de nouveaux marchés. D'une part, Jean-Baptiste avance que la difficulté à trouver du personnel ayant des compétences solides en menuiserie, après le départ progressif de la génération précédente, l'a poussé à investir dans le sens d'une productivité technique pour s'adapter au marché (I. 1.3). Mais d'autre part, il constate les limites de compétence des jeunes formés dans son entreprise : il leur manque une formation manuelle par laquelle apprendre à manier les machines avec une intelligence du matériau (I. 1.5). Se heurtant à cette limite de ce qu'il peut leur transmettre, il l'attribue au fait qu'ils soient « doués ou pas doués ». Tout le reste de nos entretiens sur son propre apprentissage du métier vont mettre en évidence les conditions qui lui ont permis de devenir « doué » en menuiserie. Le contexte des années 1970-80 apparaît donc favorable, par contraste avec le contexte des années 2000. En dehors des facteurs familiaux, on peut relever une plus grande stabilité technique, qui permet un apprentissage initial prolongé dans les techniques manuelles, sans écart trop important avec les pratiques des entreprises. Un autre élément est la présence pendant cette période d'« anciens » dans les entreprises, qui avaient eux-mêmes appris leur métier dans les années 1950 ou avant, développant ainsi des compétences étendues avec l'outillage à main. Cette expérience directe de la transformation de la matière s'avère a posteriori irremplaçable pour développer des capacités d'anticipation et d'adaptation à la singularité des conditions, qui restent nécessaires avec les machines les plus sophistiquées.

Ces entretiens nous renseignent également sur les logiques d'une socialisation qui s'étend depuis l'enfance de Jean-Baptiste jusqu'à son installation comme artisan indépendant. Nous remarquons d'abord qu'il s'agit d'une socialisation en tant qu'ouvrier de métier, dans le sens de celui qui fabrique des « œuvres », de la conception à la réalisation. A cela s'ajoute le fait que ces réalisations répondent à un besoin social, et qu'elles donnent lieu à un échange, qu'il soit marchand ou non-marchand. Par ailleurs, cette socialisation cultive un rapport particulier au travail, fait de plaisir et de perfectionnisme. Enfin, nous pouvons retenir de l'intégration réussie de Jean-Baptiste en entreprise, que l'apprentissage informel est d'autant plus facile qu'il porte sur le transfert de capacités bien établies à une activité nouvelle.

Le caractère rétrospectif de ces entretiens a l'avantage d'ouvrir le champ d'exploration de la fabrication d'un artisan, à la fois dans le temps, mais aussi dans l'espace : en centrant l'attention sur la cohérence d'un parcours de vie, nous avons évité de réduire arbitrairement ce phénomène au cadre de l'école professionnelle puis de l'entreprise. Nous avons ainsi repéré le bricolage du bois puis la fabrication de meubles pendant le temps libre, dans l'atelier paternel ; les demandes du prêtre du patronage. Ces moments se déroulant en dehors d'une contrainte pédagogique et productive constituent des parenthèses de médiation, permettant l'appropriation du travail comme possible accroissement d'intelligence, lentement, imperceptiblement, inexorablement. Il y a donc dans le cas de Jean-Baptiste une adéquation entre le milieu de vie et le milieu d'apprentissage professionnel, qui conduit à un renforcement de la confiance en des "dons" autorisant l'attraction sociale (ce qui lui donne du travail).

3. Claire, apprentie en BEP menuiserie, un parcours prometteur interrompu

Nous avons rencontré Claire de façon impromptue en juin 2009, à travers une connaissance commune, en parlant de notre sujet de thèse. Cet ami savait qu'elle avait fait un apprentissage de menuiserie quelques années auparavant. A cette période, nous avions encore le projet de mener notre enquête dans des entreprises et auprès d'apprentis. Ce n'est donc qu'au mois de décembre, après avoir mené les 3 premiers entretiens avec Jean-Baptiste, que nous avons décidé de la recontacter pour élargir notre enquête. Sa situation permettait de réaliser le même type d'entretien mais sur un profil très différent d'apprentissage, qui s'est révélé complémentaire. L'apprentissage de Claire a eu lieu plusieurs années auparavant, il s'agit donc également d'entretiens sous la forme d'un récit de vie portant rétrospectivement sur cette période. Comme dans le cas de Jean-Baptiste, l'expression du vécu de l'apprentissage se mêle à des évaluations et comparaisons a posteriori, distanciées par rapport au vécu. Il se trouve que dans les deux cas, le projet d'apprentissage de la menuiserie est tourné vers la fabrication des meubles, c'est-à-dire l'ébénisterie. La complémentarité possible de ces deux cas repose sur plusieurs caractéristiques significatives : c'est une jeune femme dans un métier majoritairement masculin ; son apprentissage a lieu 30 ans plus tard, dans un contexte économique et technique qui a beaucoup évolué ; et enfin elle peut mettre en lumière des difficultés vécues dans l'apprentissage, puisqu'elle a interrompu son parcours en menuiserie – contrairement à un artisan accompli comme Jean-Baptiste, qui a tendance à ne retenir de son apprentissage que ce qui lui a permis de réussir la suite de son parcours professionnel.

3.1. Parcours et motivations, contexte de l'apprentissage

Claire a 24 ans au moment où je l'interroge. Elle a décroché du lycée à 16 ans et est allée ensuite faire un apprentissage de menuiserie, pour obtenir un BEP en 2 ans. Elle a été accompagnée dans cette démarche par son père, qui appartient au même milieu professionnel du bâtiment : *« J'avais arrêté l'école le jour de mes 16 ans en Première, fin mars. Donc mon père m'a dit : "Va pas falloir rester les mains dans les poches". Trouver un diplôme. »* (I. 4) On voit dans ce cas l'importance des relations familiales pour faciliter l'entrée dans une entreprise artisanale. C'est caractéristique d'une position sociale d'"héritier", selon la typologie de

Sébastien Ramé à propos des apprentis ¹⁰⁹. Elle fait son choix à partir de stages de découverte. Elle opte pour l'ébénisterie, dans l'entreprise d'un ami de son père. « *J'ai fait quelques stages dans des trucs manuels comme taille de pierre, marqueterie, restauration d'œuvres d'art. Voilà. Et en fait en septembre, ça s'est décidé un peu à l'arrache, le meilleur ami de mon père travaillait dans la boîte de son beau-père et du coup je les ai appelé un peu à la dernière minute, "est-ce que vous pouvez me prendre en apprentissage ?" et voilà.* » (I. 4) Tant pour le choix de l'entreprise que pour le choix du centre de formation, Claire est orientée par son père qui connaît ce milieu : « *Vu que mon père il est dans le bâtiment, il connaît un peu les Compagnons, il a dit c'est mieux d'aller chez les Compagnons.* » (I. 4) Les Compagnons du Devoir est une institution reconnue pour son exigence professionnelle et sa forte éthique dans la formation des jeunes.

Son apprentissage a lieu en alternance, entre 6 à 9 semaines en entreprise et 2 semaines au centre des Compagnons du Devoir. Elle y suit : « *des cours d'atelier, 8 heures peut-être, il y avait au moins une journée complète à l'atelier, peut-être même deux.* » (I. 16) ; « *Des cours théoriques, dessin industriel, dessin technique, les matières générales, je me souviens plus trop.* » (I. 18) Claire est surtout intéressée par l'ébénisterie, mais elle doit commencer par apprendre la menuiserie en général, avant de pouvoir se spécialiser sur les meubles : il y a donc un décalage entre l'enseignement du BEP et l'activité d'ébénisterie. Le contexte technique de l'entreprise est celui de machines, qui ne sont pas pilotées de façon numérique. « *Des trucs classiques, dégauchisseuse, raboteuse, scie circulaire, toupie, ponceuse, ponceuse à bande, il y avait d'autres machines je m'en souviens plus. Les perceuses. Aussi une ponceuse où tu peux mettre un disque du diamètre que tu voulais. Il y avait un autre truc assez compliqué.* » (I. 36)

Il y a aussi un décalage entre la réalité technique de l'entreprise et les bases techniques manuelles qu'on lui enseigne. Le centre de formation fait débiter l'apprentissage par les outils à main, sur des techniques de base. Au départ, elle ne comprenait pas l'intérêt d'apprendre ces techniques manuelles, ce qui la démotivait, d'autant plus qu'elle devait faire seule des exercices d'application, après le travail à l'entreprise : « *A faire pendant le temps où tu es en entreprise, comme des devoirs. Tu rendais ta pièce. Au début c'était assez simple et puis après c'est devenu de plus en plus complexe.* » (I. 14). Il y a donc un décalage entre ces deux contextes qui se superposent : « *On avait des pièces à faire, des pièces à la main, un peu à l'ancienne. C'est pour ça j'ai pensé arrêter les Compagnons parce que maintenant on te demande pas de faire ça, une*

¹⁰⁹ A propos du travail de. Ramé, cf. l'introduction générale.

mortaise avec un bédane. » (I. 12) L'intérêt d'apprendre ces fondamentaux du métier ne lui apparaissait pas, car elle ne percevait pas les compétences à acquérir, utiles pour le travail sur machine, derrière les exercices manuels, plus longs et laborieux.

Le contexte de son apprentissage est marqué par la localisation de l'entreprise en zone rurale, ce qui l'éloigne de ses lieux de vie habituels. « (...) *j'habitais chez mon patron à l'époque, à plus d'une demi-heure de chez mes parents, à mi-chemin entre Dijon et chez mes parents, du coup... La première année j'ai dormi chez mon patron, première année et demi.* » (I. 22) Après son parcours scolaire, elle change totalement de rythme de vie, et le travail lui laisse peu de temps personnel, pour une vie sociale adolescente, telle que peuvent l'avoir les jeunes lycéens : « *tu dois te coucher tôt pour te lever tôt, le week-end, vite il faut que tu te dépêches de vivre parce que...* » (I. 28) Ce rythme contribue à sa difficulté à persévérer dans ses deux années d'apprentissage : « *avec une envie de partir tous les 6 mois, mais... je me suis accrochée.* » (I. 24) Ayant surmonté certaines difficultés, elle garde une appréciation globalement positive de cette période. « *Mais avec le recul j'en garde de bons souvenirs.* » (I. 28)

Il s'agit d'une petite entreprise artisanale, dans laquelle le patron confie une forte délégation à un chef d'atelier. « *Il y avait... sans me compter, 6 personnes dont le chef d'atelier, plus le patron. Mais bon le patron il bossait pas trop avec nous.* » (I.30). Ces 6 collègues masculins sont tous des menuisiers qualifiés : « *Le plus jeune il avait 24 ans, le plus vieux avait 43, 44. Le patron il avait un peu plus de 60 ans.* » (I. 32) Claire ayant alors 16-17 ans, trois générations sont nettement marquées, entre elle, ses collègues et son patron.

Elle a arrêté le travail du bois à la fin de son apprentissage. Elle avait des envies de voyage, après avoir passé deux ans de son adolescence isolée dans une entreprise à la campagne. Elle a l'opportunité de partir sur le Tour de France, mais son incertitude sur son projet professionnel amène le responsable local des Compagnons du Devoir à lui refuser l'entrée dans ce parcours difficile.

Elle a ensuite l'occasion de partir en Inde avec un ami. Elle va donc voyager et abandonner toute pratique de travail manuel. Pourtant, il en subsiste quelque chose 6 années plus tard : un désir de pousser plus loin l'apprentissage sur certaines techniques qui lui plairaient, mais pas une ferme conviction. En effet, elle n'a acquis qu'une identité professionnelle fragile, elle se sent encore "débutante" en ébénisterie :

« *Après, j'aime bien. Je pense que c'est un truc je vais y revenir un jour mais peut-être pas sous*

cette forme là, apprendre d'autres choses, peut-être le tournage, pouvoir faire de la 3D, un peu plus du volume. Je m'étais tâchée à un moment pour faire une formation de tournage, un truc un peu complémentaire ; de creuser un peu dans le sujet parce que j'ai fait un truc assez basique. Je me sens pas "ouvrier qualifié" si tu veux. Je me sens vraiment complètement débutante. »
(I. 48)

3.2. Interactions sociales entre pairs et avec le patron

3.2.1. Les relations entre collègues et avec d'autres apprentis

L'évocation du lien privilégié de Claire avec un autre apprenti, un peu plus âgé, au parcours atypique, donne l'occasion de décrire par comparaison le type de lien habituel qui existait entre collègues dans cette entreprise.

La technique de l'entretien d'explicitation est ici employée pour favoriser un contact avec son vécu passé. Elle est invitée à se remémorer des éléments venant des moments d'échanges qu'elle a eus avec ce collègue. Au départ, elle partage des souvenirs déjà conscientisés, sous forme de thèmes généraux dont elle pense avoir parlé : « *Je sais pas, je sais pas, on devait certainement parler de nos collègues, du rythme, ou de la monotonie, on devait certainement parler du patron aussi je pense, tu vois. Lui il était plus âgé que moi, il avait pas forcément la même vision des choses.* » (II. 6a) Puis elle se remémore visuellement une situation d'échange avec ce collègue : « *Ouais, écoute, je me souviens, je le vois en fait, on était en train de discuter, mais je me souviens pas forcément de ce qu'il me disait, des sujets qu'on abordait oui, mais pas de ce qu'on disait.* » (II. 6b) Une relance permet d'aller au plus près du vécu singulier. A ce moment, un bâillement de détente signale l'accès à une "position de parole incarnée"¹¹⁰. Mais elle n'y reste pas, car elle perçoit dans ma demande la volonté de retrouver le souvenir d'un dialogue, ce qu'elle ne peut pas : « *[bâillement de détente] Je le vois lui en train de parler, avec sa façon d'être. Ben voilà, je l'avais questionné sur le pourquoi il était passé de la philosophie à la menuiserie. Donc voilà, je pense il avait juste besoin de concret un peu tout simplement. Ouais enfin voilà.* » (II.8) Ensuite, elle passe à la recherche d'éléments de la vie de ce collègue, qui constituent le contexte de son lien avec lui. C'est ce lien qu'elle caractérise ensuite, par comparaison avec le lien qu'elle avait avec ses autres collègues (II.10 et 12)

¹¹⁰ Pierre Vermersch parle aussi dans son livre *L'entretien d'explicitation de se mettre « en évocation »*.

On voit apparaître trois types de liens :

La camaraderie entre collègues

Au niveau affectif, le plaisir d'être ensemble est cultivé : « *On s'aimait bien* » ; « *on s'entendait tous bien, il y avait un bon esprit* » ; « *on sentait le lien d'affection entre collègues, la volonté d'être... voilà, d'instaurer l'ambiance, de se faire du bien les uns les autres* » (I.42) « *On a bien rigolé quoi.* » Bien des lieux de travail ne connaissent pas un esprit collectif si favorable.

Au niveau verbal, la fonction phatique est première (maintenir le contact) : « *C'était soit pour déconner, c'était limité. On avait pas des grands échanges.* » ; « *en racontant n'importe quoi, tout ça... ou en racontant vaguement sa vie, mais pas forcément un truc développé.* » La fonction expressive est secondaire, on ne dévoile pas son intimité, éventuellement son ressenti en lien avec le travail. « *des fois les autres collègues, voilà c'était juste du ressenti brutal, genre voilà je rouspète un coup, "y a ça qui va pas", [NIN-NIN-NIN]* »

L'amitié avec un autre apprenti

Par rapport à ces liens de camaraderie, plus collectifs que personnels, avec les collègues de travail, se distingue un lien d'amitié avec un autre apprenti, Thomas. Ce lien est favorisé par une proximité en âge : « *vu qu'il avait un peu plus mon âge et qu'il était un peu..., il y avait un rapport plus facile au niveau de l'échange par rapport aux autres collègues.* » Thomas a aussi un peu plus de maturité. Elle est intéressée par ce qu'il exprime, ses études de philosophie lui ayant probablement permis de cultiver sa pensée personnelle : « *c'était plus constructif, il y avait plus de réflexion, voilà* ». Ils partagent des questionnements communs, en tant qu'apprentis, sur leur expérience de l'entreprise, et Claire peut exprimer son ressenti. « *quand on parle avec un ami, en fait ça rebondit, et on sent qu'on est sur la même longueur d'onde.* » Elle décrit une ouverture du dialogue, un lien empathique : « *je parlais plus avec Thomas, c'était plus facile...* » « *après je sais pas si c'est une question... je sais pas... d'analyse des choses, de culture, d'intelligence, enfin j'irai pas jusque là non plus... d'affinité.* » Il y avait une ouverture pour des conversations plus approfondies « *sur des ressentis, des trucs un peu plus subtils, pouvoir un peu rentrer dans le vif du sujet* ». On peut repérer ici que les usages expressifs du langage sont plus développés qu'avec les autres collègues, qu'ils permettent de verbaliser des perceptions et interprétations différentes d'une même réalité de l'entreprise.

Un rapport homme/femme favorable

Claire a bénéficié dans son entreprise d'apprentissage d'un milieu accueillant et ouvert d'esprit, dans lequel on admet qu'une femme puisse apprendre le métier de menuisier-ébéniste. « (...) après il doit y avoir certaines filles qui tombent sur des entreprises où on leur dit "on n'embauche pas de filles". Moi ça allait, déjà parce que mon chef d'atelier était quand même vachement ouvert. » Elle est tout de même en position minoritaire, et son arrivée à l'atelier, en tant que fille de 16 ans, est inhabituelle : « Oh, globalement, je passais pas inaperçue mais j'ai pas eu de mal à m'adapter. Dans ma façon d'être, je suis peut-être plus proche d'un côté "masculin". Tout le côté blagues salaces, j'y ai plutôt échappé, c'était avec un côté un peu séduction, il y en a qui te font de l'œil, un en particulier, mais ça reste soft. » (I. 86) Elle fait face parfois à des assauts de séduction qu'elle trouve déplacés et qu'elle repousse avec assurance. « Bon il y avait un gars qui était un peu relou, qui essayait un peu de me rouler des pelles des fois, mais bon, ça va, j'arrivais à le... [rire... TCHIK] [T : à le contenir ?] ouais à le contenir. »

Elle connaît aussi une bonne intégration dans le CFA des Compagnons du Devoir, malgré sa position d'unique fille (I. 86). « Du côté des compagnons j'étais la seule fille de tous les apprentis, j'étais la seule fille toutes corporations confondues, et là aussi je n'ai pas eu à me plaindre, les maîtres de stage étaient vraiment aux petits choux. » Il n'y a donc aucune résistance de la part des formateurs à intégrer une fille, et même une attitude pleine d'égards ; cela indique que l'identité professionnelle de menuisier n'est pas dans ce milieu perçue comme essentiellement masculine. Elle remarque par ailleurs que son positionnement personnel joue un rôle important dans son rapport aux autres apprentis. Elle s'intègre vraisemblablement en adoptant des codes comportementaux masculins. « Je crois que j'étais pas une vraie fille non plus, parce que la deuxième année, une fille est arrivée qui avait déjà son CAP et qui voulait avoir son BEP, elle c'est incroyable, tous les apprentis passaient leur temps à la faire chier, alors que moi jamais. Genre je leur faisais plus peur qu'autre chose, jamais ils m'approchaient ou me charriaient. L'autre fille, ils étaient tous après elle, dans un rapport... J'ai eu assez de chance. » Avec cet exemple, elle comprend avoir échappé par sa façon d'être à une position de victime féminine, vulnérable dans un groupe d'adolescents affirmant leur virilité.

3.2.2. Des relations tendues avec le patron

Nous parlons ici du « patron » de l'entreprise et non de « l'artisan », pour reprendre la façon dont Claire le désigne dans nos entretiens. Il ne faut pas ici associer à ce terme les connotations qu'il a dans les discours dérivés du marxisme : ce n'est pas un “entrepreneur capitaliste”, il est simplement l'employeur, cette différence de statut ne l'empêchant pas de partager avec les ouvriers la pratique d'un même métier.

Une colère contenue à l'égard de son patron

Pour Claire, la fin de son contrat d'apprentissage est spontanément associée à un soulagement de rompre le lien avec le patron de l'entreprise. Elle exprime un sentiment de colère qui avait monté en elle, et qu'elle retenait pour éviter de devenir violente, comportement qui est toujours en la défaveur d'un subordonné : « *Je commençais à vouloir casser la gueule au patron* » ; « *je commençais à vouloir lui rentrer dans le lard, j'avais un peu envie de le secouer* » ; « *J'avais un peu envie de le claquer.* » (I. 38)

Ce qui est surprenant, c'est l'origine de cette colère : elle ne se plaint pas d'avoir subi personnellement des problèmes à cause de son patron. Elle est en colère pour son attitude envers les autres, envers sa femme (« *il ne savait même pas se cuire des pâtes, c'est tout sa femme qui lui faisait* » I. 38) et envers son gendre, chef d'atelier (« *Et il appelait sans arrêt le chef d'atelier "Ah, Patrick, est-ce que tu penses pas que..." Et il prenait des heures à négocier, il prenait vraiment du retard, après le boulot* » I. 38). Cette colère porte donc sur des relations familiales plus que professionnelles : « *bon c'est une histoire de famille, il était le père de [la] femme [du chef d'atelier]* » (I. 38).

Cette perception de son patron dans un contexte familial induit chez Claire un certain nombre de jugements : elle lui reproche son immaturité (« *des enfantillages (...)"Grandis ! Merde, t'as 60 ans !"* » I. 38 ; « *C'était un peu comme un sale gosse, un enfant gâté. C'est ça. Un espèce de grand enfant.* » II.96) et son manque de qualités humaines (« *C'était un peu un handicapé de la vie (...)[la caricature de] l'inventeur qui invente ses trucs.* » I. 38 ; « *Alors certes, apparemment assez intelligent pour être récompensé au concours Lépine, mais bon niveau qualité humaine...* » II. 96).

Nous pouvons analyser dans un exemple comment cette perception de Claire se manifestait dans les interactions avec le patron. « *Des fois je lui posais des questions et il me*

répondait pas. Je lui demande pourquoi il me répond pas. Il me dit [sur un ton précieux] “Parce que je trouve que ta question n’est pas très importante.” » (II. 96) Il est significatif que Claire fasse ici entièrement abstraction du contenu de la question, et ne retienne que la logique de l’interaction : elle est à l’origine du déclenchement d’une interaction, par une question, qui appelle donc une réponse ; face à l’absence de réponse qui signifie un refus d’entrer dans cette interaction, Claire pose une nouvelle question, sur ce refus de répondre ; et elle reçoit là une réponse qui esquive et même disqualifie le contenu de la question initiale. Le ton de Claire répétant cette réponse montre qu’elle perçoit une condescendance du patron à son égard.

L’enjeu de cette scène est relationnel et non pas professionnel : *« C’était après, pas forcément en lien avec la menuiserie, je sais pas, je me souviens pas de la question »* (II. 98). Claire essayait de façon détournée, par cette question, d’exprimer un reproche à l’égard de son attitude, sans préciser ici de quoi il s’agit : *« je trouvais qu’il abusait sur certains points »* ; *« il y avait suffisamment, même si c’était de manière très subtile, de manière à ce qu’il se rende compte que je ne cautionnais pas sa manière d’agir, que je trouvais ça un peu limite. »* (II. 98) Elle sait utiliser le langage assez finement pour exprimer ses critiques sans que cela soit une faute, un manque de respect à l’égard de son employeur, car elle reconnaît finalement ne pas les avoir gardées pour elle : *« je lui ai peut-être balancé une ou deux piques, ou lui poser des questions du genre qu’est-ce qu’il savait faire en cuisine, mais j’ai jamais... je me suis toujours retenue, plus ou moins... Je suis pas sûr en fait ! [rire] »* (II. 98)

Le positionnement professionnel du patron

En demandant à Claire d’explicitier ce qu’était cette “manière d’agir” qu’elle ne cautionnait pas, elle développe sa perception du positionnement du patron au sein de son entreprise, vis-à-vis de ses salariés : *« Pour moi c’était que le patron de nom. »* Elle décrit une séparation, une coupure entre deux parties de l’activité, entre “lui” et “nous”, l’inventeur et les producteurs : *« Lui était sur de nouvelles inventions, des améliorations du lit à piston. Nous, on s’occupait de la partie déjà sûre, de ce qui tourne. Pour subvenir à l’entreprise, faire rentrer les sous. »* (II.100) *« Lui ça lui assurait, c’était sorti de son esprit [d’inventeur] il y a longtemps, ça tournait, lui il était dans une autre sphère. »* (II. 102) Elle n’apprécie pas qu’il soit déconnecté de ses salariés, qu’il ne manifeste pas d’intérêt ou de reconnaissance envers ce qu’ils font. *« Il était pas là, présent en tant que patron au courant, si, certainement au courant des réalités de l’entreprise, mais c’était plus le chef d’atelier qui était au fait de ce qui se passe vraiment. »*

(II. 102) Claire, en tant qu'apprentie de 16 ans, semble mal accepter la distance hiérarchique qui sépare le patron de ses salariés, à travers la forte délégation donnée au chef d'atelier.

Et pourtant, elle préfère finalement son absence : « *souvent il était pas là et on avait affaire au chef d'atelier. Moi ça me faisait des vacances quand il était pas là.* » Nous pouvons noter qu'en réalité, le patron aussi s'occupe de « faire rentrer les sous », puisque pendant ses absences « *il faisait les foires* » (II. 108). Les explications qu'elle donne a posteriori sont donc porteuses de contradictions. Finalement, les comportements du patron au niveau professionnel ne sont pas la cause de la relation difficile que Claire a avec lui. Elle revient sur ses premières intuitions : « *C'était plus son côté immature, sale gosse tout simplement.* » (II. 102)

Un décalage dans les valeurs de genre

En tant que jeune femme, Claire est choquée par l'attitude de cet homme de 60 ans qui incarne des valeurs patriarcales : pour elle, il est abusif de retenir longtemps son gendre après le travail, car c'est du temps perdu pour la relation d'un père à ses deux enfants. Le comportement du patron suppose implicitement que la mère est de toute façon chargée des enfants, et donc que le père puisse se consacrer à son activité professionnelle autant que nécessaire. Cela touche au vécu de Claire, puisqu'elle reconnaît : « *... bon après c'est ma vision à moi, je parlais à Patrice, le chef d'atelier, il me disait "il a besoin de parler". Mais moi je percevais pas, je voyais à travers mon filtre.* » (II. 104)

Elle poursuit, de la relation parentale à la relation conjugale entre le patron et sa femme, qui représente pour elle des valeurs dépassées : « *Juste le fait par rapport à sa manière de vivre en couple, mais ça c'est pareil, la vieille génération, c'est aussi comme ça que ça fonctionne. D'avoir un côté un peu "moi je", on fait le service et puis d'être un peu dans sa bulle "je suis le génie, je suis l'inventeur" et puis... (...) Cette impression "personnage et sa cour", à petite échelle.* » (II. 104 et 106) Nous pourrions reformuler en disant qu'elle perçoit chez son patron une façon d'être inauthentique, qu'elle interprète comme un rôle social de « l'inventeur génial » qu'il entretiendrait, pour que lui soit reconnue une position supérieure légitimant sa domination sur une « cour » à son service (sa femme, son entreprise).

Habiter chez son patron : confusion du privé et du professionnel

Nous pouvons remarquer le rôle important du contexte sur cette relation passionnelle et tendue avec le patron : l'entreprise est située à la campagne, assez éloignée du domicile familial, ce qui conduit Claire à loger chez ses employeurs. Cette grande proximité quotidienne, sans possibilité pendant la semaine de sortir symboliquement du territoire du patron en "rentrant chez soi" le soir, augmente les enjeux relationnels et brouille les limites entre l'espace privé et l'espace professionnel.

Pourtant, les conditions paraissaient assez favorables pour Claire, du côté l'accueil de la femme du patron : *« mais en même temps c'était une femme très généreuse, ils sont que tous les deux. Elle est toute seule la plupart du temps. Bon, ça aurait pu très bien se passer et c'est des gens assez ouverts, ils sont dans le milieu de la coopérative, donc il y a un esprit vachement familial, vachement solidaire. Je pense pas que c'était ça le souci. Et puis je suis quand même la fille de potes à eux. »* (II. 116)

Un événement conflictuel vient contredire cette perception optimiste. *« D'ailleurs je me suis faite virer. Ça, c'est la patronne qui décidait. »* (II. 110) *« La deuxième année, les derniers 3/4 de l'année, je ne dormais plus chez mon patron. »* (II. 112). La cause de cet événement apparaît confus pour Claire, cela lui apparaît comme le résultat *« d'un ensemble de choses »* qu'elle ne comprend pas bien : *« Apparemment ma façon de vivre ou de voir les choses ne convenait pas au rythme de la maison. Et puis le prétexte c'était que mon histoire avec ma mère, ça rappelait à la patronne son histoire avec sa mère, qui apparemment avait une histoire assez épineuse avec elle, et du coup elle ne voulait pas revivre ça à travers moi. »* (II. 114) Par la proximité de Claire avec la "patronne" dans l'espace domestique, des blessures psychologiques semblent surgir de nouveau, et le fait d'éloigner Claire, de retrouver une solitude, peut ici constituer un mécanisme de défense.

Le fait pour Claire d'évoquer de nouveau ces événements, plusieurs années après, fait ressurgir en cours d'entretien un fort affect associé à la relation avec son patron, repérable par le basculement dans la conjugaison du passé au présent : *« Parce que là j'ai l'impression d'avoir de l'énervement et de me dire "toute façon moi j'ai rien à dire". »* (II. 110) Nous touchons ici à la colère qu'elle exprimait dès le début de ses évocations du patron, qui apparaît liée à une position de parole refusée par l'entourage. "J'ai rien à dire", c'est si l'on développe : "je ne suis autorisée à rien dire, alors que j'aurais tant à dire."

Face à cette relation tendue de Claire avec le patron, porteuse d'une colère que les explications ne suffisent pas à éclaircir, nous questionnons des attentes implicites à l'égard du patron, auxquelles il n'aurait pas répondu. « *Ben, j'en sais rien. Peut-être inconsciemment oui. Par rapport à moi non, j'avais plus des attentes en général.* ». Elles se révèlent au niveau du sens qu'élabore Claire à propos de l'existence humaine : « *Même par rapport à la patronne, comment on peut avoir 60 ans et l'impression d'avoir des trucs qu'ils avaient pas compris sur la vie, tu vois. Peut-être par rapport à ça : tu as un certain âge, tu as une certaine sagesse. J'avais peut-être des attentes par rapport à ça. Et de voir que non, des gens ont 60 ans et il y a un réel décalage, la sagesse n'a rien à voir avec l'âge. D'être déçue de constater qu'il n'y a pas la réflexion, en tout cas que moi j'avais et qui me semblait super évidente et logique, ben non c'est pas le cas chez tout le monde. Je pense, déçue par rapport à ça.* » (II. 118)

Claire n'est ici pas une apprentie, mais avant tout une adolescente porteuse d'un certain idéal de vie. Elle est frustrée de ne pas trouver chez des personnes d'âge mûr, qui appartiennent au même milieu social et culturel qu'elle, une référence humaine incarnant certaines valeurs, et un lien favorable à sa propre construction personnelle.

« *Oui, enfin voilà, de ne pas avoir accompli un certain chemin, d'avoir des réflexions limitées, de sentir qu'il n'y a pas vraiment d'écho, pas de réponses en face. Je pense que j'étais un peu déçue... Je ne m'attendais pas à ce qu'il s'implique dans ma vie d'apprentie, enfin je pense, non je ne crois pas.* » (II. 120)

Cet exemple met nettement en évidence que l'apprentissage d'un métier manuel ne met pas seulement en jeu l'apprentissage de compétences, ni même la construction d'une identité seulement professionnelle, mais que ce parcours concerne aussi le développement d'une personnalité et d'une vision du monde.

3.3. Le travail : conditions d'apprentissage à l'entreprise

3.3.1. La monotonie d'une production en série, une limite à l'apprendre

Il y a un décalage entre le BEP que Claire prépare et l'entreprise : « *c'était difficile parce que la formation que je suivais c'était menuiserie. A la base je voulais faire ébénisterie, c'est pour ça que je travaillais dans une ébénisterie.* » (II. 124) L'ébénisterie étant une spécialisation

de la menuiserie, elle aurait pu commencer son apprentissage dans une entreprise plus généraliste. Par ailleurs, le choix de Claire a été surtout orienté, non par la connaissance de l'activité de cette entreprise, mais parce qu'elle a bénéficié d'une facilité d'embauche là où travaille, en tant que chef d'atelier, le meilleur ami de son père. Par conséquent, c'est pendant ses premiers mois de travail qu'elle découvre ce qu'est une production en série. L'entreprise fabrique des meubles de design conçus par le patron, plutôt haut de gamme. Pendant les deux années de son apprentissage, elle a donc travaillé à la fabrication de 5 modèles différents de meubles. La monotonie de ce travail lui pèse : « *Donc moi, au bout d'un moment... j'en avais marre !* » (I. 26) Cette insatisfaction questionne l'organisation du travail dans laquelle elle s'insère.

Il apparaît en premier lieu que le travail donne lieu à peu d'interactions entre les ouvriers, nécessite peu de coopération, sauf pour certaines tâches particulières : « *Je faisais les trucs dans mon coin, j'avais une tâche à faire et puis voilà. Mais quand il fallait poncer, on était 3, 4 à s'y coller.* » (I. 72) Claire retient de son travail l'exécution de tâches prescrites, qui a lieu seul ou à plusieurs. Ce travail d'exécution sur des produits prédéfinis limite ce qu'elle peut apprendre en travaillant. Ce qu'elle décrit semble exclure une activité de type "résolution de problème" à plusieurs : « *On faisait chacun dans notre coin, parce qu'il n'y avait pas besoin d'avoir quelqu'un derrière pour expliquer, ça n'avait rien de très compliqué.* » (I. 72) Bien entendu, la première fois qu'elle abordait une tâche, elle devait apprendre à la réaliser avec l'aide des autres ouvriers. « *Au niveau purement professionnel, on m'expliquait une fois et puis voilà.* » (I. 74) Mais elle parle ici avec un point de vue rétrospectif, dans lequel elle généralise le travail s'étalant sur une période de 2 ans. Le sentiment de déception avec lequel elle a terminé son contrat d'apprentissage, puis interrompu son parcours en menuiserie, donne une tout autre tonalité au récit par rapport à celui de Jean-Baptiste, qui garde de son apprentissage professionnel un sentiment de réussite. Dans un second temps, elle reconnaît tout de même avoir bénéficié d'un tutorat par ses collègues, ce qui lui a fait apprendre des savoir-faire variés. « *Il y avait pas mal de trucs à faire donc on se mettait à côté de moi pour m'expliquer, par exemple le réglage de toupie, voilà.* » (I. 74)

Au delà de l'organisation du travail, c'est la nature même d'une production en série qui a limité Claire dans ses possibilités d'apprendre. « *Une fois que tu as les bases, pendant le reste du temps, tu continues à faire ton truc. (...) moi j'avais envie de plus.* » (I. 80) Contrairement au

récit de Jean-Baptiste qui mettait en valeur la progressivité de son apprentissage technique, Claire n'a rencontré qu'un seul niveau de difficulté. Quand elle a eu l'impression de maîtriser cet ensemble de tâches, après environ 6 mois, elle n'a pas pu « *passer à des choses plus compliquées. C'était toujours les mêmes trucs, au bout d'un moment j'avais pas l'impression d'apprendre plus que ça.* » (I. 82) On peut noter ici qu'il y a sans doute une différence entre ce qu'elle apprenait réellement et ce qu'elle avait l'impression d'apprendre : par la répétition d'un certain nombre de tâches, un approfondissement, un affinement de la maîtrise technique peut se développer, mais ce n'est pas un apprentissage de même nature que celui qui porte sur de nouvelles tâches. La faiblesse des interactions entre collègues dans le travail explique peut-être cette impression de ne « pas apprendre plus que ça », c'est-à-dire que ce qui est acquis n'est pas conscientisé, ni verbalisé. Quoi qu'il en soit, c'est bien "l'impression d'apprendre" (ou de ne pas apprendre) qui détermine la motivation, dans le récit de Claire.

Il faut aussi reconnaître quel est le besoin insatisfait de cette jeune apprentie dans une entreprise artisanale de production en série. « *Il y avait un point de stagnation. Mais c'était peut-être normal. C'était le fait de ne pas avoir de nouvelles expériences.* » (I. 84) On peut donc dire que l'apprentissage de Claire a été fortement affecté par un manque de stimulation à travers les situations professionnelles rencontrées. « *Si j'avais fait de la menuiserie, je serais allée faire des chantiers, donc tu bouges, tu es confronté à de nouvelles situations, tu es obligé de t'adapter (...), il n'y avait pas besoin de s'adapter, réfléchir autrement.* » (I.84) Sans avoir elle-même vécu le travail de menuiserie sur des chantiers (et probablement à travers les récits d'autres apprentis), elle y reconnaît une qualité pour apprendre ce métier, la diversité des situations singulières qui oblige un effort conscient pour y répondre. Au contraire, dans son entreprise, les 5 meubles fabriqués constituent un nombre limité et fixe de situations singulières, dont elle a rapidement épuisé la nouveauté. Claire a approuvé le rapprochement, suggéré lors de l'entretien, avec l'expérience de Jean-Baptiste, pour lequel "on apprend en surmontant des difficultés nouvelles" (I. 85a).

3.3.2. Le rôle du chef d'atelier : tuteur, accompagnateur, évaluateur

Nous voyons que la nature de l'activité de l'entreprise détermine ce qu'il est possible ou pas d'apprendre. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'un menuisier interrogé dans nos enquêtes exploratoires disait qu'il n'y a pas deux apprentissages identiques : selon les chantiers du

moment, le travail n'est pas du tout le même. Une autre variable de l'apprentissage est la relation du maître d'apprentissage ou du professeur technique avec l'apprenant.

Le cadre de l'apprentissage professionnel de Claire étant l'alternance, son temps est partagé entre l'entreprise et un centre de formation des Compagnons du Devoir, sur des périodes plus courtes. C'est donc son chef d'atelier à l'entreprise qui joue le rôle principal dans le suivi de son apprentissage. Elle mentionne d'emblée un rôle d'évaluation de l'apprentissage professionnel et du comportement, à travers un carnet de liaison rempli par le chef d'atelier à destination du CFA, à la fin d'une période en entreprise (6 ou 9 semaines consécutives). (I. 76) Les items sur lesquels le chef d'atelier devait se prononcer conduisent parfois à révéler comment l'activité de l'entreprise entrave l'expression des capacités de Claire. Elle donne l'exemple du "sens de l'initiative", manifestement peu sollicité par un mode de production entièrement réglé, planifié. *« je me souviens, la première fois qu'il devait me noter là dessus, il était là "Bon, euh..." , il savait pas trop comment... alors je lui avais sorti l'exemple du coup de balai. »* (II. 126) Il apparaît ici que Claire est présente et associée dans ce moment d'évaluation avec le carnet de suivi. C'est un indice d'un positionnement du chef d'atelier dans sa fonction pédagogique de tuteur. Par ailleurs, Claire fait figure d'apprentie modèle, au niveau de son comportement respectueux des règles de l'entreprise. Les seules remarques défavorables qu'elle a reçues ont concerné la ponctualité : *« Genre les périodes où je décrochais, j'arrivais avec un quart d'heure de retard. C'était jamais trop énorme. (...) Dans le carnet, au lieu de mettre une croix dans "bien" ou "très bien", il avait sans doute mis "à améliorer" ou quelque chose comme ça, "peut mieux faire". »* (II. 130 et 132) On peut en déduire que Claire était impliquée dans son apprentissage et que les difficultés rencontrées venaient d'une frustration à l'égard de l'activité, non pas de la relation avec son tuteur.

Claire décrit le rôle du chef d'atelier dans son apprentissage de manière très positive. Il organise le travail, lui donne des tâches à faire et lui montre comment, ou le demande à d'autres ouvriers. *« Il disait par exemple, "tiens Didier, tu lui montres ça" ; quand j'étais en chômage technique, j'allais voir mon chef d'atelier pour lui dire. »* (I. 78) Cela dénote une envie de travailler et d'apprendre à laquelle le chef d'atelier sait répondre. Une autre facette dans son rôle est celui d'accompagner au niveau humain cette jeune apprentie qu'il connaît depuis l'enfance, étant un ami proche de son père. Un rôle *« D'accompagnateur... et puis voilà, comme tous les 6 mois, enfin plusieurs fois, ça m'arrivait d'exploser en larmes parce que j'en avais marre, il était*

toujours là en soutien. "Allez, vas-y, prends 2 jours d'arrêt." D'être celui qui accompagne. » (II. 124) Cette situation est probablement une exception dans les parcours d'apprentissage, car elle induit une relation forte entre tuteur et apprenti qui dépasse la sphère professionnelle, et s'inscrit dans une relation de type parrain-filleule (si on laisse de côté la dimension religieuse). Nous avons donc ici une variable très favorable à l'apprentissage de Claire.

3.3.3. L'interruption du parcours professionnel

Il est intéressant dans le cas de Claire de comprendre pourquoi et comment elle a interrompu son parcours professionnel à l'issue de son BEP de menuiserie. Cela permet de mettre en évidence que le choix ne se situe pas uniquement au moment de s'engager dans l'apprentissage d'un métier artisanal, et qu'à différentes étapes ultérieures, le fait de poursuivre ou d'interrompre l'exercice de ce métier nécessite une nouvelle décision.

Quand nous la questionnons sur la fin de son contrat d'apprentissage, elle exprime de façon marquée un sentiment de soulagement, en répétant à plusieurs reprises : « *j'étais contente d'arrêter* » (II. 136 et 146). Elle attendait ce moment avec impatience car elle est restée dans cette entreprise pendant deux ans, « *avec une envie de partir tous les 6 mois, mais... je me suis accrochée.* » (I. 24) Malgré cette épreuve, elle ne présente pas cet arrêt comme une fin définitive de la menuiserie mais plutôt comme une suspension : « *J'avais décidé de pas embaucher direct, j'avais besoin d'une pause.* » (II. 136) Elle n'exprime pas un rejet ou une répulsion pour ce métier, ce qu'elle cherche à éviter, c'est de retourner dans l'engagement durable d'un contrat de travail au sein de cette entreprise. « *Après, j'avais juste pensé à rebosser là-bas juste pour l'hiver, pour dépanner, mais pas dans un CDI.* » (II. 146) Elle est avant tout soulagée de s'extraire d'un certain rythme de travail dans lequel elle se sentait enfermée : « *la monotonie ça m'avait vraiment pesé.* » (II. 136) Il y avait d'une part l'ennui qu'elle ressentait de ne plus apprendre, de ne plus vivre : « *C'est aussi le rythme, tu dois te coucher tôt pour te lever tôt, le week-end, vite il faut que tu te dépêches de vivre parce que...* » (I. 28) Et d'autre part, elle est frappée, consternée par l'attitude d'un collègue : « *je me disais : "comment on peut rester 12 ans dans la même boîte ?", ça me paraissait impensable.* » (I. 68) Elle évoque de nouveau deux personnes dans ce cas, ce qui est pour elle une raison d'arrêter ce travail, de faire une pause. Ce sont des figures de ce qu'elle ne veut surtout pas devenir. Nous reformulons et elle complète en écho : « Et puis de voir les personnes qui étaient là depuis 12 ans, tu t'es dit "je peux aussi...

[finir comme ça” - rire], oublier mes passions [mes aspirations]. » (II. 147) Par opposition, le dialogue avec ce collègue révèle la force des aspirations qu’elle avait laissées de côté jusqu’à présent : « *“Mais vous avez pas envie de voyager ?”, je me souviens, et puis “non, non, non”* » (II. 148) Ils se satisfont d’un travail qui répond à leurs besoins de sécurité, et pour Claire ce sont des besoins de liberté qui s’expriment à travers une envie de voyager.

Ayant obtenu son BEP avec les Compagnons du Devoir, cette envie de voyager pourrait trouver un cadre social de réalisation qui se combine avec un parcours de perfectionnement professionnel, c’est ce qu’on appelle traditionnellement “le Tour de France” (qui peut conduire dans le monde entier). Ce parcours mène de ville en ville pour travailler 6 mois à 1 an dans des entreprises du réseau des Compagnons, et vivre dans le cadre communautaire de Maisons. Il y a un obstacle car c’est une fille, et à ce moment la plupart des Maisons sont organisées comme des internats de garçons uniquement, le compagnonnage étant au début de son ouverture aux femmes. « *Après, il était peut-être question que j’aie fait le Tour de France, avec une copine qui était allemande. (...) J’avais failli aller à La Réunion, elle avait trouvé un truc pour y aller. En fait, vu que pendant le bilan de fin d’apprentissage, j’avais dit que j’étais pas sûre de faire ça comme métier, en fait le prévôt de Dijon avait appelé celui qui s’occupait de ça à Paris, (on avait été acceptées), pour dire que c’était pas la peine de m’embaucher.* » (II. 138) C’est peut-être par crainte d’un engagement définitif qu’elle fait part à ce moment de son incertitude concernant son projet professionnel. Claire n’a pas mesuré que c’était incompatible avec un départ sur le Tour de France, parcours très exigeant qui peut durer plus de 5 ans, par lequel les Compagnons s’efforcent de former une “élite professionnelle”. Seule une minorité de ceux qui s’engagent sur le Tour de France vont jusqu’à son terme. « *J’avais pas du tout fait le rapprochement. Pour moi, ça empêchait pas.* » (II. 140)

Nous constatons que pour Claire, l’expérience du travail en tant que tel joue un rôle déterminant sur le déroulement de son apprentissage et l’interruption de son parcours en menuiserie. Malgré une relation très favorable avec le chef d’atelier, tant sur le plan professionnel que sur le plan humain, c’est bien la production en série qui entrave les possibilités de Claire à apprendre et à évoluer dans ce métier. Le rythme routinier du travail est source de frustration, d’un sentiment d’enfermement dans une monotonie, dont elle sort avec soulagement à l’issue de son BEP à 18 ans, mais fragilisée dans son projet de devenir ébéniste. Cela lui ferme la porte du Tour de France, et elle part ensuite pour un voyage en Inde qui représente une rupture

personnelle. Au moment des entretiens, à 24 ans, elle n'a plus travaillé le bois depuis son BEP, sans exclure d'y revenir un jour par une formation complémentaire qui lui ouvrirait d'autres possibilités de transformation de la matière.

3.4. La transformation de la matière : expériences informelles de travail créatif avec le bois

3.4.1. Des aspirations insatisfaites à des formes arrondies

Ce qu'elle peut apprendre à fabriquer en travaillant à l'entreprise la laisse insatisfaite. Pourtant, il ne s'agit pas de produits bas de gamme, il y a une exigence de qualité du travail : « *Meubles de luxe un peu, des meubles de création en fait, vachement la finition et tout* ». Elle a d'autres aspirations vers un style de meubles moins rectilignes, elle sait ce qu'elle voudrait faire : « *mais il y avait pas l'approche ébénisterie, ce je voulais faire, apprendre à faire des volumes, donc c'était quand même assez 2 dimensions.* » (I. 26)

De même, l'apprentissage du dessin technique avec les Compagnons la laisse sur sa faim. Il s'agit d'un BEP de menuiserie, même si elle travaille dans une ébénisterie. Là non plus, pas de courbes au programme : « *C'était du dessin aussi basique, j'avais des bonnes notes, je me souviens plus si ça me plaisait ou pas, j'ai pas pu trop approfondir, apprendre à dessiner plus des arrondis.* » (I. 64)

La même aspiration lui donne envie d'un travail plus direct du bois, pour mieux le connaître et donc le travailler plus finement, par des techniques manuelles comme la sculpture : « *Après c'est pas un rapport aussi direct que la sculpture, avec une machine.* » (I. 54), « *je pense tu connais moins le bois, même si tu sais dans quel style tu veux faire, si tu veux avoir cette notion de volume, tu vois.* » (I. 58)

Elle a arrêté le travail du bois après son apprentissage, car elle n'était pas sûre de vouloir en faire son métier. Il lui reste cependant des aspirations : « *Je pense que c'est un truc, je vais y revenir un jour mais peut-être pas sous cette forme là, apprendre d'autres choses, peut-être le tournage, pouvoir faire de la 3D, un peu plus du volume.* » (I. 48)

Elle affirme une forte attirance esthétique et technique pour la réalisation de formes arrondies, peut-être plus féminines, que les modèles de meubles faits de volumes rectilignes, inventés par son patron. Il y a une créativité dans les produits qu'elle fabrique, mais dans un autre style, plus technique et fonctionnel : « *On faisait globalement 4 ou 5 modèles de meubles, de bibliothèque*

tournante, et un lit à piston, parce que le mec il faisait des inventions aussi, il avait gagné plusieurs fois le concours Lépine et tout. Donc il avait inventé le lit à piston qui épouse la forme de ton corps. » (I. 26)

Qu'est-ce que Claire appelle « faire des volumes » ? Après tout, un meuble est nécessairement un volume. Ce qui la fascine, ce sont les possibilités offertes par le travail du bois de créer des formes complexes en trois dimensions, plus difficiles à réaliser que les découpes rectilignes et assemblages à angle droit : « *Par exemple, j'ai rencontré une copine qui faisait son Tour de France et elle avait vraiment eu l'approche de la vraie ébénisterie, un peu à l'ancienne, avec des panneaux, comme ça [geste : avec des courbes], oui voilà, apprendre à faire des trucs un peu plus psychédélics que 4 bouts de bois, une planche, d'équerre. » (I. 60)* Dans le vocabulaire qu'elle emploie, transparait un désir de dépassement de type artistique, qui repousse les limites habituelles du connu, génère des émotions esthétiques hors-norme : « *Élargir le champ d'exploration de la matière... et même tu vois, il y en a qui faisaient leur chef d'œuvre, en sortant, les courbes, tu hallucines, c'est super chiadé, ça part dans tous les sens, il y a tous les assemblages, les machins, tu t'arraches les cheveux... Élargir le champ des possibles. » (I. 60)*

3.4.2. Des expériences de fabrication inspirées par son imagination : fécondité de moments de construction de soi par le détour de la matière

Élargir le champ des possibles, c'est ce à quoi elle s'emploie certains soirs, quand elle reste à l'atelier et laisse aller ses élans créatifs. Interrogée sur ses expériences positives, enrichissantes, marquantes, pendant ses deux ans d'apprentissage, elle relève le travail physique, le rapport à la matière, et dans un troisième temps le côté créatif, qui préfigure un avenir professionnel désiré : « *Sinon j'avais bien tripé, au départ je m'imaginai bien, dans mon rêve, faire mes propres meubles, je prenais des chutes et je me fabriquais des trucs de bois, mes petits trucs, comme je pouvais. Le côté créatif un peu. » (I. 54)* En ce qui concerne la fabrication libre, en dehors de son temps de travail, elle fait "comme elle peut", elle reste limitée, mais déjà elle conçoit en elle des meubles : « *J'aimais bien imaginer des meubles. » (I. 56)* Cette imagination est nourrie par ses expériences de transformation du bois : « *Dans les petites choses que je faisais, je coupais à la scie à ruban comme ça dans un sens et puis dans l'autre, après avec la ponceuse, je faisais comme ça, ça faisait des pointes, un peu dragon, en imaginant une étagère comme ça. » (I. 62)* Trois éléments se combinent ici : essayer des formes par un nouvel usage

des outils habituels, trouver dans ces formes des évocations, ici animales, et transposer ces formes vers un meuble usuel. Le travail du bois représente pour elle une possibilité d'expression, c'est-à-dire d'extérioriser dans des formes matérielles les mimèmes¹¹¹ qu'elle porte en elle : « *Pouvoir mettre en œuvre ce que j'avais dans mon imagination.* » (I. 62)

Nous avons tenté une explicitation de cette activité créative, afin d'enrichir ce qu'elle avait dit lors du premier entretien, qui nous semblait prometteur.

Le contexte est celui de moments pendant lesquels elle restait seule à l'atelier, après la journée de travail. Parfois, elle avait des pièces à réaliser en tant qu'exercices pratiques, à rendre lors de son retour en centre de formation (II. 50). Sinon, elle réalisait des objets en bois librement, par jeu, pour créer avec la matière. Elle réalise une activité personnelle sans intervention de la part de quiconque : « *il y avait peut-être le chef d'atelier qui finissait des trucs, ou j'étais toute seule s'il était en train de discuter ailleurs avec le patron.* » (II. 48)

Sa motivation dans ces moments non-productifs, du point de vue économique, c'est « *la création, l'imaginaire, pouvoir mettre en application une toute petite part d'imaginaire ; ça se manifeste dans la matière, tout simplement.* » (II. 52)

En reprenant ce qu'elle avait dit lors du premier entretien concernant des pointes "un peu dragon", nous avons relancé Claire pour qu'elle détaille davantage ce qu'elle faisait dans ce contexte. Nous avons pu ainsi développer la dynamique de sa démarche, qui est expérimentale et intuitive. Elle n'imagine pas dès le départ qu'elle pourrait faire une étagère, cela lui vient en faisant autre chose : « *En fait, je faisais des bougeoirs, de cette forme là, et je m'étais dit "ouais pourquoi pas faire une étagère entièrement de la même manière". C'était pas des petits bouts que j'avais fait pour faire une étagère, c'était plus des trucs que je faisais, je me disais "ah ouais, ça pourrait bien le faire pour une étagère."* » (II. 22) Un transfert s'opère entre deux types d'objets qui n'ont rien en commun, hormis le fait qu'ils puissent être faits en bois.

Non seulement elle ne fait pas une étagère, mais elle n'avait pas non plus l'intention de réaliser des bougeoirs. Elle réalise les formes dont elle a envie avec les chutes de bois dont elle dispose, et découvre en les faisant un usage possible. En effet, quand nous reformulons son action du moment, « *Donc là tu étais en train de faire des bougeoirs.* » (II. 23), elle nous reprend et précise la chronologie de l'action : « *en fait je faisais des trucs qui servaient à rien, mais qui servaient en tant que bougeoir, c'était joli quand on mettait une bougie dessus, ça faisait des petits jeux*

¹¹¹ En référence au mimisme défini par Jousse, nous n'employons pas ici le mot usuel « idées », qui s'inscrit dans le dualisme corps/esprit.

d'ombre, sympathiques. Du coup c'est devenu des bougeoirs. » (II. 24)

En “position de parole incarnée”, repérable par le fait qu'elle parle au présent d'un moment singulier passé, lui reviennent des perceptions sensibles : « *Je revois la configuration, les machines, voilà la configuration des machines, l'odeur, l'ambiance, la lumière qui passe à travers les fenêtres...* » (II. 34) Elle retrouve donc un moment singulier et ce qu'elle fait à ce moment, à travers la description de 2 étapes et de son résultat, qui s'exprime dans trois propositions très incarnées : par un geste corporel-manuel (« *Là, je suis vers la toupie, je suis sur la ponceuse, justement, je faisais sur les bougeoirs des formes comme ça [geste] des 4 côtés* »), puis par une onomatopée (« *après je faisais les angles, morts, tu vois [VVVE bruit de machine]* ») et enfin par une analogie gestuelle (« *et ça faisait donc des trous, comme si tu pouvais mettre tes doigts après dessus, ça remontait entre les deux...* »). (II. 36)

En la relançant sur l'action de ponçage évoquée, elle fait analogiquement le lien avec une autre expérience de réalisation de ces formes sur un tout autre objet : elle est en train « *de poncer... c'est la partie un peu finale. J'avais fait tout un bâton comme ça d'ailleurs, je l'avais filé à une copine, d'ailleurs je me demande si ... [donc tu avais fait un bâton] un bâton pour qu'une copine puisse jongler avec. Mais c'était pas pratique, parce qu'il était pas équilibré.* » (II. 38) Nous voyons ici à quel point les gestes internes sont imbriqués et se renvoient les uns aux autres de façon non-chronologique.

Contrairement au bougeoir, le bâton de jonglage avait une utilité prédéfinie et une utilisatrice à qui il était destiné. Elle commente alors les défauts pratiques de l'objet fabriqué, qui se révèlent à l'usage. Elle avait réussi à imaginer l'objet puis à le “manifeste dans la matière”. Le problème d'inadéquation s'est révélé dans le passage entre fabrication et usage, second temps de mise à l'épreuve par le réel.

Essayons de comprendre comment s'opère dans cet exemple l'imagination des formes et leur transfert analogique d'un objet vers un autre.

« (...) *j'ai toujours dessiné depuis que je suis petite, et puis je pense ça se rapprochait du même genre d'univers. Je me suis pas tellement posé de questions. Comme quand tu dessines, tu commences un truc, tu sais pas comment ça va se finir. Je pense que c'était dans le même esprit. Peut-être qu'avant j'avais eu une image, en voyant cette ponceuse, en me disant ouais, j'en sais rien, je crois que j'ai juste commencé par prendre une chute de bois, la découper à la scie à rubans, selon des formes plus arrondies... ça me soulait un peu le côté, tu vois, hyper... droit, hyper académique. J'avais envie d'explorer un peu, tenter d'autres formes.* » (II. 42)

Elle bricole avec le bois comme elle dessine, sans une image préconçue de ce qu'elle veut faire, sans se poser de questions, dans une démarche improvisée. Il est intéressant de noter que l'univers esthétique qu'elle recherchait à appliquer au bois avait déjà été élaboré depuis son enfance par une pratique informelle du dessin. Comme elle aurait pris un crayon et une feuille, son ennui de faire des formes linéaires, sa curiosité de "tenter d'autres formes" la pousse à essayer sur des chutes de bois la scie à rubans, celle qui permet de couper de façon non-linéaire. Elle commence à « *couper à la scie à rubans les 4 faces, comme ça, ça donne une forme globale, et après je ponçais pour donner cet effet un peu "dragon", un peu comme le dos d'un dragon, je pense ... je commençais à faire ça, tu vois, et puis "ah tiens, c'est cool".* » (II. 44) Elle enchaîne avec le ponçage, qui permet aussi d'arrondir les angles des parties découpées, et donne une forme reliée à son imaginaire, obtenant ainsi un résultat qui la satisfait.

Encouragée par les formes obtenues, elle continue son exploration des possibles. Le perçage apparaît comme une nouvelle manière d'introduire dans la matière une forme ronde. Le trou réalisé suscite une association gestuelle avec un objet rond que l'on peut y introduire, une bougie. Le perçage est donc fait ensuite intentionnellement au diamètre adapté pour y mettre une bougie : « *Après j'ai essayé de faire des trous dedans. Cela faisait encore un autre effet. C'est pour ça que c'était pas mal avec les bougies aussi. Après j'ai vraiment fait des bougeoirs, tu sais, une espèce de perceuse où tu mets une tête dessus un peu circulaire et ça te fait un trou, enfin c'était pile-poil la forme des bougies chauffe-plat, tu vois.* » (II. 46)

Au fur et à mesure de ses essais, elle évalue les résultats et en tire plus ou moins de contentement. Son travail intuitif n'exclut pas le sens critique, qui permet de sélectionner parmi ce qu'elle a fabriqué, ce qui est "mémorable" (au sens propre) et ce qu'elle peut négliger, mettre au rebut de la mémoire ("des trucs") : « *Donc là après j'avais fait des trucs, mais pour le coup c'était des trucs plats, plus [sans le] côté 3D ; voilà j'en ai fait 2, 3, c'était moins chouette. J'avais essayé la teinture aussi ; différents effets, vernir après.* » (II. 46) Sa logique de fabrication est suivie. Même en commençant par faire "des trucs qui servaient à rien", elle est arrivée jusqu'à l'étape de finition (teinture et vernis), comme si elle faisait un vrai meuble. Là encore, elle fait des essais et en observe les effets. Ces moments de bricolage créatif sont de réelles occasions d'apprentissage autonome, non-planifié, non-finalisé.

Une nouvelle dimension de son vécu apparaît, d'abord sous la forme d'un commentaire général : elle trouve au travail de la matière un effet méditatif qui lui est bénéfique. C'est une action qui calme les pensées. Elle éprouve du plaisir à ces fabrications libres : « *sans me poser de*

questions. Ce que j'aime bien aussi dans le travail de la matière, c'est que c'est hyper méditatif. Tu es occupé à faire des trucs, et ça arrange vachement l'esprit. Maintenant, j'en sais rien parce que ça fait longtemps que j'ai pas pratiqué. Mais je pense que ça aurait toujours un effet bénéfique, tu vois. » (II. 56) Par une reformulation, nous l'invitons à aller vérifier dans son vécu si elle se sentait à ce moment passé dans un état méditatif : *« Ouais, je pense. Ouais c'est ça. J'essaye de me rappeler comment je me sentais. Je me revois surtout le faire, avant tout. »* (II. 58) Logiquement, c'est d'abord l'action qui lui revient, puis son état intérieur, lié au contexte : *« Et puis je me sentais bien dans cet atelier. Toute seule... j'étais contente d'être toute seule. Je l'ai déjà dit, mais c'était perdu au fond de la cambrousse, un côté un peu introspectif. Je devais rêver à un jour, j'aurais mes propres machines, et du coup je pourrais faire ci ou ça. Le jour où j'ai pensé à cette étagère, je me disais pourquoi pas. J'avais vu une émission sur un gars qui créait ses propres meubles. Je pourrais peut-être faire ça après. Pas forcément comme ultime but, mais bon dans l'idée, ça me plaisait bien de pouvoir faire ça. »* (II. 60) Il est étonnant de constater la finesse de ce que le processus d'explicitation permet de faire ré-émerger à la conscience, plusieurs années après. À partir d'une remémoration de l'action (*« Je me revois surtout le faire »*), elle retrouve son état émotionnel (*« contente d'être toute seule »*) dans le contexte de cet atelier en fin de journée (*« un côté un peu introspectif »*), puis spontanément sa pensée intérieure, ses rêveries, (*« j'aurais mes propres machines, et du coup je pourrais faire ci ou ça. »*) comment elle se projette dans l'avenir, comment une émission de télévision lui a fourni un modèle d'identification auquel elle adhère à ce moment.

Dans ces temps de “bricolage” tout à fait informels se joue la capacité de cette apprentie à s'approprier des savoirs, des pratiques, et à leur donner sens à la lumière de son histoire personnelle, dans la construction d'une image de soi et d'un devenir possible.

3.5. Le rapport au corps et au monde physique

Concernant les métiers manuels, la dimension physique du travail est rarement perçue comme valorisante. On parle plutôt de pénibilité, avec la référence implicite du confort matériel d'un bureau et d'une activité sédentaire.

3.5.1. J'aime... J'aime pas... jugements de valeur sur des activités au travail

Claire souligne au contraire que le côté physique d'un travail manuel répond à des besoins. Elle appréciait de ressentir et d'agir avec tout son corps, dans un contact direct avec la réalité physique (température, environnement, matériaux) : *« J'aimais bien le côté travail physique. C'était une petite boîte paumée dans la campagne, j'aimais bien le côté... réalité, vrai travail manuel, travail... dans la nature, j'aimais bien le côté un peu rude tu vois, je me caillais les mains, on faisait les sacs de copeaux, suivre les saisons, tu vois. Le contact, un peu rude. »* (I. 50)

Elle a aussi conscience que le sens positif qu'elle donnait à l'effort physique, dans un contact un peu rude au monde, reposait sur une culture familiale, son père étant artisan du bâtiment. La difficulté peut être recherchée, mais avec quelle motivation ? Une affirmation de soi volontaire ? Un sentiment du devoir de travailler "à la sueur de son front" ? Dans ce contact rude, *« Tu as l'impression de vraiment travailler. Tu vois ce que je veux dire. Mais je pense que ça doit être aussi un truc de famille, ancré dans mon inconscient finalement, si tu n'en chies pas, c'est pas vraiment du travail... Et puis j'aime bien l'effort, faire marcher mon corps... »* (I. 52)

Pour autant, il n'y a aucun masochisme dans ce goût de l'effort et de la matière. Elle établit une distinction de valeur entre ce qu'elle aimait et ce qu'elle n'aimait pas. Lui reviennent vite en mémoire les tâches les plus désagréables. Sur une question à propos du travail avec les machines, elle me répond par un jugement général qui n'est pas en lien direct avec sa propre expérience (*« Ouais, j'aimais bien, c'est toujours enrichissant de savoir faire marcher une machine, et cetera »*), et elle enchaîne plutôt sur les perceptions olfactives et respiratoires qui lui reviennent en mémoire : d'un côté l'odeur du bois, des copeaux de bois ; d'un autre la poussière du ponçage et la chaleur sous le masque de protection. *« J'aimais bien l'odeur des copeaux. Il y a d'autres choses que j'aimais pas. Il y avait le ponçage, après égrainer la peinture, et il fallait gratter avec la paille de fer, ça faisait de la poussière, et là c'était vraiment insupportable, je supportais pas surtout en été parce qu'il fallait mettre des masques et tu crèves de chaud sous le masque. En général c'était des piles de trucs, t'en avais pour deux jours, enfin vraiment j'aimais pas faire ça. J'aimais bien l'odeur du bois... »* (I. 54)

Elle y revient à l'entretien suivant, également sur une relance au sujet de l'odeur des copeaux : *« j'aimais pas poncer, tous les trucs où il fallait mettre des masques, tu arrives pas à respirer, et puis en même temps si tu le mets pas, tu t'en prends plein la tronche. »* (II. 90)

C'est une expérience physique désagréable, qu'elle décrit par des sensations localisées au niveau des voies aériennes, puis au niveau de la peau : « *c'était encore pire l'été.* » (II. 91) ; « *Et puis tu as chaud, alors toutes les poussières se collent sur toi. Enfin bon, tu as envie de te rincer toutes les secondes, tu vois. C'est surtout toutes les poussières fines. Tu es surtout dans la finition.* » (II. 94)

Les sensations qu'elle aime sont liées à une perception de son action sur le monde, à l'effort, au contact avec le bois, alors que les sensations physiques qu'elle n'aime pas correspondent à un sentiment de subir.

3.5.2. Faire les sacs de copeaux : une tâche ordinaire mais marquante

L'atelier était chauffé en hiver. Elle nous décrit (II. 78) les occasions qu'elle avait de sortir dehors : soit faire l'aller-retour vers un autre atelier, soit aller chercher des plaques de bois au séchoir, et fréquemment vider dehors les sacs de copeaux issus de l'évacuation des machines. Un jour, on lui fit ranger des tuiles dehors car elle n'avait plus de travail à faire à l'atelier.

Les apprentis sont sollicités pour accomplir ce genre de petites tâches non-qualifiées, mais indispensables au bon fonctionnement d'un lieu de production. On peut avoir une représentation négative de ces tâches, quand elles sont utilisées comme un moyen pour humilier l'"arpète", et lui inculquer une soumission à l'autorité du chef d'atelier. Nous avons déjà entendu le témoignage d'un jeune homme qui avait raté son CAP à l'issue de son apprentissage en menuiserie, car l'entreprise lui donnait principalement à faire des tâches secondaires, sans rapport avec une compétence de métier. Dans ce cas, il s'agissait d'un "refus de transmettre" qui semblait en lien avec une attitude de discrimination ethnique.

Dans le cas de Claire, le fait d'aller vider les sacs de copeaux est une tâche qui fait partie du quotidien de la production. C'est une interruption nécessaire du travail sur les machines, qu'elle pouvait apprécier, malgré l'effort physique que cela représente. « *Oui, ça pouvait être un moment où tu te dis "ah fais chier", autant que des fois, quand il neige, le faire avec plaisir presque.* » (II. 64) Le fait de sortir à l'extérieur, de changer de type d'activité représente une pause dans le rythme de production. « *Il suffisait qu'on ait un gros tas de bois à passer dans la machine, et là c'est sûr, il fallait s'arrêter des fois au milieu pour aller vider les sacs. Les mettre dans la brouette, aller la vider derrière l'atelier. J'aimais bien.* » (II. 70)

Cette tâche ordinaire devient pour cette ex-apprentie de 16 ans l'emblème de son initiation à la vie, hors du cadre scolaire. Elle nous parle d'un changement dans son rapport au monde,

construisant une capacité à faire face avec son corps à la rudesse de la nature, du monde physique. Le fait de sortir dehors en hiver, malgré le froid, inscrit Claire dans la succession naturelle des saisons : *« j’aimais bien le côté... limite, “contact avec la nature”, se sentir proche des peuples qui vivent avec la terre, un truc comme ça. J’ai toujours été à la campagne, donc le côté contact avec la nature, direct. »* (II. 80) Cette tâche apparemment anodine est un exemple privilégié de ces moments d’activité qui lui font se sentir bien dans son corps et dans le monde : *« Ouais, l’environnement, [le froid], et puis sentir que tu t’aguerris ou tu te construis. Le côté débrouillard, de sentir plus... les pieds sur terre, plus capable... tu délies des choses. »* (II. 82) Elle nous dit ailleurs retrouver aujourd’hui ce sentiment par la natation, qui mobilise également l’ensemble du corps, avec une sensation directe, par la peau, du milieu environnant. *« En faisant marcher mon corps. Sentir que c’est dur mais c’est bien. Parce que c’est dans une juste mesure, c’est pas non plus du masochisme. »* (II. 84)

La dimension physique de l’activité de menuiserie est une composante significative de l’expérience de Claire. Elle lui donne l’occasion de renforcer la présence à son corps et au monde, dans l’effort, dans des sensations agréables et désagréables, ce que l’école ne lui permettait pas. *« En plus j’avais 16 ans, c’est l’adolescence, c’est une bonne période, c’est un peu comme une initiation, c’est ça la vie. Sortir un peu d’un rythme scolaire. Même si le rythme scolaire, je m’en suis vite échappée. »* (II. 86) En quittant l’école, elle apprécie de vivre des expériences qui l’introduisent dans la vie adulte, à travers une position physique qui ne soit plus passive et protégée (assis dans une salle de classe) et ainsi *« D’apprendre un peu la rudesse de la vie, entre guillemets. »* (II. 88)

3.5.3. Un BEP et une évolution durable de l’identité personnelle

Puisque Claire n’a pas continué à travailler en menuiserie après son apprentissage, nous pourrions en conclure que ces deux années constituent une parenthèse qui n’a pas laissé de traces pérennes en elle. Nous la questionnons sur l’utilité de cette expérience professionnelle pendant les années suivantes. *« Après, pas tellement. Maintenant, j’ai l’impression de retrouver un peu des choses, mais le voyage en Inde ça m’a tellement “lavé” de ce que j’étais, c’était tout tu vois, tout a été balayé, alors du coup non. [C’était une grosse césure]. Mais là je sens, plus je me retrouve, plus je ressens finalement, je retrouve des sensations, je retrouve... cette envie de travail manuel. Ce truc qui fait qu’il y a peut-être un déclic dans ma tête. »* (II. 150) Ce voyage

en Inde fait sans préparation, est une expérience personnelle radicale de changer de monde, de partir dans l'inconnu et de laisser derrière elle tout ce qu'elle connaît. Il est frappant dans le témoignage de Claire, que son apprentissage n'a pas été simplement "oublié", comme on peut avoir oublié après quelques années ce qu'on avait appris à l'école, dans certaines disciplines dont on s'est éloigné. Son apprentissage a laissé, plus que des "savoirs", des "sensations", qui avaient été momentanément enfouies, et qu'elle retrouve en se retrouvant elle-même. L'apprentissage a donc eu un effet profond sur la construction de son identité personnelle, que "cette envie de travail manuel" appelle à poursuivre.

Cette construction identitaire est marquée par une évolution dans le rapport à son corps : *« Même je pense que cela m'a quand même vachement, j'ai gardé ça, d'avoir découvert le côté physique. Même si j'ai pas bossé, j'ai toujours vachement nagé, toujours gardé une sensation du corps, j'ai peut-être gardé ça. Avant c'est vrai j'étais plus molle. Je m'étais toujours arrangée pour être dispensée de sport, pas par hantise du sport mais par dégoût d'être avec les autres, dans des mauvaises ambiances de classe. C'est comme si ça m'avait un peu déliée, me rendre compte "mais en fait, je suis une meuf super sportive, vas-y !" [NB : avec une intonation "jeune des cités"- rire]. Je rigole mais voilà. »* (II. 150)

Elle a "délié des choses". Son père lui disait qu'elle était "toute molle" et elle avait un dégoût du sport pratiqué dans le cadre de l'école. Son identité a changé, l'apprentissage ayant été un "déclat". Ce changement est durable, malgré son arrêt du travail manuel et une expérience de voyage qui a représenté une phase de déstabilisation de sa personnalité. Elle se considère et s'affirme maintenant comme une fille sportive, elle a conservé une sensation du corps, de l'effort physique, vécue positivement.

En prolongement de la sensation du corps, son apprentissage manuel a aussi construit chez elle une confiance en ses capacités à agir sur le monde, en se servant d'outils. Elle identifie cela à son côté masculin, peut-être ce qu'elle a intériorisé du modèle paternel : *« j'ai quand même fait de l'équitation de 10 à 12 ans, j'étais pas inactive non plus. Ça m'a peut-être re... avec le côté débrouillardise en plus, pouvoir manipuler les outils, expérimenter finalement "l'homme qui est en moi" on va dire si on veut grossir les choses »* (II. 152) La parole de son père était aussi porteuse d'une exigence de socialisation, à travers la norme du diplôme, vu comme nécessaire pour s'intégrer professionnellement (*« pour lui il faut pas être sans diplôme. »* (II. 154)) En apprenant à fabriquer, elle nous dit avoir aussi appris à "s'incarner plus", c'est-à-dire accepter son corps. Cela lui semblait difficile de se servir d'outils pour fabriquer, elle a pris conscience que c'était à sa portée, si elle acceptait d'apprendre dans une progressivité : *« De*

m'incarner plus dans un truc, je sais me servir des choses... (II. 153) [Je peux fabriquer avec des outils, des objets.] Et puis se rendre compte que c'est simple finalement. Une fois que tu sais, il suffit juste de franchir les pas. (II. 154) » Cette ouverture à des capacités d'apprendre et de travailler de ses mains paraît inaliénable, dans les propos de Claire : après avoir vécu cet apprentissage, elle ne peut plus être comme quelqu'un qui ne l'aurait pas vécu. Elle peut tout au plus ignorer cet acquis et ne pas approfondir dans cette direction, mais la possibilité d'y revenir reste ouverte.

Les multiples facettes de la socialisation

Les deux entretiens réalisés avec Claire portent sur une période d'apprentissage de seulement deux ans, depuis laquelle elle n'avait plus travaillé le bois. A ce titre, cette expérience est bien singularisée, et on peut en percevoir plus nettement les effets que si elle était dans une continuité avec d'autres expériences professionnelles ultérieures. S'intéresser à cette période de socialisation professionnelle ne conduisant pas Claire au métier d'ébéniste, et y trouver autre chose qu'un "échec", nous distingue de l'approche fonctionnaliste de Merton. Par ailleurs, nous ne nous limitons pas non plus à l'approche de l'interactionnisme symbolique, celle de Hughes illustrée par ses travaux sur la socialisation des étudiants en médecine. Sans négliger le rôle joué par les interactions sociales lors de l'apprentissage, nous mettons fortement en exergue le travail, la transformation de la matière, et plus largement les interactions avec le monde physique, qui ont marqué durablement Claire. De plus, nous avons également mis en évidence que les enjeux de cette socialisation dépassent largement le domaine professionnel, y compris dans les interactions sociales ; ainsi, il apparaît du point de vue de Claire que sa relation avec le patron n'est pas d'abord une relation à un employeur, ni à un maître d'apprentissage, mais celle à un homme de 60 ans situé dans une famille (sa femme, son gendre, et par extension Claire elle-même, logeant sur place).

Partie 3

Expliquer la socialisation par ses effets et ses médiations dans le travail

Dans la première partie, nous sommes parti des termes dans lesquels on pense habituellement la « transmission » d'un métier, « l'intelligence et la main », l'apprentissage professionnel, pour dépasser les catégories de sens commun en se fondant sur les apports théoriques de plusieurs disciplines. Nous avons ainsi articulé, selon notre perspective en sciences de la communication, les concepts de transmission, de socialisation et de médiation, pour apporter une approche cohérente et adaptée au secteur de l'artisanat. Ce cadre conceptuel nous a permis de mener des enquêtes de terrain orientées vers le métier de menuisier, qui ont abouti à la réalisation de deux études de cas, sous la forme de récits de vie. Désormais, il s'agit de modéliser les phénomènes repérés dans ces cas, à l'aide des résultats de recherches portant sur des phénomènes analogues, dans des domaines différents de la vie sociale.

Les principales questions soulevées par nos études de cas peuvent s'organiser autour de trois ensembles : d'abord, comment rendre compte de l'activité humaine en général, et du travail en particulier, dans ses différentes dimensions ? Du modèle explicatif que nous adoptons dépend la conception de ce qu'est pour nous le fait d'apprendre par le travail. Ensuite, pour expliquer les effets de la socialisation, comment décrire ce qui fait le sujet ? Une “personnalité”, des “compétences”, un “habitus” ? Enfin, dans l'apprentissage d'un métier de l'artisanat, quels sont les processus expliquant la réception d'un milieu professionnel par des générations de jeunes, dont certains deviennent à leur tour des exemples pour la génération suivante ?

1. Le travail au cœur de l'apprentissage

Si nous sommes parti de récits de vie pour mieux comprendre ce qui se déroule derrière la transmission d'un métier manuel, c'est parce que nous nous basons sur une certaine conception de l'activité humaine. Il nous semble utile tout d'abord d'introduire une distinction entre les termes d'individu, de sujet, de personne, telle que la formule Jean-Michel Le Bot ¹¹². L'individu correspond au corps biologique, qui forme par l'enveloppe de la peau une unité vivante distincte de son milieu. L'être humain, comme sans doute aussi d'autres espèces animales, est également un sujet, dans le sens d'un être porteur d'une mémoire de son environnement, qu'il peut incorporer en lui. Le sujet est socialisé par son milieu. Cette théorie introduit un troisième niveau de complexité, avec le terme de « personne », se référant à la capacité humaine à devenir un acteur social autonome, qui se joue principalement à la puberté. Comme l'avaient mis en évidence Berger et Luckmann ¹¹³, l'enfant n'a pas le choix de ses « autres significatifs » (tels les parents), il adhère à leur monde comme *le* monde. Le Bot suggère que « accéder à la personne, c'est donc ne plus vivre dans l'histoire des autres, mais devenir acteur de sa propre histoire, accéder à l'historicité, définie comme capacité de production d'histoire et de socialité. » (p.66) C'est un apprentissage social du fait de devenir interlocuteur, capable de répondre, dans des relations entre « je », « tu » et « il/elle ». Pour un jeune, apprendre un métier, dans ce sens, c'est bien accomplir ce passage du sujet à la personne, faire des choix, décider de sa propre vie. Dans le même temps, il reste un individu biologique, et il reste un sujet qui n'a que partiellement conscience des multiples manières qu'ont la société et le monde de le modeler.

Lors de nos entretiens, nous avons donc collecté des indices portant sur des éléments hétérogènes. Dans les deux études de cas, nous recherchons la cohérence interne de cet ensemble d'indices, organisé par un parcours personnel. Mais pour aller au delà de la singularité de ces cas, il est nécessaire de distinguer les paramètres et de questionner leurs influences réciproques.

¹¹² Jean-Michel Le Bot, *Le lien social et la personne – Pour une sociologie clinique*, Presses Universitaires de Rennes, 2010. Cet ouvrage se présente comme une synthèse des travaux de l'équipe de recherche initiée par Jean Gagnepain (1923-2006), sur la base d'observations cliniques psychiatriques et neurologiques.

¹¹³ Peter Ludwig Berger, Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Meridiens, Klincksieck, Paris, 1986.

1.1. La capacité d'action humaine ou agentivité

Selon le sens commun, les êtres humains agissent d'abord dans le sens de leurs intérêts. Ils seraient des agents capables de calculer comment agir pour maximiser les avantages en leur faveur et minimiser ce qui est en leur défaveur. Ce n'est pas de cette conception étroite de l'action dont nous parlons. Ce serait déjà restreindre la capacité à agir à une seule logique de comportement, de raisonnement et de situations sociales adaptées. On ne peut pas nier que des régularités soient observables dans l'action d'un grand nombre d'êtres humains. Cela ne veut pas dire que la capacité d'action soit déterminée par sa relation à la dimension biologique, comme le pensent ceux qui recherchent le(s) gène(s) de l'altruisme, de la timidité, etc.¹¹⁴ Observer des corrélations entre des différences biologiques et les comportements observés dans un cadre expérimental ne permet pas de conclure à la détermination des uns par les autres, car on ignore bien d'autres facteurs influençant l'action humaine. Plus largement, ces explications relèvent d'une vision du monde qui est elle-même un produit culturel. Philippe Descola¹¹⁵ a en effet montré que la perception du monde propre aux sciences occidentales, le naturalisme, n'est pas universelle. Selon la façon dont sont placées les frontières entre les êtres et les choses, en les distinguant ou pas par leur réalité physique et par leur réalité intérieure, la perception du monde peut aussi être animiste, totémique ou analogique. Ainsi, dans une vision animiste, il n'y a pas de différence fondamentale entre la conscience humaine et celle des animaux ou des plantes. Par conséquent, la capacité d'action humaine est étendue, pour ces sociétés, à un dialogue entre le chaman et des êtres, qui ne font pas partie, pour nous, de l'ordre social. Il y a donc une co-définition de la capacité d'action humaine et de l'ordre extérieur sur lequel s'exerce l'action.

La capacité d'action humaine varie également, quoique avec moins d'ampleur, entre les sujets d'une même société. Pour en rendre compte, nous avons donc besoin de connaître le fonctionnement psychologique inséré dans le comportement social. Ce fonctionnement varie selon des facteurs personnels multiples dont le découpage est insaisissable de façon directe. Comment peut-on dire face à un comportement donné ce qui est le résultat de l'âge, du genre, du milieu culturel, de l'histoire personnelle, ou de la constitution physique ? Seules des

¹¹⁴ Concernant l'altruisme : M. Reuter & al., « Investigating the genetic basis of altruism: the role of the COMT Val158Met polymorphism », in *Social Cognitive & Affective Neuroscience*, vol. 6 ; 5, Oxford University Press, 2011.

¹¹⁵ Philippe Descola, *Par delà nature et culture*, Gallimard, Paris, 2005.

comparaisons permettent d'inférer ce que chacun des facteurs introduit dans l'unité dynamique du sujet. On ne peut pas dissocier la femme, l'adolescent, l'ouvrier du bâtiment, etc... en catégories abstraites qui seraient prises en dehors du comportement social de l'acteur. La capacité d'action individuelle forme un tout, qui a de multiples déterminations, et pour lequel la pensée analytique nous induit en erreur. Celui qui agit est toujours un individu singulier, qui n'est pas la somme de parties existantes par elles-mêmes. C'est au contraire en rapprochant un grand nombre d'individus singuliers qu'on peut y repérer certaines caractéristiques communes. Il faut donc considérer comme un tout les facteurs qui font la singularité personnelle.

La capacité d'action humaine requiert dans tous les cas une énergie pour fonctionner. On ne peut pas la limiter à une énergie métabolique, fournie par l'alimentation. Mais comment parler de cette énergie sans en passer par le schéma grec de l'âme (*psukhê* ; *anima* en latin), cette force qui « anime le corps » ? Marcel Jousse a proposé une nouvelle formulation de cette question.¹¹⁶ Il pose d'abord l'Homme comme un « composé humain » dans lequel on ne peut distinguer le matériel et le spirituel, ou comme dirait Descola, physicalité et intériorité. Il considère ensuite ce composé humain au sein d'un cosmos, qui ne peut nous apparaître que comme un entrelacement d'interactions. Par ce terme d'interaction, il met en valeur que rien dans l'univers n'existe en dehors de ses relations avec d'autres choses sur lesquelles agir, et avec d'autres choses par lesquelles être agi. Il résume l'interaction, dans sa plus grande généralité, par la formule :

« un agent agissant sur un agi ».

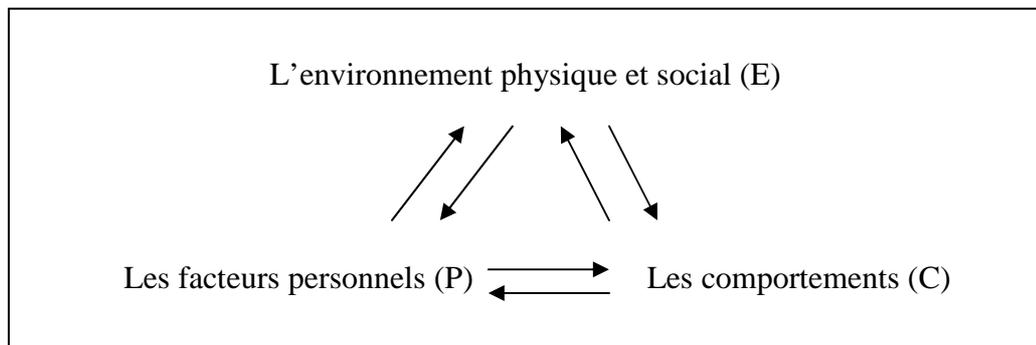
L'être humain est l'un des agents dans l'univers, et il a sa façon propre d'être agent, son « agentivité » ou capacité d'agir. Il est aussi agi par une multitude d'agents, qui sont physiques, mais aussi biologiques, et certains également sociaux. A ce titre, il reçoit dans tout son composé humain ces actions « jouées » sous la forme de « gestes » humains, à la fois sémantiques et neuromusculaires (plutôt que « encodées » sous la forme d'« informations »). C'est ainsi que l'être humain ne connaît les actions de l'univers que par les gestes à travers lesquels elles se jouent en lui, et non pas en elles-mêmes. Précisons que Jousse appelle « geste » tout mouvement, toute modification qui se produit dans le composé humain, microscopique ou macroscopique. Dans ce sens, voir une action, c'est être joué par un geste oculaire, même si on est apparemment immobile. Il y a des images dans le monde, mais dans l'être humain il n'y a que des gestes. L'être humain ne peut agir directement que par ses gestes. Il *ex-prime* ce qui s'est *im-primé* en

¹¹⁶ Jousse, op. cit.

lui. Les gestes expressifs sont volontaires ou pas, ils ne se limitent pas au mouvement des mains, mais incluent l'ensemble du corps, le mouvement de la parole. Les gestes humains sont énergétiques, ils suivent la déflagration rythmique faisant se succéder des phases de tension et de détente, comme dans la parole il y a des modulations de l'intensité, résultant du fonctionnement normal de l'organe assurant la prononciation.

L'agentivité humaine a aussi été théorisée dans le champ de la psychologie sociale. Albert Bandura en a proposé un modèle qui distingue trois pôles interdépendants ¹¹⁷.

Figure 1 - *L'agentivité humaine selon la théorie socio-cognitive*



Il faut noter l'intérêt à dépasser le niveau de l'individu, pour considérer la relation à l'environnement, au monde, comme constitutive de la capacité humaine à agir, et non comme une contrainte extérieure. D'autre part, les facteurs personnels englobent ici de façon synthétique l'ensemble des caractéristiques concourant à construire sa singularité, loin de faire porter l'action humaine par un calcul d'« acteurs » interchangeables. Ce n'est pas pour nier que les comportements eux-mêmes sont souvent marqués par une tendance à la conformité au sein d'un même milieu social. Mais nous pouvons ainsi sortir du schéma causal stimulus > réponse, par lequel le behaviorisme réduisait les comportements à des réflexes conditionnés par l'environnement. Dans ce schéma ternaire, la causalité est circulaire entre les pôles. Bandura précise que cela n'implique pas une équivalence entre ces causes. Elles exercent leur influence avec des forces et des effets variables, sur des durées différentes.

¹¹⁷ Albert Bandura, *Auto-efficacité – le sentiment d'efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles, 2003, chap.1, 2 – reprenant le contenu d'un article publié initialement en 1986.

Ce modèle théorique préfigure celui de l'analyse de l'activité, et permet de dépasser l'antagonisme entre le déterminisme et la liberté. Contrairement au behaviorisme, il s'agit de comprendre en quoi chaque personne ne réagit pas de la même façon dans des contextes et face à des événements identiques, parce qu'interviennent des facteurs personnels. Illustrons à quoi correspondent les influences que ces trois pôles exercent les uns sur les autres :

- Entre E et C - L'environnement physique et social offre des opportunités et des contraintes objectives, qui limitent les comportements possibles, qui en favorisent certains. Réciproquement, les comportements façonnent en partie l'environnement, qu'il soit social (postuler pour un emploi) ou physique (par des gestes techniques).
- Entre E et P - L'environnement marque chaque personne de façon spécifique par l'histoire dans laquelle elle est plongée, qui est porteuse de ressources pour son développement, mais aussi de limites. Réciproquement, en fonction des processus cognitifs et émotionnels construits préalablement, l'individu ne perçoit et n'interprète pas de la même façon son environnement, de sorte qu'il se saisit ou pas des ressources disponibles, qu'il est entravé par les limites ou qu'il les contourne.
- Entre C et P - Les comportements ont une influence sur nous-mêmes, par exemple en développant de nouvelles compétences ou en améliorant son estime de soi. Réciproquement, nos capacités personnelles, nos croyances, nos valeurs déterminent nos comportements.

Pour faire le lien avec l'approche anthropologique résumée auparavant, nous pouvons dire qu'entre l'environnement et les facteurs personnels, il s'agit des actions de l'univers qui sont perçues et connues à travers des « gestes » que Jousse appelle des « mimèmes »¹¹⁸ ; entre les facteurs personnels et les comportements, il s'agit des mimèmes que nous recevons de nos propres actions, et des gestes expressifs que nous jouons pour agir sur les choses et sur autrui ; enfin, entre les comportements et l'environnement, c'est l'être humain en tant qu'agent qui doit

¹¹⁸ Le jeu des mimèmes correspond précisément à ce qu'Umberto Eco nomme TC (type cognitif), de son point de vue de description du sens commun, se refusant à se prononcer sur le fonctionnement cognitif de la « boîte noire » qu'est l'être humain. Il parle ainsi du cheval perçu pour la première fois : « en parlant de TC, je n'entends pas seulement une sorte d'image, une série de traits morphologiques ou de caractéristiques motrices (l'animal trotte, galope, se cabre) ; [mais aussi] le hennissement caractéristique du cheval, sans doute aussi l'odeur » ; Umberto Eco, *Kant et l'ornithorynque*, Grasset, Paris, 1999, p.133-134.

composer avec le réel pour mieux le maîtriser.

Dans ce schéma, la notion d'environnement pose la question de ce qu'est le réel. L'assimilation des deux termes est contestée par Yves Clot, dans son approche de psychologie du travail. Selon lui, « le réel n'est pas identifiable aux conditions externes de l'activité psychologique. Le réel c'est la modification de ces conditions par le sujet [la personne] et non pas ces conditions elles-mêmes. Ce n'est pas un environnement mais un milieu d'action délimité par les initiatives que le sujet [la personne] prend seul ou avec d'autres, dans des conditions qui ne sont pas pour autant fixées par lui. Le réel, c'est l'action de réalisation – jamais totalement prévisible – qui met le sujet [la personne] aux prises avec les réalités objectives du monde des choses et des hommes, occasions et obstacles à son développement. »¹¹⁹ Dans le schéma de Bandura, l'activité psychologique correspond à la fois aux comportements et aux facteurs personnels, et les conditions externes de cette activité correspondent à l'environnement. Si nous comprenons bien les arguments de Clot, il ne s'agit pas de remplacer le terme d'environnement par celui de milieu d'action. L'enjeu est plutôt de placer le réel au delà d'une limite entre ce qui est interne et ce qui est externe : le réel est dans le lien qui unit ces trois pôles, c'est la capacité d'action humaine dans sa réalisation.

1.2. De l'activité au travail

De l'agentivité à l'activité, nous passons de l'analyse de l'être humain capable d'agir, à l'analyse de l'être humain en train d'agir, afin de pouvoir l'appliquer aux situations de travail.

Les travaux de psychologie du travail ont permis un approfondissement du concept d'activité, à partir des travaux fondateurs du psychologue russe Lev Vygotski, centré sur l'approche du développement. Yves Clot reprend des distinctions supplémentaires apportées par Leontiev :

« Si l'on veut comprendre le développement ou ses impasses, il faut donc distinguer pour l'analyse (...) d'abord l'objet de l'opération et l'objet de l'action, le second présupposant le premier ; ensuite le même objet de l'action et l'objet de l'activité, le premier présupposant, à son tour, le second. Ces distinctions conceptuelles doivent être rigoureusement opérées même si dans la réalité psychologique ces objets ne sont pas séparables. »¹²⁰ En reconnaissant à l'action « une

¹¹⁹ Yves Clot, *La fonction psychologique du travail*, P.U.F., Paris, 1999-2006 (5^{ème} édition corrigée), p. 94

¹²⁰ Clot, 2006, p. 168-9.

double vie », nous pouvons comprendre tout le relief qu'il y a dans l'activité, en termes de subjectivité humaine :

L'action se porte sur un but, une intention, représentation consciente du résultat à atteindre :

- Et l'action est supportée par *l'objet d'une opération* : techniques et procédés de réalisation qui la rendent effective.
- Et l'action se rapporte à *l'objet de l'activité*, un mobile vital, écho des autres personnes et des autres mobiles de soi-même, ce qui lui fournit de l'énergie.

Pour illustrer ces distinctions activité-action-opération, prenons l'exemple d'un ouvrier ébéniste. L'objet de son activité, c'est de fabriquer un meuble qui a été commandé par un client, selon le plan établi par le patron. Une série d'actions est nécessaire pour cette fabrication, par exemple le débit du bois, action qui a pour objet d'obtenir les pièces selon les formes et dimensions du meuble. Débiter ces pièces présuppose que l'ouvrier sache ce que l'on va en faire. Ensuite, le débit du bois repose sur des opérations techniques précises, avec certains outils, dont l'objet est de passer étape par étape du bois brut à une pièce de meuble. Là encore, la réalisation de chaque opération présuppose que l'ouvrier sache quelle pièce, avec quelles caractéristiques, il est en train de fabriquer. Dans la fabrication de ce meuble, un observateur extérieur ne connaissant pas la commande du client ne verra qu'une succession d'opérations, puis des résultats intermédiaires des actions, et en dernier lieu le meuble achevé. Au contraire, pour l'ouvrier, c'est le but final qui est premier et qui détermine l'organisation des actions, celle-ci déterminant elle-même l'organisation des opérations.

Mais il ne faut pas confondre l'objet de l'activité de cet ouvrier, qui est son but au moment où il fabrique le meuble, et ce que son patron lui demande de faire à travers le plan qu'il a dessiné. Les travaux en ergonomie ¹²¹ ont montré qu'on ne peut assimiler d'une part la tâche, ce qu'il y a à faire, ou activité prescrite, et d'autre part l'activité réelle de mise en œuvre par une personne particulière dans des circonstances uniques ; on ne fait jamais deux fois une tâche de façon rigoureusement identique. Pourquoi cet écart ? Les travaux de psychologie du travail ont proposé plusieurs types de réponses :

- La limite des compétences du travailleur ne lui permet pas toujours de réaliser la tâche telle qu'elle est demandée.
- La subjectivité du travailleur suscite un écart entre ce qu'il croit consciemment faire et ce

¹²¹ Dans un article de Leplat et Hoc, 1983 : cf. Clot, *ibid.*, p.56 et suivantes.

qu'il fait effectivement.

- L'effort des acteurs à concilier leur travail avec leurs autres sphères d'activité, donc à le "personnaliser" d'une certaine façon, et aussi de s'affranchir d'une emprise de l'organisation du travail.

Ces écarts ne sont pas de même nature selon ce qu'on appelle « tâche » : une activité prescrite intéresse et motive plus ou moins l'ouvrier, l'objet de son activité réelle peut devenir un défi personnel, s'il décide de fabriquer ce meuble le plus rapidement possible. Une action prescrite, comme le fait de débiter le bois dans une machine sans faire d'éclats, peut être trop difficile pour certains : ils essaient de ne pas en faire, mais dans le feu de l'action, toute leur attention est prise par la maîtrise des autres paramètres, et ils oublient de contrôler celui-ci. Enfin, l'écart peut se situer entre une opération prescrite et une opération réelle. Avec une machine perçue comme dangereuse, la peur d'un apprenti peut transformer l'objet de son opération, dans laquelle l'évitement de tout risque devient central, au détriment de la qualité de l'opération elle-même. Les écarts entre prescription et réalisation ne sont pas nécessairement problématiques ni même remarqués, s'ils ne sont pas perceptibles ou pas significatifs pour le prescripteur.

Cette distinction n'empêche pas une dépendance mutuelle entre les deux :

- La tâche, qu'elle soit définie par autrui ou par soi, est un modèle qui guide l'activité à travers certaines procédures, fournit une finalité, précise un résultat attendu, par exemple en termes de qualité.
- Les compétences, le niveau de maîtrise constaté dans le travail peut conduire le prescripteur à ajuster, à modifier la tâche demandée pour éviter un trop grand écart entre les deux, ce qui serait source d'échec. Une difficulté et une exigence progressives dans la tâche facilitent l'apprentissage, à condition d'autoriser l'erreur, levant ainsi l'inhibition par peur de se tromper.

Par rapport au précédent schéma de l'agentivité humaine, nous pouvons établir une correspondance d'une part entre l'environnement et la prescription de « ce qu'il y a à faire », d'autre part entre les comportements et les activités, actions, opérations réelles. Comment les facteurs personnels s'expriment-ils dans l'activité ? A la différence d'une machine dont on programme l'activité, l'être humain ne peut pas agir sans tenter d'attribuer à cette action une certaine signification.

L'attribution de signification et l'action réelle ont des influences réciproques :

- La perception sensible et la signification attribuée à l'action sont un facteur déterminant sur son déroulement : par les connaissances mobilisées, par les effets sur la motivation, par l'usage de

l'action en fonction de relations sociales, par son insertion dans une production organisée...

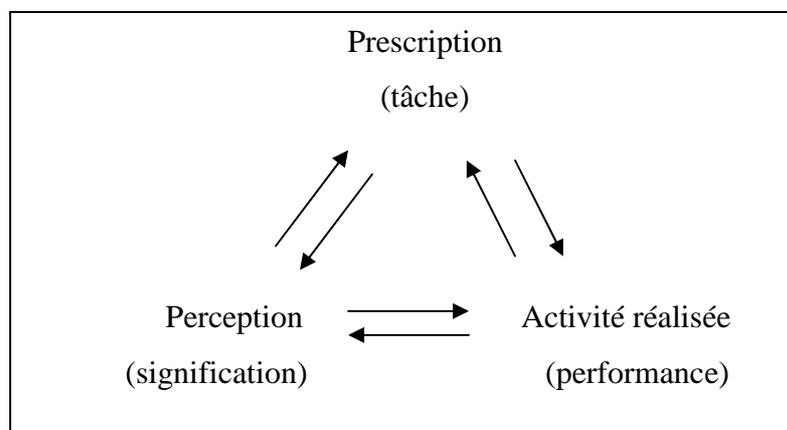
- L'activité de travail influence également la vie mentale et émotionnelle de son auteur, qui réagit par différents niveaux de tension, de stress, et des réactions internes telles que rechercher à résoudre un problème, se féliciter d'une réussite, s'ennuyer, s'énerver d'une difficulté récurrente...

Il y a également des influences réciproques entre la tâche prescrite et la signification qu'elle prend pour l'acteur :

- Chacun, en fonction de ses connaissances et des significations qu'il attribue à son environnement, peut avoir une compréhension différente de la tâche à accomplir. Des biais d'interprétation conduisent à une action correctement réalisée mais ne correspondant pas à la tâche, par exemple avec un matériau différent. On peut aussi avoir bien compris la prescription, tout en émettant des jugements de valeur sur celle-ci, qui vont y associer des émotions comme le plaisir, l'ennui, la crainte, le dégoût...

- Enfin, la prescription d'une tâche a des effets mentaux et émotionnels. Elle suscite l'interprétation de la tâche, mais aussi de l'intention d'autrui, des conséquences potentielles de l'action, des conditions nécessaires à sa réalisation. La prescription amène à procéder à une auto-évaluation de sa capacité à l'accomplir. La façon dont la prescription est formulée, la relation sociale et interpersonnelle dans laquelle elle s'inscrit est porteuse d'un effet de motivation, conduisant à la volonté d'accomplir la tâche, ou au contraire d'une résistance, d'un refus.

Figure 2 - *L'analyse de l'activité*



Nous pouvons désormais enrichir notre approche par la synthèse des travaux de psychologie du travail qu'en donne Yves Clot. Il définit le travail comme une « activité dirigée en situation réelle ». Il distingue ainsi le travail des activités libres, non-dirigées, comme les pratiques de bricolage du bois évoquées dans nos entretiens. En revanche, cette définition inclut le travail informel accompli pour le foyer tel le ménage, la cuisine, la culture d'un jardin, etc. Travail n'est pas synonyme d'emploi, qu'il soit salarié ou indépendant. La définition de Clot distingue également le travail et la formation, qui ne se situe pas en situation réelle.

Dans le travail, l'activité est dirigée :

- Par la personne, qui a ses *pré-occupations*.
- Par les contraintes de l'objet, la tâche, faite de lois de la matière et de normes humaines.
- Vers les autres. Le travail est "adressé", il est en réponse à l'activité des autres.

C'est là pour Clot l'unité d'analyse de la psychologie du travail : « ce que nous cherchons à saisir va au delà de la reconnaissance – déjà utile – d'une triple détermination de l'action au travail. L'activité réelle de travail consiste à dépasser les contradictions qui existent à l'intérieur et entre ces trois pôles de détermination. (...) agir c'est, tout autant, s'empêcher de faire ce que réclament isolément les pré-occupations personnelles, la tâche ou autrui. »¹²² Il est intéressant de remarquer qu'une activité de travail ne peut pas être comprise uniquement à partir de sa réalisation, car elle suppose pour advenir l'inhibition de toutes les autres activités possibles au même moment. Clot le précise plus loin : « activité réalisée et activité réelle ne se recoupent pas non plus. (...) le réel de l'activité c'est aussi ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne peut pas faire, ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – les échecs –, ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense ou ce qu'on rêve pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe fréquent – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire, ou encore ce qu'on fait sans vouloir le faire. Sans compter ce qui est à refaire. »¹²³ Par conséquent, nous devons prendre en compte dans le travail, non seulement son exécution, mais aussi toutes les formes de délibération personnelle et collective qui précèdent les décisions d'action.

C'est la prise en compte de l'activité possible non-réalisée qui permet de penser le développement de la personne. Nous reprenons à notre compte la perspective de Clot qui pense l'histoire de son développement, plutôt que sa genèse comme dans la théorie de Piaget.¹²⁴

Le monde extérieur est source de développement de la personne, à travers des objets, des signes,

¹²² Clot, *ibid.*, p. 101.

¹²³ Clot, *ibid.*, p. 119.

¹²⁴ Clot, *ibid.*, p. 122.

les activités d'autrui. Puis c'est ce que la personne s'est appropriée, qui devient source pour de nouvelles activités, par lesquelles il fait du monde extérieur un monde "pour soi".

Ce monde peut être travaillé par des outils qui sont eux-mêmes le produit du travail d'autres, et pré-définissent des activités. « La prescription n'est pas le contraire du travail. Elle est le résultat d'autres activités, le résultat "refroidi" des activités de gestion et de conception ». ¹²⁵ Et même des activités de fabrication, puisqu'elles sont adressées à d'autres que soi, ont des effets de prescription sur l'activité des usagers.

Il nous faut nécessairement inscrire le travail, non seulement dans le fonctionnement de la personne, mais aussi dans l'histoire de toute collectivité, engagée bon gré mal gré selon son orientation propre. Le travail peut être perçu à la suite de Wallon comme une activité réglée de l'extérieur de la personne et de ses besoins immédiats, par l'organisation sociale dont il fait partie. Considérant le travail comme une obligation sociale, il en formule la loi de réciprocité : « contribuer par des services particuliers à l'existence de tous, afin d'assurer la sienne propre » ¹²⁶. Clot commente ensuite cette affirmation : le consentement au travail de l'homme « marque son inscription parmi ses semblables, dans la chaîne des générations, par la médiation des œuvres à poursuivre (objets, institutions, histoires, territoires, techniques, langages) ; non sans lui faire courir le risque de prendre part aux pires aliénations mais en lui donnant aussi l'occasion – à saisir – de s'en défaire. » En référence à Meyerson et Bruner, Clot rappelle que l'expérience du travail acquise est conservée d'une génération à l'autre à travers des objets, des signes, des outils, des règles. Cela constitue une mémoire extériorisée, transpersonnelle. Elle conduit à « l'homme en dehors du sujet » [de la personne] : « Ce qui est désigné par là, c'est la fonction psychologique propre des obligations collectives et des œuvres qui transitent ou ne transitent plus entre les générations. Le travail est, selon moi, un lest qui tient le sujet [la personne] dans l'homme car il est l'activité la plus transpersonnelle qui soit. » ¹²⁷

La difficulté pour l'être humain est de pouvoir accéder à ce monde dont dépend son existence, d'y avoir une place : il dépend en cela de la division sociale du travail. L'enjeu va au delà du simple fait de recevoir une reconnaissance sociale. « (...) nous attribuons au travail, par delà les formes sociales et historiques qui le configurent et le reconfigurent, une originalité au moins aussi forte que celle du langage dans le développement psychologique du sujet [de la personne].

¹²⁵ Clot, *ibid.*, p. 96.

¹²⁶ Wallon, 1938, cité par Clot, *ibid.*, p. 72.

¹²⁷ Clot, *ibid.*, préface p. VIII.

C'est que, s'il est bien un des genres de l'activité humaine parmi d'autres genres, il conditionne la pérennisation de tous les autres en assurant ou non la survie de chaque membre de l'espèce, même au prix des plus graves mécomptes. » (p. 89)

1.3. La situation d'apprentissage d'un métier manuel

La définition d'un cadre conceptuel précis concernant l'activité humaine et le travail en particulier est importante pour analyser les situations d'apprentissage, non pas du point de vue didactique de l'enseignant qui veut faire acquérir des savoirs, mais du point de vue de l'apprenant qui est acteur dans un milieu professionnel. Nos entretiens font référence à deux contextes différents, l'école professionnelle et l'entreprise, ainsi qu'à la combinaison des deux dans l'alternance. Nous voulons identifier les ingrédients communs de la situation d'apprentissage d'un métier manuel, qui s'agencent de façon différente selon les contextes.

L'apprentissage d'un métier manuel nécessite la présence auprès de l'apprenant d'un professionnel ayant la maîtrise pratique du métier, qu'il soit professeur dans une école, ou patron, ouvrier dans une entreprise, dans le cadre d'une formation en alternance ou sur le tas. En effet, un métier manuel est d'abord une pratique, et en cela son apprentissage est d'un autre ordre que l'acquisition d'un savoir seulement déclaratif, descriptif, permise par des moyens didactiques verbaux, que cela soit oralement (cours, témoignage, débat...) ou graphiquement (livre, revue, support numérique...). Cette forme d'apprentissage s'apparente davantage au développement de l'enfant étudié par la psychologie. Elle s'inscrit dans une durée longue de construction progressive, et dans un environnement élargi de la vie quotidienne, qui dépasse largement l'effet direct de séquences didactiques, au nombre d'heures quantifiables. Comme l'enfant qui apprend à parler et à marcher, celui qui apprend un métier manuel a besoin d'un environnement matériel et social qui le soutienne dans cet effort prolongé, semé d'obstacles. La psychologie du développement décrit un rôle d'étayage des adultes auprès de l'enfant¹²⁸. Cette métaphore du bâtiment évoque le besoin d'un support solide pendant la phase fragile de la construction, avant que le renforcement des formes construites, voûte, mur, ne permette le retrait de l'étais. C'est pourquoi il serait réducteur de concevoir la relation entre les professionnels d'un

¹²⁸ Jerome Seymour Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983. Cf. notre développement sur le processus d'étayage à suivre en 3.2.2.4.

métier manuel et les apprenants comme une transmission unilatérale des uns vers les autres.

Comment un professionnel apporte-t-il un soutien à un apprenant ?

Il sert de modèle de ce que l'apprenant peut devenir, par identification. Du côté des artisans interrogés, la "pédagogie de l'exemple" est valorisée. En effet, au delà des savoirs formels de son métier, un professionnel expérimenté peut donner à voir dans son activité le résultat intégré de son savoir-faire, de ses valeurs, d'une pensée en acte portant sur les matériaux, les outils, les produits réalisés. Percevoir la cohérence de ces différents éléments, concrètement à l'œuvre chez un professionnel, donne à l'apprenant une vision de l'objectif qu'il peut atteindre par son apprentissage. Si cette vision est valorisante aux yeux de l'apprenant, elle sera source de motivation, éveillant le désir de devenir comme lui. Il nous faudra donc nous interroger sur le fonctionnement de l'imitation et de l'identification par l'apprenant, qui est aussi un modelage par le professionnel.

Ce dernier a aussi l'autorité d'affirmer les normes du métier et les règles de l'organisation, qui encadrent, orientent le comportement de l'apprenant. Ici, le terme d'étayage est particulièrement parlant, car nous parlons d'un rôle structurant. En effet, se préoccuper de l'apprentissage en termes de développement ne conduit pas à la caricature d'une pédagogie qui laisserait à la spontanéité de l'enfant ou du jeune une totale liberté. Sans structure, il ne peut pas se développer, ce qui est le cas pour tout être vivant. Un jeune ne peut pas réinventer seul un métier manuel qui est le produit de centaines d'années de pratique et d'évolution. Il a aussi besoin de s'insérer dans un collectif déjà organisé fonctionnellement, que ce soit un cadre scolaire ou un cadre d'entreprise, pour prendre part progressivement au processus de fabrication, jusqu'à être capable de le maîtriser dans son ensemble. L'autorité du professionnel repose donc sur la reconnaissance par l'apprenant d'une antériorité à sa propre existence, d'un avant de son expérience personnelle, dont il ne peut pas se passer pour évoluer vers l'autonomie. Dans la pratique, cet étayage du professionnel s'exerce dans des situations telles que l'entretien d'embauche ou la période d'essai en entreprise, qui permet de poser ce qui est attendu ; en cas d'erreur ou de comportement inadapté, le professionnel intervient pour la ou le corriger, rappelant, précisant une norme professionnelle ou une règle organisationnelle. Par exemple, il peut s'agir d'une norme de propreté qui requiert le nettoyage régulier de son plan de travail, ou d'une règle de ponctualité vis-à-vis des horaires de l'école, de l'entreprise.

Dans cette relation de modelage et d'étayage, le professionnel assigne à l'apprenant un statut communicationnel. « Le statut de participation peut être entendu comme la position qu'on

attribue à ses interlocuteurs, quant au niveau de leur contribution à l'interaction, et notamment quant à leurs droits et devoirs dans une relation de communication. »¹²⁹. Ce statut de participation peut être très variable selon les pratiques relationnelles du professionnel et de l'apprenant. Dans un cas, le professionnel demandera à l'apprenant qu'il l'écoute et l'observe, sans lui permettre de faire des commentaires, qui pourront parfois être perçus comme un signe d'insolence, d'irrespect. Dans un autre, il sollicitera les questions de l'apprenant ou les attendra, étant parfois déçu de ce qu'il interprétera comme un manque de curiosité ou un désintérêt. Le statut de participation assigné par le professionnel définit aussi les limites dans les prises de décision concernant le travail : jusqu'où a-t-il le droit de donner son avis ? En amont de cette limite supérieure, on reconnaîtra sa motivation et son implication dans le travail. S'il se permet d'aller au delà, on saura le "remettre à sa place". De plus, à partir de quoi doit-il décider par lui-même ? En dessous de cette limite inférieure, on attendra qu'il se "débrouille", qu'il prenne des initiatives. S'il ne le fait pas et demande aux autres de décider ce qu'il doit faire et comment, on pourra lui reprocher son manque d'autonomie, voire d'être un "assisté". Bien entendu, cette double limite, qui articule les décisions individuelles et collectives, dépend d'une part de l'organisation et du style de management utilisé dans l'entreprise, et d'autre part des capacités de l'apprenant, qui évoluent au fil du temps. Un débutant a besoin de demander pour la plupart des tâches ce qu'il doit faire et comment, alors que plus l'apprentissage avance, plus on peut lui déléguer la responsabilité de mener par lui-même des ensembles de tâches.

Comment un apprenant influence-t-il dans le même temps le professionnel ?

Bien que cela soit moins évident de prime abord, il nous faut envisager une réciprocité de cette influence, ce qui ne veut pas dire qu'elle soit identique. L'inégalité de compétence et de statut social est déterminante dans cette relation. Mais puisque l'apprenant est dans tous les cas un acteur du milieu professionnel, son activité suscite dans son environnement des effets tant physiques que sociaux. On peut ainsi évoquer la position « naïve » de l'apprenant : son inexpérience le conduit à transgresser sans le savoir des règles et des normes implicites du travail. Dans le cas où il les a identifiées, il peut être dans un premier temps incapable de les respecter, à cause de sa concentration sur l'action initiale. L'absence des automatismes installés chez les professionnels rend, dans un premier temps, impossible à l'apprenant ce qui est "normal" pour les autres. Cette situation requiert un surcroît d'attention et de surveillance de

¹²⁹ Ce concept de Goffman est ici explicité par Stuart J. Sigman, cité dans Yves Winkin *La nouvelle communication*, Seuil, Paris, 2000, p. 265.

l'activité de l'apprenant, et un effort particulier pour adapter le travail demandé et la formulation des consignes à ce que l'apprenant est capable de réaliser. De plus, chaque apprenant a des aptitudes différentes, que le professionnel ne peut pas connaître a priori, il doit donc interpréter son comportement pour diagnostiquer comment le faire progresser dans le travail.

Dans le cas de l'apprentissage en entreprise, l'initiative de la relation vient en général de l'apprenti, qui doit chercher une entreprise l'employant, pour avoir le droit de s'inscrire au CFA dans le diplôme professionnel correspondant. Il y a alors instauration d'un rapport de place entre l'apprenti et les autres membres de l'entreprise. « Nouer une relation, c'est en effet instaurer un rapport où le fait d'occuper une certaine place assigne à l'autre une place correspondante »¹³⁰ Cette place d'apprenti est définie par un statut, à travers un contrat d'apprentissage qui le distingue d'un contrat de travail classique. Elle implique un devoir pour le maître d'apprentissage de le faire travailler d'une façon qui permette l'acquisition de la qualification recherchée, et d'entretenir un lien avec le CFA à travers un cahier de liaison. La place de l'apprenti est aussi construite par sa position subjective. S'il s'agit d'une posture de "celui qui a à apprendre"¹³¹, il sollicite chez les professionnels présents une posture d'aide. Ceux-ci adoptent donc une posture spécifique vis-à-vis de l'apprenti, selon leur position subjective, qui résulte de leur histoire personnelle d'apprentissage du métier. Cela peut être un refus d'aider l'apprenti, ou une difficulté à se positionner dans cette relation, ou encore une posture d'aide qui s'exprime par des comportements variés que ce soit sous la forme d'un enseignement, d'un tutorat, d'un accompagnement, de facilitation d'apprentissage, de commandement... La place occupée par l'apprenti suscite la mise en place d'un rapport social intériorisé par les professionnels dans leurs expériences antérieures. Au fur et à mesure de son apprentissage, l'apprenti peut évoluer dans son positionnement, et ainsi modifier les conditions initiales du rapport instauré avec les professionnels, dans la limite de ce qui est permis en tant qu'apprenti. Une rupture du contrat d'apprentissage, à l'initiative de l'une des deux parties, peut ainsi être interprétée comme une impossibilité à poursuivre ce dispositif communicationnel dans la situation présente.

Mais en rester à une analyse d'interaction purement sociale et interpersonnelle, laisse de côté toute la substance de la situation d'apprentissage, qui passe par la médiation du travail dans un atelier (entreprise, centre de formation) ou sur un chantier. C'est comme si on parlait de la

¹³⁰ Lipiansky, op. cit., chapitre 4.

¹³¹ Alex Mucchielli et al., *Étude des communications : approche par les processus*, Armand Colin, Paris, 2004 ; p. 50.

communication entre professeurs et élèves en faisant abstraction de l'école, de la salle de classe, des manuels et du tableau, des cartables... Comme nous l'avons développé dans la première partie, nous considérons l'atelier comme environnement de travail, en tant que dispositif de communication médiatisée avec lequel se produisent d'autres interactions.

Le professionnel agit sur ce dispositif, il le fait vivre en organisant le travail, en utilisant les outils de façon démonstrative, en expliquant ce qu'il fait et pourquoi ; et toutes pratiques par lesquelles sa maîtrise du métier peut se manifester et être rendue accessible à l'apprenant, intentionnellement ou non, c'est-à-dire médiatisée.

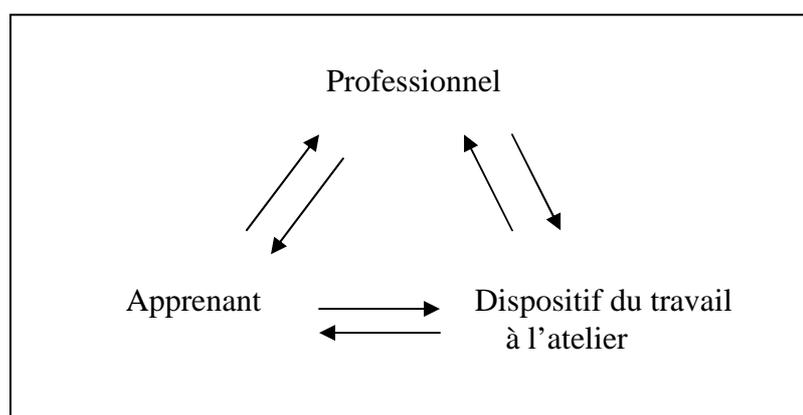
Le travail à l'atelier en tant que dispositif de communication agit aussi sur le professionnel. Partager son savoir peut être une expérience valorisante. Transformer un savoir tacite en savoir explicite à la portée de l'apprenant est parfois une difficulté, c'est aussi un effort réflexif qui est bénéfique pour l'approfondissement de ses compétences et leur transposition dans d'autres domaines.

Enfin, ce qui nous intéresse le plus dans l'apprentissage a lieu dans l'interaction de l'apprenant avec le dispositif de travail à l'atelier.

L'apprenant constitue ce dispositif de communication dynamique par l'usage qu'il en fait : observer le travail des autres, associer à chaque outil un nom et une fonction, solliciter une aide ou des explications, et surtout faire l'expérience de façon répétée du maniement des outils, de la transformation du matériau.

Son activité de travail dans l'atelier agit sur l'apprenant en développant sa maîtrise du métier de façon graduelle, ainsi qu'en transformant d'autres facteurs personnels que nous allons détailler dans le prochain chapitre.

Figure 3 - *La situation d'apprentissage d'un métier manuel*



2. La fabrication de soi comme menuisier

Nous aurions pu orienter notre recherche vers la transmission des savoirs et le développement des compétences dans l'apprentissage de la menuiserie. Mais il se trouve que ce n'est pas ce type de questionnements qui étaient les plus prégnants dans la bouche des artisans que nous avons rencontrés lors de notre travail en amont de la thèse. Les inquiétudes répandues dans la population à propos des "savoirs artisanaux qui se perdent" ne semblent pas si fortes chez les artisans eux-mêmes. Ou du moins le problème n'est-il pas posé dans les mêmes termes : plutôt que de savoirs, c'est de valeurs dont nous avons parlé avec un groupe de dirigeants d'entreprises artisanales. Ils ne craignent pas tant une absence de jeunes qui apprennent le métier, ni même qu'ils aillent travailler ensuite chez un concurrent, mais plutôt une inconstance, un esprit qu'ils associent au « zapping », qui rend difficile leur "fidélisation" dans l'artisanat, si nous utilisons un terme du marketing. L'un déplore d'avoir formé un jeune en menuiserie, qui est parti ensuite travailler à l'usine chez un grand fabricant de portes et fenêtres : cela semblait un travail plus facile et tout aussi bien payé. Un autre approche de la retraite et s'inquiète si l'un ou l'autre des jeunes qu'il a formés va pouvoir reprendre l'entreprise, en conservant l'exigence de qualité et de service qu'il a pu développer pendant 30 ans, malgré des tensions économiques. Un troisième regrette le faible nombre de jeunes qui se passionnent pour leur apprentissage, leur manque d'ambition, avec une préférence pour la sécurité d'un emploi salarié, à l'enthousiasme de devenir artisan indépendant. Ces artisans sont souvent désarmés devant l'évolution sociale et culturelle des 30 dernières années, qui rend les jeunes différents de ce qu'ils ont été au même âge, en ce qui concerne les valeurs associées au travail, les normes véhiculées par des médias "grand public" devenus omniprésents, et donc des choix personnels et professionnels de ces adolescents en décalage par rapport à leur propre identité d'artisans.

Nous nous sommes donc posé la question : comment devient-on un artisan ? Dans cette thèse, nous nous intéressons plus spécifiquement au métier de menuisier. Alors par quels processus "se fabrique" un menuisier ? Puisqu'il s'agit plus que de compétences, ces questions nous obligent à nous positionner sur une approche des phénomènes identitaires et de la construction de soi, cohérente en Sciences de l'Information et de la Communication. Dans les termes de Dubar, nous parlons ici principalement de l'identité pour soi, plutôt que de l'identité pour autrui. La question peut se résumer ainsi : du point de vue de la personne, devenir menuisier, qu'est-ce que cela signifie ? (Plutôt que se centrer sur les représentations sociales

concernant le métier de menuisier).

Notre approche est clinique, dans le sens où notre recherche est centrée sur un petit nombre de cas examinés dans leur singularité.¹³² « La singularité peut être objet d'étude dès lors qu'on rattache l'intelligence d'une situation à l'unité subjective d'une expérience et pas seulement aux représentations fonctionnelles que, par ailleurs, cette expérience suppose. (...) Le général ne peut être regardé comme ce qui reste lorsqu'on a éliminé toutes les singularités attachées aux situations réelles. »¹³³ « Ni explication externe par le chercheur, ni simple description du vécu par le sujet [la personne], l'analyse [en clinique de l'activité] associe explication et compréhension lorsque la même activité est re-décrite dans un nouveau contexte. »¹³⁴

Il s'agit de se fonder sur une conception non-mécaniste de la communication, en expliquant « le développement du sujet [de la personne] par l'histoire de ses activités vitales ». « Certes, dans cette perspective, l'idée même de prédictibilité de la conduite est récusée. Il n'empêche : l'activité scientifique doit se confronter à la fois à la compréhension et à l'explication de la formation et de la transformation des singularités. »¹³⁵ Cette approche méthodologique s'opposerait donc à celle, quantitative, de la psychologie sociale, par exemple chez Bandura.

Est-il possible malgré tout de confronter nos données de terrain avec des cadres conceptuels élaborés et testés dans des approches quantitatives et expérimentales, pour leur donner une portée plus vaste que de simples études de cas ? Nous espérons ainsi pouvoir montrer la valeur explicative de modèles théoriques, dans leur transposition à un terrain singulier de la menuiserie artisanale.

Ce chapitre est construit à partir du cadre conceptuel décrit dans le chapitre précédent, et s'inspire de la théorie socio-cognitive en ce qui concerne les concepts ordonnant le plan. Dans cette perspective, nous ne cherchons pas à concevoir l'identité professionnelle du menuisier comme une totalité unifiée et cohérente, mais à repérer plutôt des dimensions significatives de cette identité en acte. Par identité en acte, nous entendons une perception de soi qui exerce une influence réelle sur les pensées et les actes de la personne, dans sa vie en général, et pas seulement dans son activité professionnelle ; cette perception de soi est le plus souvent non-

¹³² Françoise Hatchuel, *Savoir, apprendre, transmettre*, La Découverte, Paris, 2005. Il s'agit d'une approche psychanalytique du rapport au savoir, que nous ne reprenons pas à notre compte.

¹³³ Clot, op. cit., p. 133.

¹³⁴ Clot, op. cit., p. 137.

¹³⁵ Clot, op. cit., p. 139.

verbalisée.

Bandura ¹³⁶ fait remarquer, à partir de la comparaison des recherches expérimentales sur le sujet, que les images de soi globales sont faiblement explicatives et prédictives des comportements, car trop générales et mal définies. De meilleurs résultats sont obtenus en se basant sur des croyances spécifiées pour lesquelles des indicateurs de mesure sont possibles. Nous examinerons ici trois types de croyances qui dérivent d'évaluations de la personne sur elle-même et sur son environnement : les croyances d'efficacité personnelle, portant sur ce que la personne peut faire ; les croyances de valeur personnelle, portant sur la valeur que la personne se donne, en fonction de ses références ; et les croyances d'attente de résultat, portant sur les effets que la personne peut produire dans son environnement physique et social.

2.1. Les croyances d'efficacité personnelle : l'évaluation de ce que la personne peut faire

Avoir confiance en ses capacités, une question clé

Il est trivial de constater dans l'activité professionnelle, ou dans des apprentissages divers, le rôle majeur joué par la confiance de la personne envers elle-même. Certains semblent avoir une confiance à toute épreuve, qui leur permet de persévérer dans leurs efforts, et de faire de leurs échecs des occasions pour mieux rebondir et s'améliorer. ¹³⁷ D'autres, malgré leurs qualités, se laissent parfois entraîner dans un cercle vicieux : ils se mettent à douter de leurs capacités, agissent de façon hésitante, et voient dans leurs échecs une confirmation de leurs doutes, ce qui peut les conduire jusqu'à l'abandon de leur activité. Mais il apparaît difficile de caractériser ce phénomène de façon générale, étant donné la complexité des facteurs personnels en jeu, liés à l'histoire de chaque personne.

D'autre part, la confiance peut être abordée non pas à partir des personnes, mais à partir des relations sociales qui construisent une confiance réciproque. Dans ce cas, la confiance en soi est vue comme un résultat du fait que d'autres ont d'abord eu confiance en vous. A une échelle d'observation sociologique, c'est plutôt les mécanismes de la confiance dans les systèmes

¹³⁶ Bandura, op. cit., chap.1, 4.1.

¹³⁷ Il serait abusif de parler ici de résilience, ce concept étant développé au sujet de traumatismes psychologiques sévères. Par ex : Boris Cyrulnik, dans l'introduction de *Psychanalyse et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2006.

sociaux qui sont examinés. Dans les sociétés modernes cohabitent une confiance personnelle et une confiance systémique (par exemple envers l'argent, la vérité ou le pouvoir politique) ¹³⁸.

Cette idée est reprise plus récemment par D. Harrisson qui distingue :

- « La confiance identitaire caractérise les groupes homogènes à forte cohésion interne, ce qui exclut tout membre qui ne possède pas les mêmes attributs et qui n'en partage pas les représentations. »

- Et au niveau des échanges sociaux via des institutions, « la confiance cognitive caractérise les rapports entre groupes distincts au plan des attributs identitaires. Elle repose sur l'échange réciproque d'informations permettant de construire le lien. » ¹³⁹

Dans le cas de l'apprentissage artisanal, c'est largement la confiance identitaire qui est en jeu, même si les relations sont cadrées par les fonctions de chacun dans l'entreprise (patron, chef d'atelier, etc.) Cela implique probablement des difficultés spécifiques à intégrer des membres qui apparaissent trop différents aux autres, et pour le jeune qui souhaite s'y intégrer, cela implique d'accepter les attributs et représentations communes du groupe. Sur le plan des interactions sociales, certains comportements sont attendus de la part du nouveau venu : « Est digne de confiance celui qui est fidèle à ce qu'il a communiqué sur lui-même, consciemment ou non. » ¹⁴⁰

Nous verrons au fil de l'analyse si ces facteurs interviennent dans nos données d'enquête et comment. Mais ces approches sociologiques sont insuffisantes pour expliquer comment un apprentissage est influencé par la confiance que l'apprenant a en ses propres capacités.

S'attaquant à cette question, les premiers travaux de Bandura sur la « self-efficacy » ont été publiés dans une revue de psychologie nord-américaine en 1977 ; depuis lors, ce thème a donné lieu à un grand nombre de recherches au sein de la psychologie sociale anglo-saxonne (tant expérimentale qu'appliquée). Son ouvrage de 1997 ¹⁴¹ (traduit en français en 2003) est une imposante synthèse de tout ce courant de recherches qu'il a initié. Le terme de *self-efficacy* recouvre en français la capacité d'action de la personne sur elle-même (auto-efficacité) et sur son environnement (efficacité personnelle). Les expressions que nous utiliserons recouvriront ces deux dimensions de l'action, qui nous semblent indissociables.

¹³⁸ Niklas Luhmann, *La confiance, un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Economica, Paris, 2006 (traduction de l'édition allemande de 1968) – chapitre 6 et 7.

¹³⁹ Denis Harrisson, « Confiance identitaire, confiance cognitive et processus d'innovation », in *La confiance – Approches économiques et sociologiques*, édition Gaëtan Morin, Paris, 1999», p. 219.

¹⁴⁰ Luhmann, op. cit., p.43 ; en référence aux travaux de Goffman sur la « présentation de soi ».

¹⁴¹ Bandura, op. cit..

2.1.1. Le champ d'influence de l'efficacité personnelle perçue

Dans tout type d'activité, disposer d'aptitudes et de connaissances ne garantit pas pour la personne qu'elle parvienne à en faire bon usage. Elle a besoin de savoir les mobiliser et les orchestrer de façon appropriée, en s'adaptant à un contexte changeant. C'est ce que les chefs d'entreprise constatent avec de nouvelles recrues sortant de l'école : elles ont des difficultés à mettre en application ce qu'elles savent dans des conditions totalement nouvelles. L'efficacité personnelle est une aptitude de production des comportements. Il y a donc un décalage possible entre les savoirs verbaux appris à l'école et la capacité d'agir dans le contexte de l'entreprise en vertu de ces savoirs. En effet, les comportements développés à l'école à partir des savoirs sont bien souvent le fait de produire un discours oral ou écrit : les situations de travail requièrent souvent d'autres types de comportement, et les raisonnements sous-jacents. De façon plus générale, les travaux en psychologie expérimentale ont évalué la contribution de différents facteurs dans l'activité : il apparaît que le principal facteur explicatif de ces résultats est une donnée subjective, le fait de se croire plus ou moins capable de réaliser la tâche demandée dans le contexte. Ainsi, en introduisant un élément dans la situation expérimentale qui modifie artificiellement la croyance des personnes en leur capacité à réussir (l'élevant ou l'abaissant), on constate par corrélation un effet direct sur l'activité, réalisée avec plus de succès ou l'inverse.¹⁴² C'est pour montrer le caractère subjectif de ce phénomène qu'on parle de « sentiment d'efficacité personnelle » ou d' « efficacité personnelle perçue ».

Cet ensemble de recherches a permis d'observer la grande influence de l'efficacité personnelle perçue sur le contrôle de l'action, mais aussi sur l'autorégulation de la personne au niveau des processus cognitifs, de la motivation, des états émotionnels et même physiologiques (par exemple concernant le stress).

Les personnes qui doutent fortement de leurs capacités dans un domaine d'activité ont tendance à éviter les tâches qui s'y rattachent ; s'ils les réalisent, c'est avec une faible motivation et ils abandonnent rapidement en cas de difficultés. Leurs pensées sont centrées sur des jugements d'insuffisance personnelle, les difficultés de la tâche et l'anticipation des risques d'échec. Ils sont lents à gagner confiance en leurs capacités et celle-ci reste fragile, se dégrade de nouveau en cas de problème.

¹⁴² Ces expériences sur "l'incompétence illusoire" sont présentées et commentées dans Bandura, op. cit., chapitre 1, 4.6. *L'abandon involontaire du contrôle personnel*.

Au contraire, les personnes ayant, dans le même domaine d'activité, un sentiment d'efficacité bien ancré, à travers des croyances en leurs capacités, vont se fixer des objectifs stimulants et s'impliquer fortement pour les réaliser. Les tâches plus difficiles sont abordées comme des défis à relever. Ils persèverent en moyenne plus dans leurs efforts et cherchent activement des solutions pour résoudre les problèmes rencontrés. Et en cas d'échec, ils peuvent retrouver rapidement leur sentiment d'efficacité initiale, car ils en attribuent d'abord la cause à une insuffisance d'effort ou à un autre facteur sur lequel ils peuvent agir.

On voit par l'étendue de ses conséquences, l'intérêt d'étudier le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage par des jeunes d'un métier manuel comme la menuiserie.

2.1.2. L'identification des croyances d'efficacité personnelle

Il est important de souligner l'aspect contextuel du sentiment d'efficacité personnelle. Nul n'étant omnipotent, il s'agit de croyances différenciées qu'il est impossible de réduire à un indice général sans perdre toute pertinence. « Les individus diffèrent à la fois en ce qui concerne leurs secteurs d'efficacité et les niveaux d'efficacité en fonction de leurs objectifs. » (id., chap. 2) On peut se sentir tout à fait capable dans un domaine d'activité et nettement moins dans un autre. De plus, selon le niveau de difficulté perçu d'une même activité, le sentiment d'efficacité varie. Par exemple, une personne peut considérer qu'elle sait conduire, dans les conditions qui sont habituelles pour elle, mais avoir moins confiance dans sa capacité à conduire dans un contexte plus difficile, par exemple avec un trafic important et des conditions météo très défavorables. C'est pourquoi la mesure du sentiment d'efficacité dans les études de psychologie doit être précédée par une analyse de la nature de l'activité dans un certain domaine, et d'une identification de ce qui est perçu comme plus facile ou plus difficile dans ces pratiques. Cette variabilité de facteurs personnels dynamiques tient mieux compte de la réalité que la mesure de caractéristiques globales, décontextualisées, comme dans les théories des « traits de personnalité », basées sur des différences interpersonnelles statiques. Dans notre approche basée sur des entretiens rétrospectifs, la question des méthodes de mesure employées en psychologie ne se pose pas. Les entretiens représentent des traces a posteriori de l'apprentissage, dans lesquelles nous allons chercher l'expression d'évaluations de capacités (« je peux faire ») qui se sont stabilisées sous formes de croyances.

Ces croyances varient selon leur niveau de généralité ou de précision. Nous allons en

donner quelques exemples en partant des croyances les plus générales aux croyances les plus précises dans l'activité de fabrication, puis des croyances à propos de la formation sur le tas.

L'appréciation la plus globale de leurs capacités par les personnes interrogées dépasse le domaine de la menuiserie, elles sont plus transversales. Certaines sont des croyances en ses capacités à apprendre. Pour Jean-Baptiste, à 14 ans, au moment du choix de son orientation, il y a un net contraste entre un sentiment d'efficacité à faire quelque chose de ses mains, et un sentiment d'inefficacité dans une scolarité générale :

« Vu que les études pour moi, ce n'était pas envisagé parce que je n'avais ni la capacité, ni l'envie, moi c'était construire des trucs de mes mains en fin de compte. » (III. 2.)

Il y a ensuite des croyances générales en ses capacités à travailler dans une entreprise de menuiserie, à la sortie de son cursus en écoles professionnelles, croyances qui se révèlent quand le patron et les ouvriers testent ses compétences pendant une période d'essai : *« je me suis pointé avec ma caisse à outils et il a vu au bout de 15 jours que je savais faire quelque chose. » (I. 2)*
« “Attends celui-là on va voir ce qu'il sait faire”. Il y a le défi qui rentre en ligne de compte. Cela se sent. Toi derrière, tu te dis “je suis là, moi, je sais faire, je vais vous montrer ce que je sais faire.” » (II. 94.)

Une autre transition dans son parcours, celle du passage au travail indépendant, introduit un nouvel objectif pour lequel il n'a pas encore de sentiment d'efficacité, la relation commerciale : *« au début, quand je me mets à mon compte, je sais faire un meuble. Mais entre savoir faire un meuble et savoir le vendre, il y a des étapes. » (III. 38.)*

De son côté, Claire a conservé un faible sentiment d'efficacité professionnelle après la fin de son apprentissage et ressent le besoin d'une autre formation avant de revenir éventuellement au travail du bois : *« Je m'étais tâchée à un moment pour faire une formation de tournage, un truc un peu complémentaire ; de creuser un peu dans le sujet parce que j'ai fait un truc assez basique. Je me sens pas “ouvrier qualifié” si tu veux. Je me sens vraiment complètement débutante. » (I. 48.)* Le sentiment d'efficacité peut s'appliquer à des sous-domaines de la menuiserie, comme l'ébénisterie, l'agencement, ou encore des techniques spécifiques comme ici le tournage, ou bien la marqueterie, qui font partie de l'ébénisterie.

Jean-Baptiste nous parle aussi de son sentiment d'efficacité lors d'un changement de poste dans son premier emploi, qui porte sur des compétences génériques en menuiserie (dessin et traçage), et en explique l'origine : *« donc comme j'ai fait les 2 postes, au montage et puis après assez rapidement à la préparation, donc automatiquement j'étais intégré dedans, je savais déjà avant de descendre dessiner un produit ou le tracer, parce que j'avais appris à l'école*

d'une part et d'autre part chez moi je passais le samedi et le dimanche à bricoler » (III. 44.)

Nous nous situons ici à l'échelle de catégories de tâches qui sont des étapes dans la fabrication de meubles, telles que la conception, le débit des pièces, le montage des pièces, la finition. Et même plus précisément, dessiner et tracer sont des tâches incluses dans l'étape de la conception.

Nous pouvons examiner certaines tâches encore plus finement, pour repérer des prises d'information, des gestes, que suppose la réalisation correcte de ces tâches. Jean-Baptiste décrit ainsi le ponçage, de son point de vue de professionnel, qui constate sans pouvoir vraiment l'expliquer, ce que d'autres réussissent ou pas. « *Quand vous poncez un meuble avec une machine électrique mais manuelle, vous avez des gens qui ont tout de suite une sensibilité, qui savent tenir la ponceuse et qui voient la méthode tout de suite, qui trouvent la méthode. Ils voient le résultat du bois, si ils ont bien passé la machine partout » (II. 66.)* Ici, il ne s'agit pas de croyances d'efficacité, mais de l'identification de critères de réussite dans une tâche. Quand Jean-Baptiste parle de méthode, il désigne une capacité générique de pilotage de l'activité à partir de prises d'information fines : c'est être capable « *de voir le résultat qu'on obtient. De voir, et dans le maniement de la machine, d'adapter son mouvement en fonction du résultat.* » (II. 68.) Après la méthode, il explicite un second critère, celui de la sensibilité, qui est relatif à la complexité du geste : il s'agit de savoir tenir la ponceuse avec sa surface en rotation au contact du bois, interaction plutôt instable, la déplacer sur l'ensemble de la surface, et faire varier la pression pour obtenir le résultat attendu.

Le fait de détailler les différents aspects de la réalisation d'une tâche peut permettre, en cas d'échecs répétés d'un apprenant, de repérer certaines sous-compétences manquantes nécessitant de l'exercice, plutôt que de renforcer chez lui un sentiment d'incapacité globale pour cette tâche, nourri de l'incompréhension des causes de son échec. Ce sentiment d'incapacité à faire trouve son écho dans le sentiment d'incapacité du professionnel à aider l'autre à réussir : Alors que certains semblent "trouver la méthode" par eux-mêmes, « *il y en a d'autres, on leur met une machine dans les mains, ils vont passer ça comme un rouleau compresseur et ils ne verront jamais rien.* » (II. 66.) Ce constat d'échec dans la médiation d'une compétence fine se trouve renforcé par des croyances fatalistes, déterministes, dans des "dons" inexplicables : « *Dans le savoir-faire, il y a un savoir-faire qui s'apprend, mais il y a un savoir-faire qui est dans la personne.* » (II. 66.) « *Dans le métier de menuisier-ébéniste, il y a beaucoup de paramètres, on peut apprendre, on peut former, mais il n'y a pas que ça, derrière il y a le gars qui est capable de faire ou pas.* » Jean-Baptiste fait ici écho d'une limite dans son sentiment d'efficacité à former des ouvriers dans le contexte de l'entreprise.

2.1.3. L'interprétation des croyances d'efficacité de Jean-Baptiste et Claire

2.1.3.1. Quel apport explicatif des croyances d'efficacité dans ces deux parcours d'apprentissage de la menuiserie ?

Dans le cas de Jean-Baptiste, le récit a posteriori de son apprentissage, à partir de l'aboutissement de sa carrière, laisse peu de place aux moments de doute qu'il a pu traverser. La fierté d'un parcours professionnel réussi met en avant les succès et exprime par conséquent un sentiment d'efficacité professionnelle très fort. Dans les exemples cités ci-dessus, la réussite de passages importants de son parcours d'apprentissage semble reposer sur la confiance qu'il a en ses capacités, comme dans son premier emploi. En ce qui concerne le choix de son orientation professionnelle, le sentiment d'efficacité lui ouvre plusieurs possibilités de métiers manuels (dont électricien), mais le choix de la menuiserie s'est fait selon lui par l'avantage d'avoir un atelier à la maison, et des planches. Il a donc un atout extérieur par la possibilité de s'exercer chez lui, mais c'est aussi un atout intériorisé, car en bricolant le bois pour faire comme son père depuis l'enfance, il a développé un sentiment d'efficacité et un plaisir à utiliser ce matériau pour fabriquer des objets.

L'intérêt de la notion de croyances d'efficacité est de permettre de reformuler une explication habituelle de la réussite, attribuée au fait d' "être doué". Quand on dit de quelqu'un qu'il est doué pour une certaine activité, c'est parce qu'on observe une différence notable de performance chez cette personne par rapport à d'autres, sans avoir d'explication objective : il ne fait pas sensiblement plus d'efforts, il progresse plus rapidement, sans bénéficier d'un soutien extérieur plus grand. La personne "douée" ne sait pas elle-même pourquoi elle réussit mieux que les autres. On suppose alors que cette différence est due à un avantage inné, héréditaire ou aléatoire, un fonctionnement neurobiologique mystérieusement favorable. Sans nier les différences individuelles, la notion de croyance d'efficacité permet d'aborder la construction de « dons » comme un processus lié au contexte et à la signification attribuée par la personne à ses potentialités personnelles.

Dans le cas de Claire, les croyances d'efficacité qu'elle exprime sont plus ambivalentes. D'une part, elle conserve l'impression d'une facilité à apprendre son travail dans l'entreprise, d'une difficulté limitée des tâches qu'elle devait réaliser. Au bout de 6 mois, elle se sent tout à

fait capable de faire ce travail et elle regrette de ne pas avoir eu d'autres choses à apprendre. Elle garde aujourd'hui encore un sentiment d'efficacité fort quant à sa capacité à se servir de ses mains et d'outils pour fabriquer quelque chose, à apprendre progressivement de nouvelles techniques. D'autre part, cette limitation dans le travail pendant ses deux années de BEP affaiblit son sentiment d'efficacité comme ouvrier, si elle devait se faire embaucher dans une autre menuiserie. Elle perçoit l'étendue des compétences qui lui manquent avant d'être ouvrier qualifié, c'est pourquoi elle envisage une formation complémentaire dans le travail du bois. On voit ici que ce facteur n'est pas suffisant pour expliquer pourquoi Claire a interrompu son parcours professionnel dans ce secteur. Il permet d'écarter la cause selon laquelle Claire manquerait des qualités requises pour devenir menuisier.

2.1.3.2. La généralisation des croyances d'efficacité personnelle peut-elle s'appliquer à l'apprentissage de la menuiserie ?

Puisque nous nous interrogeons sur la fabrication de soi dans le contexte de l'apprentissage du métier de menuisier, il faut examiner quelle portée peuvent avoir les croyances d'efficacité personnelle développées par l'apprentissage et la pratique de ce métier, au delà de la sphère professionnelle, dans la vie même des personnes. Si le sentiment d'efficacité ne s'applique qu'à l'accomplissement de tâches spécialisées en menuiserie, c'est déjà un apport très intéressant pour comprendre ce qu'est un menuisier compétent et performant ; mais alors parler de fabrication de soi serait abusif. Or, on peut se poser la question d'un élargissement de la portée de ces croyances hors de leur contexte d'élaboration. Ce processus de "généralisation" relative des croyances d'efficacité a été observé dans les travaux dont rend compte Bandura. Par exemple, des personnes qui se sont libérées d'une phobie par le biais d'une thérapie cognitive et comportementale, ont également gagné dans le même temps de l'assurance dans la prise de parole en public. Ce phénomène s'explique par l'effet qu'a eu la thérapie sur un accroissement du sentiment des personnes de pouvoir réguler leurs émotions d'anxiété, indépendamment de la situation déclenchant cette anxiété. Cet exemple nous incite à envisager des effets plus profonds des croyances d'efficacité développées grâce à l'apprentissage de menuisier.

Il est apparu dans nos entretiens qu'une personne pratiquant ce métier reconnaissait aussi comme « étant menuisier » d'une certaine façon, ceux qui ont appris mais ne pratiquent plus ce métier. « *Il était menuisier et après il est devenu prêtre. (...) Mais il avait quand même ce côté menuisier*

qui était là, même s'il n'en avait fait que 3, 4 ans dans sa vie. » (IV. 56) Tout se passe comme si ceux qui ont appris ce métier se considéraient comme des « initiés » qui reconnaissent comme leurs homologues ceux qui sont aussi « passés par là ». Y a-t-il quelque chose comme un rite de passage qui se joue à travers l'accès à la maîtrise de ce métier ? C'est-à-dire le développement chez toutes ces personnes d'un certain rapport au monde, aux autres, à soi, qui serait similaire et pourrait persister dans leur existence en dehors et après leur activité professionnelle. IV. 56 : « *C'est quelque chose qui marque, le fait de transformer la matière avec ses mains. Tous les métiers manuels où on transforme, il y a une sensibilité qui reste.* » Dans ce cas, on ne parle pas simplement de devenir menuisier par l'acquisition de compétences spécialisées validées par un diplôme, ou par un statut professionnel lié à un emploi. Cela irait aussi au delà du fait d'être capable de fabriquer des objets en bois pendant son temps libre, en dehors d'une activité rémunérée, pour son plaisir ou son usage personnel. Est-ce qu'il y a un sens à « être menuisier » lorsque la personne se situe désormais en dehors de toute situation ou perspective de travail du bois ? Il faut bien sûr se garder de la tentation de définir une « essence », une formulation platonicienne de l'identité comme réalité permanente. Alors quelle peut être cette « sensibilité qui reste » ?

L'indication que cette sensibilité est un produit de l'expérience de transformation de la matière nous oriente vers les croyances d'efficacité personnelle. Les recherches en psychologie ont effectivement montré que « *la maîtrise active produit des croyances d'efficacité plus fortes et plus généralisées que ne le font [les autres] modes d'influence* ». En effet, faire quelque chose soi-même nécessite d'« *acquérir les outils cognitifs, comportementaux et autorégulateurs nécessaires pour exécuter des actions afin de gérer les circonstances fluctuantes de l'existence.* »¹⁴³

Dans ce cas en particulier, il s'agit de gérer la variabilité des matériaux et des multiples effets possibles des différents outils qu'on leur applique pour les transformer dans un but déterminé. Ces phénomènes sont objectifs, indépendants de la volonté de la personne. Si elle ne respecte pas les propriétés physiques des matériaux et des outils, elle ne peut atteindre le résultat souhaité. Le bois éclate, la lame de l'outil s'abîme, les assemblages de différentes pièces ne tiennent pas. Réussir à fabriquer un meuble suppose donc de réguler son activité en fonction de la connaissance des règles objectives de l'interaction avec le dispositif de travail. Ou selon la

¹⁴³ Bandura, op. cit., p.125.

formule du philosophe anglais Bacon, « commander à la nature en lui obéissant ». Ce n'est pourtant pas suffisant pour caractériser le travail manuel, car on peut dire aussi d'un ingénieur automobile qu'il doit connaître et respecter les lois physiques pour concevoir un bon moteur. Et ce n'est pas lui qui fabriquera ce moteur. Alors que le menuisier accompli peut dessiner un meuble puis le fabriquer entièrement à partir de bois brut. Cela suppose de développer une sensibilité, dans le sens d'une capacité à interpréter les perceptions sensorielles en cours de fabrication, car il n'y a pas d'autres capteurs à l'atelier que les sens du menuisier, pour réaliser cet ajustement aux règles du travail du bois. Voilà pour un aperçu de ces *outils cognitifs*.

Fabriquer un meuble de ses mains suppose aussi, outre la sensibilité, de développer des *aptitudes comportementales* fines, pour justement tirer le meilleur parti des possibilités et contraintes identifiées dans le bois et les outils. Ces aptitudes correspondent autant à la planification des différentes étapes de la fabrication – pour l'aspect le plus englobant –, qu'à la maîtrise de la précision des gestes -pour l'aspect le plus restreint des comportements. Il s'agit autant d'anticiper le résultat en fonction du choix du bois, de tracer les pièces en fonction d'une esquisse en 3 dimensions, que de doser correctement la pression exercée par la main à travers l'outil, ou de régler la vitesse de telle machine.

Enfin, ces outils cognitifs et comportementaux ne peuvent être correctement mis en œuvre sans des *aptitudes à l'autorégulation* : l'auto-observation de son activité pour éviter des erreurs, la concentration de l'attention à un niveau suffisant pendant une durée longue, la gestion du temps, la régulation des pensées et des émotions pour conserver sa motivation, résoudre les problèmes qui se présentent, savoir demander de l'aide, etc.

Et rien n'est plus probant que de parvenir, après un long apprentissage et des exercices répétés, à fabriquer de ses mains un objet beau et fonctionnel, pour « être convaincu de pouvoir exercer un meilleur contrôle en s'appliquant avec sérieux et persévérance. » (op. cit.) L'acquisition et la mise en œuvre couronnée de succès de ces diverses aptitudes cognitives, comportementales et autorégulatrices, semble donc en mesure de forger des croyances d'efficacité personnelles plus génériques et transposables à d'autres domaines de la vie. De nombreux paramètres influencent l'interprétation que font les personnes de leurs expériences, notamment leurs croyances préexistantes, les efforts fournis, ou encore des éléments venant de l'environnement social. On ne pourra donc pas énoncer de façon uniforme les croyances d'efficacité construites par l'apprentissage et la pratique de la menuiserie qui seront généralisées et transposées ultérieurement à d'autres domaines, constituant une facette de soi. Nous nous contenterons de donner quelques exemples.

Ainsi, pour Claire, ses deux années d'apprentissage à 16-17 ans ont représenté pour elle comme une initiation à la "vraie vie", en dehors du contexte scolaire, par la dimension de l'effort physique dans l'activité, et le contact avec la rudesse de l'environnement (le froid, les choses lourdes à porter...). C'est pour elle une étape importante de son adolescence, par laquelle elle développe un sentiment d'efficacité, d'abord assez mal défini, à agir dans la réalité matérielle : *« et puis sentir que tu t'aguerris ou tu te construis. Le côté débrouillard, de sentir plus... les pieds sur terre, plus capable... tu délies des choses. »* (II.82)

En revenant à la fin de l'entretien sur ce qu'elle a conservé de cette période d'apprentissage, elle parle en premier lieu d'un rapport positif à son corps et à l'effort, qui s'est maintenu à travers la pratique de la natation. Mais ce qu'elle note de plus caractéristique dans un second temps, c'est le produit de l'expérience de la transformation de la matière évoquée par Jean-Baptiste : *« avec le côté débrouillardise en plus, pouvoir manipuler les outils, expérimenter finalement "l'homme qui est en moi" on va dire si on veut grossir les choses et faire un peu une caricature. De m'incarner plus dans un truc, je sais me servir des choses...*

II.153 T : Je peux fabriquer avec des outils, des objets. II.154 N : *Et puis se rendre compte que c'est simple finalement. Une fois que tu sais, il suffit juste de franchir les pas. »*

Il y a là une riche expression de sentiments d'efficacité transversaux : la débrouillardise, c'est-à-dire l'adresse, l'habileté, être à l'aise dans des activités pratiques, par une intelligence de résolution de problèmes ; pouvoir manipuler les outils, c'est pour elle accéder un domaine culturellement attribué aux hommes, et franchir la barrière des croyances que "les femmes ne sont pas faites pour la technique". Son père joue dans ce processus un rôle de modèle et de soutien, lui-même travaillant dans le bâtiment : il la pousse à faire un apprentissage quand elle quitte le lycée, il facilite son accès à une entreprise par le biais d'un ami chef d'atelier. Elle parvient ainsi à un sentiment d'efficacité technique (*« je sais me servir des choses »*) et un sentiment d'efficacité à apprendre dans ce domaine, par la vision que toute difficulté est surmontable par une progression selon des étapes (*« c'est simple finalement », « il suffit de franchir les pas »*). Ce type d'affirmation est à la base de capacités d'autorégulation, comme la patience et la persévérance dans un apprentissage, puisque la perspective de pouvoir surmonter la difficulté est déjà présente.

Si nous revenons au parcours de Jean-Baptiste, nos entretiens ne nous donnent pas d'expression claire de croyances d'efficacité transposées en dehors de la menuiserie, puisque le fil conducteur de son récit enchaîne de l'apprentissage jusqu'à la direction d'une petite entreprise. Nous

pouvons en revanche interpréter la présence actuelle de ces croyances à partir d'éléments exprimés de son vécu, filtrés et reconstruits par elles. Il s'agit de croyances sur ce qu'il peut faire et sur l'origine de ses capacités, que nous allons tenter de formuler à partir de quelques extraits, qui ouvrent vers une généralisation en dehors de la menuiserie.

« *Dès le départ, quand j'étais gamin, j'aimais construire des choses avec mes mains.* » “Depuis mon enfance, je suis un manuel.” « *J'aurais été capable de faire autant du meuble que de l'électricité ou de la plomberie, ou je ne sais quoi... de la pâtisserie. Construire quelque chose.* »

(III. 2) Reformulons : “J'ai toujours eu des capacités à construire de mes mains, je peux les utiliser dans tous les domaines.” « *Donc au niveau manuel... je pense que quelque part il y avait aussi un don.* » (III. 4) “Cette facilité pour le travail manuel, je l'avais sans doute à la naissance.”

« *quand tu prends ton ciseau, tu réfléchis comment tu le tiens, la façon dont tu tapes dessus, le ciseau il part à droite ou il part à gauche, tu réfléchis pour qu'il parte où tu veux qu'il parte, ni trop vite, ni trop lentement. Après c'est un mélange de gestuelle et de réflexion.* » (III. 6) “Je sais utiliser les outils intelligemment en ajustant habilement mes gestes au résultat recherché.”

« *J'observe les autres pour voir comment ils s'y prennent pour faire ça ou ça. A partir de là, la méthode qu'ils ont te convient ou te convient pas. C'est à toi d'analyser pour savoir si cela te convient ou pas, ou de trouver encore meilleur.* » (III. 8) “Je peux apprendre par moi-même en observant le travail des autres et en décidant comment je me l'approprie.”

Jean-Baptiste parle de l'excès de perfectionnisme : son expérience l'a amené progressivement à relativiser l'insatisfaction chronique qu'il avait à l'égard de son travail. « *Il faut un équilibre* » (III. 26, 30) “Je peux faire la différence entre un jugement trop exigeant du résultat et un défaut réel qu'il était possible d'éviter.”

Quand il dessinait un meuble pour un client, il lui offrait un travail artisanal sur mesure qui satisfaisait beaucoup ce dernier : « *Je réalise son envie.* » (III. 36) “Je peux comprendre les désirs et les besoins d'un client puis fabriquer ce qui y correspond.”

Ces quelques exemples, bien sûr non exhaustifs, montrent un sentiment d'efficacité polyvalent qui repose sur des capacités pratiques, d'apprentissage, de jugement, et de création. Ce sentiment d'efficacité est d'autant plus solide que son origine est perçue dans un “don”, c'est-à-dire quelque chose qu'il est impossible de lui retirer, faisant partie de lui-même, et qui a été confirmé dans l'expérience. Ces croyances d'efficacité apparaissent comme applicables à l'acquisition et à la pratique de n'importe quelle compétence manuelle. Il s'agit de méthodes générales d'ajustement de l'action au réel, d'appropriation de l'action d'autrui, d'évaluation

mesurée de sa propre performance, de création adaptée à une demande. Avec une telle confiance en des compétences acquises tout au long d'une vie de travail, et à travers des changements techniques et commerciaux très grands, Jean-Baptiste n'a pas de difficulté à élaborer des projets de nouvelle activité, suite à la cession de son entreprise pour des raisons économiques. Les freins et les contraintes sont plutôt perçus dans un environnement économique très concurrentiel et le recul chez les clients de l'attrait pour le produit artisanal de qualité, "patrimonial" en faveur du produit industriel à la mode dont on peut changer plus souvent. Autrement dit, nous repérons une forte croyance en soi doublée d'une interrogation sur l'environnement : "j'ai une compétence très élevée, mais sur quels marchés a-t-elle une valeur économique ?"

2.1.4. Les croyances d'efficacité face aux dysfonctionnements

Nous avons pu identifier bon nombre de croyances optimistes des personnes interrogées concernant leurs capacités, tant techniques que d'apprentissage, et dont le champ d'application s'est élargi au delà du contexte professionnel de leur développement. Mais nous ne pouvons pas supposer a priori qu'une croyance d'efficacité resterait stable dans le temps indépendamment des événements vécus. L'apparition de dysfonctionnements de toute nature dans l'environnement proche de la personne, dans le sens d'événements négatifs incontrôlés, représente un défi, une mise à l'épreuve de ses croyances d'efficacité dans un contexte nouveau.

Dans le milieu de l'artisanat, on peut identifier différents types de dysfonctionnements, susceptibles de toucher les croyances d'efficacité d'un apprenant, dont voici des exemples :

- au niveau technique. Lorsqu'une anomalie se présente dans un matériau, sur un outil ou une machine, ce que l'apprenant croyait savoir faire ne s'applique plus, et il ne sait pas pourquoi.
- au niveau organisationnel. Sur un chantier du bâtiment, suite au retard d'un autre corps de métier, l'intervention de l'entreprise est reportée dans une période déjà chargée : le patron demande à ses équipes de travailler plus vite pour tenir ses engagements. L'apprenant, auparavant à l'aise dans le travail, est déstabilisé par ce changement de rythme, il perd ses moyens.
- au niveau relationnel. Pendant sa première année de CAP, un apprenti a bien progressé, mis en confiance par son tuteur. Mais à cause d'un conflit avec le patron, il démissionne, et est remplacé par un nouveau salarié plus impulsif et colérique : l'apprenti vient maintenant travailler la peur au ventre.
- au niveau économique. L'arrivée de nouveaux concurrents très agressifs sur le marché oblige

l'artisan à changer entièrement son activité vers des produits de haute qualité. Un jeune salarié, qui commençait à se sentir compétent dans la production, a l'impression d'avoir fait tous ces efforts en vain, puisqu'il se retrouve de nouveau dans une position de novice : il est découragé.

Il faut souligner qu'un même événement peut passer presque inaperçu, ou bien représenter un dysfonctionnement important dans son environnement, selon que le point de vue est celui d'un artisan expérimenté ou bien celui d'une nouvelle recrue. En effet, cette perception dépend de l'effet plus ou moins insécurisant de l'événement pour la personne, par exemple selon l'importance de l'écart avec ses expériences préalables, selon sa capacité à gérer l'incertitude, selon la force de son sentiment d'efficacité préalable, selon le soutien social dont elle bénéficie ou d'autres facteurs. Les dysfonctionnements perçus sont une source de tension quand ils remettent en cause le sentiment de la personne de pouvoir exercer un contrôle suffisant sur des facteurs extérieurs affectant son activité. ¹⁴⁴

Ce rapide aperçu de dysfonctionnements auxquels un apprenant peut être confronté dans le milieu artisanal, ainsi que leurs effets possibles, ne fait qu'entrouvrir une direction de recherche auprès de populations plus larges d'apprenants. Cela nous permet de tempérer le caractère plutôt optimiste qui se dégage de la formation de croyances d'efficacité personnelle, dans nos deux études de cas.

¹⁴⁴ Bandura, op. cit., chapitre 10 – 4.4. *Stress et dysfonctionnement professionnels*.

2.2. Les croyances de valeur personnelle : l'évaluation de ce que la personne vaut par rapport à ses références

2.2.1. La construction de l'image de soi et de l'estime de soi

2.2.1.1. La construction dynamique de l'image de soi, par objectivation et appropriation

Comme le rappelle Lipiansky ¹⁴⁵, la première identification que nous avons d'autrui, ce qui nous permet de la reconnaître en tant que personne distincte, repose sur l'impression immédiate que nous avons en la voyant. Il y a également des caractéristiques sonores que nous pouvons reconnaître comme le timbre de la voix, ou encore une odeur, mais le primat que notre culture accorde à la vision nous amène à parler de l'image de soi par autrui. L'image de soi suppose nécessairement un regard extérieur, puisque par définition on ne peut pas voir directement son propre visage (la situation est analogue avec la voix, d'où notre surprise lorsque nous nous entendons parler sur un enregistrement). De nombreux psychologues comme Zazzo ont montré l'importance pour la construction psychique du petit enfant de découvrir, à travers un miroir et aussi à travers le regard d'autrui, une première image de soi. Il s'y joue un double processus ¹⁴⁶ qui restera au fondement de ses relations avec les autres, c'est-à-dire de l'intersubjectivité :

« L'objectivation est le processus par lequel l'enfant devient visible à lui-même, se fait objet dans l'espace des objets. » A travers cette objectivation, il décentre sa perception, il devient capable de se percevoir comme un parmi d'autres, et donc de prendre en compte la perception que d'autres ont de lui. En ce qui concerne l'apprentissage d'un métier, on sait qu'à l'adolescence les jeunes sont très sensibles au regard et au jugement d'autrui, car leur identité personnelle est incertaine, du fait que leur corps est en mutation.

Consécutivement à l'objectivation, « l'appropriation consiste pour l'enfant à incorporer pleinement cette apparence visuelle de soi et à la faire coïncider avec l'expérience immédiate qu'il a de son corps. » Par l'appropriation, l'enfant met donc en relation ce que son entourage lui renvoie comme image, modèle, jugements pour l'intégrer au sein de ce qu'il ressent, perçoit directement en lui-même, de ce qui lui est « propre » (ce dont il est le seul à avoir l'expérience).

¹⁴⁵ Edmond Marc Lipiansky, *Identité et communication – l'expérience groupale*, P.U.F., 1992.

¹⁴⁶ Lipiansky, *ibid.*, p.28.

Pour l'apprenti menuisier, dont les gestes sont mal assurés, dont les perceptions corporelles peuvent être confuses, les remarques de professionnels sur sa façon d'agir peuvent être un guide pour ordonner ses perceptions, discriminer ce qu'il est important de sentir, conduire ses actions. (Par exemple des injonctions comme : *Vas-y doucement ! ; Regarde donc ; Sens ce que ça fait quand la machine est bien réglée* – ou encore des évaluations : *Ce que tu es maladroit !* – des normes : *Pas de cheveux longs non attachés à l'atelier, à cause des machines.*)

A travers ce double processus d'objectivation de soi et d'appropriation de ce qui vient d'autrui, des effets contrastés peuvent se manifester. Pour Lipiansky, « l'image renvoyée par autrui a une fonction ambivalente : elle peut aider à la découverte de soi et confirmer le sujet [la personne] dans son identité ; mais elle peut aussi l'aliéner, à travers son désir de correspondre à l'image que l'autre attend de lui. »¹⁴⁷ Dans le premier cas, on peut reprendre la phrase prononcée par le père Millot au jeune Jean-Baptiste, « *Tu as les mains en or* », phrase encore bien présente à sa mémoire près de 40 ans plus tard. Dans le second, on pense aux injonctions parentales qui poussent leur enfant à se conformer à un rêve, un idéal qu'eux-mêmes n'ont pas pu réaliser, par exemple dans le choix d'un métier, ou le succès dans le cadre de compétitions scolaires, sportives.

2.2.1.2. *Quel lien entre image de soi et estime de soi ?*

Dans le jeu des interactions sociales, Goffman¹⁴⁸ a analysé l'importance qu'il y a pour les personnes à ne pas perdre la face, c'est-à-dire de pouvoir donner à autrui une image favorable d'elles-mêmes. Il y a en effet un lien entre l'image de soi reflétée par le regard d'autrui et l'estime de soi ; ces deux dimensions de l'identité sont néanmoins distinctes, comme l'explique Dubar. L'estime de soi relève de l'identité « pour soi », c'est-à-dire de ce que la personne perçoit sur elle-même, avec une certaine autonomie par rapport à son environnement. La personne peut ne pas adhérer, voire même s'opposer à une image de soi que son environnement social a construite. Par exemple, l'origine étrangère d'un employé peut être associée à des préjugés négatifs dans son milieu professionnel, sans que cela remette en cause sa fierté nationale, donc une auto-évaluation positive de son origine, qui serait soutenue dans son milieu familial. A

¹⁴⁷ Lipiansky, *ibid.*, p.192.

¹⁴⁸ Erving Goffman, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, volume 1, édition de Minuit, Paris, 1973.

contrario, si la personne s'identifie à l'image négative qu'on a d'elle, elle développe une faible estime de soi. Ainsi, un jeune perçu comme un cancre aura une faible estime de lui, s'il adopte comme référence l'idéal social de la réussite scolaire, qui lui semble inatteignable. L'image et l'estime de soi sont donc des produits complexes d'influences sociales et de réactions individuelles.

2.2.1.3. De l'estime de soi au processus de l'évaluation de soi

Sur le plan cognitif, l'estime de soi est le produit d'actes d'auto-évaluation, de jugements portés sur soi-même. Dans le développement de l'enfant, cette capacité de jugement dérive de celle à comparer deux objets. Par exemple il estimera que cette maison est grande, si celle-ci est plus grande que la maison qui fait pour lui office de référence. L'estime de soi varie de même en fonction des références par rapport auxquelles la personne se compare.

Mais il ne s'agit pas seulement de comparaison factuelle : la comparaison devient évaluation quand la personne y introduit une appréciation émotionnelle, c'est-à-dire attribue une valence positive ou négative à l'objet.¹⁴⁹ Ainsi, une « grande maison » peut être perçue positivement par l'enfant (meilleure que la maison référente), parce qu'il y trouverait plus de place pour jouer – ou au contraire perçue négativement (moins bonne), parce qu'il s'y sentirait insécurisé. De même, l'estime de soi dépend de l'appréciation émotionnelle de ce qui est évalué (l'objet) et de la référence (qui peuvent être l'un et l'autre soit positive soit négative). Ainsi, un élève peut tirer de l'estime de ses capacités scolaires, s'il les juge bonnes, par rapport à celles de la majorité de ses camarades ; référence qui dans ce cas est jugée médiocre.

Il n'est pas non plus indifférent de faire porter l'évaluation de soi sur différents objets de jugement. Nous avons vu précédemment en quoi consistaient les évaluations de ses compétences. Les personnes évaluent également leur apparence physique, leur statut social, leur personnalité, leurs réalisations personnelles, leur valeur sur le marché du travail, etc. Toutes ces évaluations n'affectent pas nécessairement l'estime de soi. On peut se sentir incompetent dans un domaine (par exemple un sport) sans en être affecté, et inversement se sentir très efficace dans un autre sans en tirer de fierté. C'est pourquoi Bandura distingue le sentiment d'efficacité personnelle de l'estime de soi, il les envisage comme deux facteurs socio-cognitifs différents, même s'ils interagissent. Ils ne semblent se superposer que dans le cas où la personne fait de ses

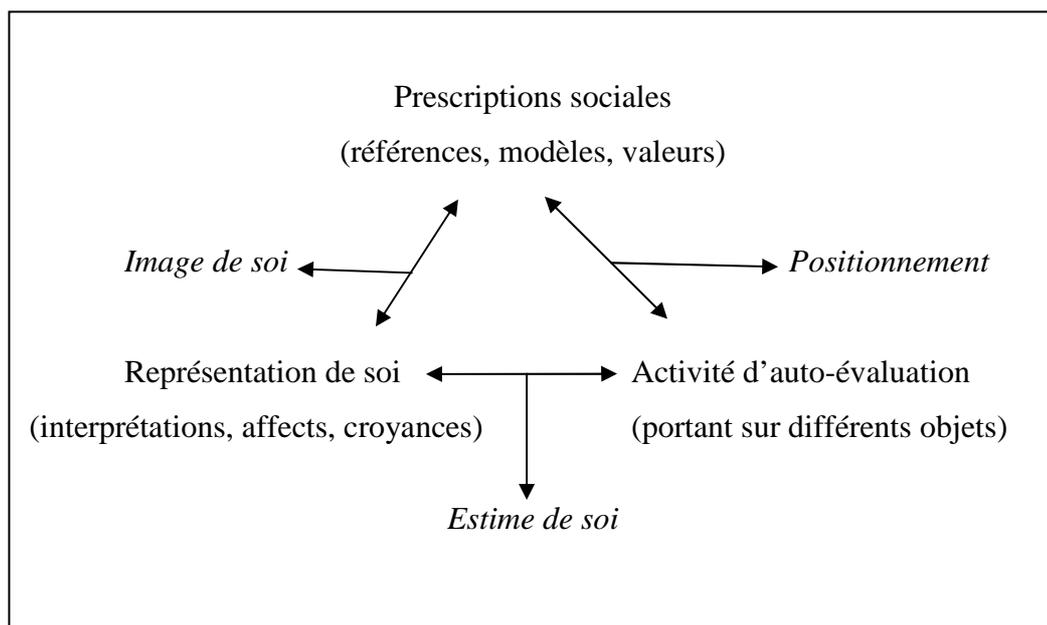
¹⁴⁹ Rudolf Rezsöházy, *Sociologie des valeurs*, Armand Colin, Paris, 2006.

compétences l'objet principal de l'évaluation de sa valeur personnelle. Questionner les « valeurs » de la personne (la famille, l'argent...) revient à identifier les objets sur lesquels elle fonde prioritairement l'évaluation de soi.

Reprenons le schéma de l'analyse de l'activité, en l'appliquant à *l'évaluation de soi* :

- Le milieu social, à travers de multiples interactions, prescrit à la personne des références identitaires, des modèles, des valeurs. La personne interprète cette prescription sous la forme d'images que les autres ont de soi (identité pour autrui).
- La personne opère des actes d'évaluation (cognitifs et émotionnels), qui portent sur divers objets constitutifs de soi. Elle sélectionne pour cela des références prescrites dans son environnement social, et y adhère ou s'y oppose : cela constitue son positionnement. Cette activité d'évaluation de soi n'est pas nécessairement consciente, elle peut comme d'autres activités être automatisée et donc devenir implicite.
- La personne se construit à partir de cette activité auto-évaluatrice un sentiment de sa valeur personnelle, c'est-à-dire une estime de soi – qui peut être en décalage avec son image de soi. L'estime de soi émerge d'une pluralité d'auto-évaluations, changeantes et parfois contradictoires ; elle n'est pas monolithique et varie selon les contextes. Toutefois, il existe un processus par lequel le sentiment de valeur personnelle se stabilise, sous la forme de croyances relativement indépendantes des évènements, qui permettent de vivre sans fluctuations émotionnelles excessives.

Figure 4 - *L'évaluation de soi*



Nous pouvons résumer l'activité d'auto-évaluation par ces questions utiles pour l'analyse explicative des entretiens :

Quelle est la référence à laquelle la personne se compare ? (évocations et valeurs)

Quelle appréciation émotionnelle la personne a-t-elle de cette référence (jugement) ? Et de soi-même ? (estime)

Sur quels objets la personne base-t-elle son évaluation de soi ? (critères)

2.2.2. Le sentiment de valeur personnelle engagé dans le travail et l'apprentissage

2.2.2.1. Quel rôle joue l'estime de soi dans les apprentissages ?

A travers ce schéma sur l'évaluation de soi, nous comprenons comment l'estime de soi, sentiment semblant relever de la plus totale intimité, est liée à la vie sociale de la personne. Tout apprentissage est également une activité sociale qui affecte ou est affectée par l'estime de soi.

La situation d'apprentissage confronte l'apprenant à des limites personnelles ; elle permet aussi de révéler des capacités, des qualités personnelles jusque là inconnues, ce qui influence probablement la représentation de soi dans un cas comme dans l'autre : Suis-je bon ? Suis-je doué ? Suis-je capable ?

Réciproquement, la représentation que l'on se fait de soi ouvre ou ferme à des apprentissages, indépendamment du sentiment d'efficacité personnelle : ainsi des jeunes peuvent se sentir tout à fait capables d'apprendre un métier manuel, mais y renoncer s'ils sont attachés à conserver une image d'eux-mêmes favorable dans un milieu social qui dévalorise ces métiers. Il est courant par exemple que des professeurs de collège découragent un ou une plutôt bon/ne élève de faire la formation technique à laquelle il/elle aspire, car ce serait de leur point de vue un gâchis d'intelligence de ne pas suivre la filière du lycée général, évaluée comme supérieure. A contrario, avoir des parents travaillant en indépendants (artisans, commerçants, agriculteurs...) peut favoriser chez leurs enfants une représentation d'eux-mêmes qui les ouvre à apprendre un métier dans lequel ils deviendront « leur propre patron ». La représentation de soi intervient donc en amont de l'engagement dans une démarche d'apprentissage, et elle est susceptible d'évoluer, de se transformer par l'effet de celui-ci.

2.2.2.2. *Le sentiment de fierté et les moments significatifs de l'apprentissage*

Les apprentissages ne se produisent pas de façon linéaire mais donnent lieu à des étapes. Il y a donc des moments significatifs, à l'entrée et à la sortie de ces étapes, qui peuvent être source de fierté pour l'apprenant. Reprenant le schéma ci-dessus, on peut dire que le sentiment de fierté émerge de la liaison entre une auto-évaluation ponctuelle sur un "objet" et la représentation de soi préexistante : ainsi, pour un jeune qui se représente comme un débutant dans l'apprentissage d'un métier, réussir pour la première fois à réaliser une tâche difficile pour lui entraîne une évaluation positive de sa progression, et donc un sentiment de fierté :

“En tant que débutant, je pouvais réussir ou échouer cette tâche difficile, et je l'ai réussie !”

Mais une auto-évaluation positive ne semble pas entraîner automatiquement de fierté, un autre jeune peut réussir la même tâche et y être indifférent, si cette réussite apparaît tout à fait conforme et redondante par rapport à la représentation déjà établie qu'il a de lui-même : il ne l'interprétera donc pas comme un moment significatif dans son apprentissage. Claire, parlant de ses deux années d'apprentissage avec quelques années de recul, a tendance à banaliser son parcours, restant sur une représentation finale d'elle-même comme peu qualifiée en menuiserie. Puisqu'elle juge avoir insuffisamment appris le métier, à cause du caractère répétitif de la production, elle a du mal à identifier des moments significatifs où elle a été fière d'elle-même. La fierté manifeste une évolution positive du regard sur soi-même, et donc caractérise un moment significatif dans le parcours subjectif de l'apprentissage, pendant qu'il est vécu ou dans sa reconstruction ultérieure. A contrario de Claire, Jean-Baptiste a exprimé plusieurs moments de son parcours qui furent sources de fierté : la rénovation des menuiseries d'une ancienne tour de l'école professionnelle, l'achat de beaux outils pour sa caisse, les premiers meubles de sa fabrication qu'il a vendus, etc. Chacun de ces moments constitue une charnière, qui occasionne une transformation de la représentation de soi. Ainsi, l'entrée en CAP menuiserie est marquée par l'acquisition d'une caisse à outils personnelle, qui peut s'étoffer au cours de l'apprentissage : « *On était fier de sa caisse à outils. C'était un truc... moi j'étais passionné des outils. Dès qu'il y avait un outil qui sortait un peu nouveau dans les quincailleries, ah là là ! je rêvais de ça !* » (IV. 34.)

« *On avait restauré une tour, la tour de l'école, une tour du XIII^{ème}. Je me rappelle qu'on avait fait toutes les menuiseries. C'était passionnant. On était fiers après d'avoir fait ça. [PPPE]* » (IV. 20.)

La vente de ses premières pièces sur un salon apporte une confirmation à sa nouvelle représentation de lui en tant qu'artisan indépendant. Il en tire une satisfaction personnelle :

« Ça montre que ton produit plaît : les gens ont touché, ont ouvert les portes, les tiroirs, ils étaient contents, ça marchait, donc t'es content. » (III. 36.)

2.2.2.3. *L'analyse des croyances de valeur personnelle dans l'apprentissage d'un métier*

On peut repérer que les croyances de valeur personnelle sont la source de sentiments comme la fierté, la honte, la satisfaction, le mépris, le sentiment d'infériorité ou de supériorité, ainsi que d'attitudes comme la modestie, l'assurance, l'humilité, l'arrogance, la dignité, la lucidité, l'auto-dévalorisation. Cette grande diversité de sentiments et d'attitudes peut se retrouver dans le vécu d'un métier de l'artisanat, même si ce qui est socialement réprouvé est plus rarement verbalisé dans un entretien.

La question du perfectionnisme et les normes de la qualité

L'éthique artisanale valorise traditionnellement la qualité du produit. Le produit devient l'objet d'évaluation de soi pour l'artisan. Pour beaucoup, c'est sur un bon produit qu'on peut juger d'un bon artisan. Le bon charcutier est reconnu par ses clients pour ses délicieuses charcuteries telles qu'on n'en trouve pas dans d'autres commerces. Il peut en tirer une fierté à partir du moment où il valorise pour lui-même la satisfaction de ses clients à travers la qualité de ses produits. La reconnaissance de la clientèle nourrit l'estime de soi du charcutier. A partir du moment où ses produits sont investis du pouvoir de définir son sentiment de valeur personnelle, l'artisan court le risque de sombrer dans l'obsession de la qualité, dans le perfectionnisme. Au moindre écart de qualité, pour la production d'un jour un peu moins réussie, il peut se juger sévèrement, et étendre ce jugement aux ouvriers qui sont sous sa direction. On peut retrouver le même phénomène chez le chef de cuisine qui vise l'excellence de chaque plat, chaque jour, afin de se hisser au rang des « happy few » recommandés par le Guide Michelin, sur une échelle de un à trois macarons.

« Pour l'absolutiste qui sommeille en chaque artisan, la moindre imperfection est un échec ; pour le praticien, l'obsession de la perfection semble mener à l'échec. »¹⁵⁰ Nous touchons là à une

¹⁵⁰ Richard Sennett, *Ce que sait la main – la culture de l'artisanat*, Seuil, Paris, 2010, p. 66.

tension identifiée par le sociologue Richard Sennett comme un des facteurs de trouble pour les métiers artisanaux : on voit à travers les exemples ci-dessus qu'il n'y a pas de définition objective de la qualité d'un produit. Les niveaux d'exigence sont variables et dépendent des critères implicites de l'artisan, par lesquels il définit le produit dont il peut se sentir satisfait, ou fier. « Qu'est-ce qu'un travail de qualité ? Bien faire une chose, ou faire en sorte qu'elle marche bien. »¹⁵¹ Le bon produit est-il de l'ordre du possible, du « suffisamment bon » ou plutôt de l'ordre du meilleur, de l'adéquation à tous points de vue avec un idéal de fabrication rarement atteint ?

Jean-Baptiste dit la même chose à partir de son expérience de la passion du métier (III. 26.). « *On peut être passionné, perfectionniste à un certain niveau, et être content du résultat. D'autres sont passionnés, très perfectionnistes, et donc ne peuvent pas être très contents du résultat, parce qu'ils ont peut-être raté un petit truc.* » Il a traversé lui-même les frustrations liées à cette seconde attitude par rapport à son travail : « *Souvent c'était ça, j'étais très peu satisfait du boulot. Il y avait toujours un petit truc que j'aurais aimé faire autrement.* » Mais il considère désormais qu'il y a là une illusion, que nous pouvons décrire comme un désir de toute-puissance de la pensée sur le processus de fabrication, qui est foncièrement un compromis avec la matière. « *Parce que cela peut être faussé aussi. Vous faites un meuble, vous avez des proportions, et vous vous dites : "Ah si j'avais su, j'aurais fait comme ça et comme ça." Mais si vous aviez le temps de faire comme vous y avez pensé en deuxième réflexion, vous auriez peut-être dit l'inverse.* » Si j'avais su... il y a justement des choses qu'on ne peut pas savoir avant qu'elles n'adviennent. J'aurais fait comme ça... il n'y a pas dans l'absolu une seule façon de faire qui soit la meilleure, il y a des choix différents qui produisent des résultats avec leurs qualités et leurs limites.

Le conflit entre les normes contradictoires de la qualité s'exprime dans l'apprentissage du métier artisanal. En effet, l'apprenant traverse nécessairement une phase pendant laquelle il y a un grand écart entre ce qu'il est capable de produire et ce que le professionnel lui montre comme la norme de qualité à atteindre. Il ne peut alimenter son estime de soi à partir des produits de son activité, trop aléatoires, pleins de défauts, s'il a en tête la norme fixée par le professionnel. Il peut se satisfaire en revanche de ce qu'il réalise, par rapport à ce qu'il pouvait faire en débutant : il ne cherche alors pas le meilleur mais ce qui est assez bon pour lui-même, dans sa propre

¹⁵¹ Sennett, *ibid.*, p.65.

progression. Le critère de jugement porteur d'une évaluation de soi n'est alors pas extérieur, sans comparaison à autrui. Il est possible que l'apprenant perçoive la différence de qualité entre ce qu'il sait faire et ce qu'il devra savoir faire à la fin de son apprentissage, sans que cela ne soit investi d'une portée sur l'évaluation de soi. Il s'identifie alors comme apprenant et tire des satisfactions personnelles du fait d'apprendre ; dans le cas contraire, il s'identifie comme un professionnel immature, pas encore assez bon pour correspondre à l'idéal de soi qu'il s'est fixé. Il vit alors la période d'apprentissage plutôt comme une expérience de rabaissement, de dévalorisation de soi.

Les jugements de dévalorisation dans l'apprentissage

Des croyances de valeur personnelle telles que « je ne suis pas assez bon » sont bien sûr fortement façonnées par le jugement exprimé des professionnels à l'égard de l'apprenant. Une tendance remarquée dans le milieu de l'artisanat est de ne pas dire à un apprenant ni à un ouvrier que ce qu'il a fait est bien, parce que « c'est normal », mais seulement de faire un commentaire quand quelque chose est mal fait, pour le corriger. A quoi sert cette « normalité non signifiée » ? Une explication possible est de l'ordre de l'utilité nécessaire de la parole : si parler est considéré comme un risque de distraction qui détourne du travail, alors chaque parole doit être utile. Et pour un professionnel, la reconnaissance de ce qui est bien fait est évidente : il ne perçoit pas toujours que l'apprenant doute de la valeur de ce qu'il fait, et qu'il est donc utile à son apprentissage de recevoir une validation de son travail. Selon la justification avancée par certains, des félicitations peuvent rendre la personne trop sûre d'elle et arrogante. On constate donc que dans ce cas, c'est le modèle de l'apprenant « pas assez bon » qui prévaut. Ce modèle peut être adopté par conformisme social et moyen de distinction, voire de domination, entre des professionnels qualifiés et des apprenants qu'on estime devoir mettre à l'épreuve. Mais il est d'autant plus fortement ancré que les professionnels l'ont eux-mêmes vécu pendant leur apprentissage, ou plutôt subi : une fois devenus qualifiés et accédant à la reconnaissance de leurs pairs (pour ceux qui n'ont pas renoncé entre temps), ils ont tendance à nier leur vécu désagréable par une rationalisation a posteriori :

“ Si je suis aujourd'hui devenu un bon professionnel, c'est grâce à ceux qui m'ont enseigné le métier, donc ce qu'ils m'ont fait subir n'était pas nuisible, et c'était sans doute même bénéfique (pour m'endurcir, pour me rendre humble, etc.). ”

Mais comme l'a montré la psychanalyste Alice Miller ¹⁵² pour la violence éducative en général, il s'agit d'un processus de refoulement des souffrances qui contribue à la reproduction du cycle bourreau-victime. Ainsi, on observe que ce sont les enfants battus qui ont le plus de chance de devenir des parents violents. S'ils ne rencontrent pas un adulte bienveillant qui prend en compte leur souffrance et la reconnaît, autorise son expression et délégitime les mauvais traitements infligés, alors ils vont en grandissant ne pas avoir d'autre choix que de nier cette souffrance, en intériorisant le jugement de l'entourage « c'est pour ton bien ». La dépendance d'un enfant à ses parents est totale, pour la satisfaction de ses besoins essentiels, alors comment se révolter contre eux ? De même, il y a une relation de dépendance, à un degré moindre, entre professionnels maîtrisant un métier et jeunes qui veulent l'apprendre. Il y a donc là aussi un risque que s'instaurent des schémas relationnels de domination qui utilisent la dévalorisation personnelle de l'apprenant, en croyant user d'une stratégie éducative efficace. Et cela d'autant plus que des souffrances personnelles refoulées ont conduit à figer ces croyances défensives, élaborées pour répondre au besoin d'inclusion et de reconnaissance sociale à l'âge d'apprenti.

Alors que l'évaluation de soi basée sur la réalisation de produits 'suffisamment bons' permet d'augmenter son estime de soi, une forme d'auto-évaluation tyrannique existe aussi, se fixant un idéal de perfection peu atteignable, ce qui conduit à une insatisfaction chronique. Dans un cas, c'est le plaisir d'apprendre et la satisfaction d'augmenter ses compétences qui guide la progression, dans l'autre c'est par l'évitement, pour échapper à la dévalorisation personnelle et mû par l'insatisfaction que l'apprenant cherche une issue... en travaillant avec acharnement s'il a espoir d'y parvenir, se sentant capable de devenir un bon professionnel – et c'est en se basant sur ces cas de persévérance que des artisans justifient leur stratégie pour empêcher l'apprenant de « s'endormir sur ses lauriers » - ou bien, s'il est trop découragé et déstabilisé émotionnellement, il cherche une issue en abandonnant son apprentissage, en démissionnant, ou temporairement par un arrêt maladie. Nous avons été témoin de plusieurs exemples de ce type parmi des apprentis cuisiniers, victimes d'un environnement de travail et d'apprentissage trop anxigène dans une période de fragilité adolescente, doublée souvent d'un cadre familial permettant peu de soutien.

Cependant, ce processus d'apprentissage par la dévalorisation et l'insatisfaction n'est pas spécifique à l'artisanat : c'est d'abord à l'école que le vivent les élèves « pas assez bons », et

¹⁵² Alice Miller, *La connaissance interdite*, Aubier, Paris, 1997.

dans des familles où la peur d'un échec de leurs enfants conduit les parents à relayer le terrorisme d'une indexation de la valeur personnelle sur l'échelle des notes, voire du classement obtenu à l'école. Le terme de terrorisme semble exagéré, quoique, car il s'agit bien d'une stratégie implicite qui est basée sur la peur de l'échec, la terreur de l'exclusion par ses pairs, du rejet par les adultes, justifiée de façon terrible à partir du critère de l'insuffisance personnelle : Et « des limites de ses talents, déduire qu'on est bon à rien. »¹⁵³ Ainsi, Sennett souligne comme Diderot dans *Jacques le fataliste* que l'insuffisance de talent conduisant à l'échec est plus terrible que l'attribution de cet échec à des causes extérieures, comme une position sociale basse. Notre analyse de l'émergence du sentiment d'estime de soi à partir des actes d'évaluation, de représentations personnelles et de prescriptions sociales, permet justement de montrer que l'insuffisance personnelle n'est pas une donnée objective, pas plus que le fait d'être doué, mais qu'il s'agit d'une construction socio-cognitive évolutive.

2.2.3. Estime de soi et passion dans le travail

2.2.3.1. Le désir de bien faire son travail et le rapport au modèle

Les dérives auxquelles conduit le perfectionnisme ne doivent pas nous faire oublier que l'évaluation de soi à travers les produits fabriqués est aussi un moteur positif, celui du « désir de bien faire son travail en soi », c'est-à-dire pas comme un simple moyen en vue d'une fin autre. Sennett voit dans ce désir « un élan humain élémentaire et durable » que désigne le terme de *métier* (“craft”).¹⁵⁴ L'analyse socio-cognitive de l'auto-évaluation nous a révélé les processus qui fondent cet élan, ce désir de bien faire. Les deux paramètres décisifs sont, d'une part faire de son travail un objet indicateur de valeur personnelle, et d'autre part adopter comme critère de jugement une norme de qualité du travail atteignable.

Sennett montre en quoi les changements technologiques ont un effet direct sur ce processus, à travers l'exemple des souffleurs de verre présentés dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert. Malgré leur technique très maîtrisée, ces derniers furent confrontés à la production de carreaux par de nouvelles manufactures à laminoir, qui fixèrent une norme de verre parfaitement plat : « la machine fixe les termes de la qualité, élevant les normes à un niveau qui

¹⁵³ Sennett, op. cit., p. 136.

¹⁵⁴ Ibid., fin du prologue.

n'est pas à la portée de l'œil, ni de la main. »¹⁵⁵ Dans nos entretiens, Jean-Baptiste , artisan menuisier-ébéniste en fin de carrière, exprima une situation comparable face à l'industrialisation du travail du bois et l'arrivée de nouveaux matériaux (PVC, aluminium) qui a obligé les menuisiers à s'équiper de machines modernes pour produire des portes et fenêtres aussi parfaitement lisses, laquées, brillantes. Pourtant, ces nouvelles normes de la qualité ne s'imposent pas par le simple développement de technologies nouvelles, encore faut-il qu'elles soient valorisées socialement. Reprenant notre schéma d'analyse, il est ici question du positionnement adopté par les professionnels, via des actes d'auto-évaluation à l'égard de ces machines et des normes industrielles de production dont elles sont porteuses, apparaissant comme le modèle sur le marché.

Sennett met en évidence que la soumission n'est pas le seul positionnement possible à l'égard d'un modèle : « Un modèle est une proposition, plutôt qu'un ordre. Son excellence peut nous inviter non pas à imiter, mais à innover. »¹⁵⁶ Il rapproche par analogie cette proposition à celle de considérer les parents ou d'autres éducateurs comme des exemples qui laissent libres, plutôt que des modèles auxquels se conformer. C'est à travers ce positionnement que se joue les styles d'apprentissage décrits plus haut, dans une perspective de valorisation personnelle source d'apprentissage autocentré, ou au contraire d'une dévalorisation source de comportements d'apprentissage par l'évitement. Sennett perçoit dans ce positionnement à l'égard des modèles un enjeu humain à reconnaître et accepter ses limites, pour s'efforcer d'être « assez bon » et non parfait. Cet enjeu est particulièrement fort dans l'artisanat, à travers l'exercice direct d'aptitudes corporelles-manuelles qui révèlent notre condition limitée d'être humain. Ainsi, les souffleurs de verre ont certes été supplantés par la fabrication industrielle pour ce qui est du verre d'usage courant, mais ils exercent toujours leur métier pour la fabrication d'objets d'art ou de formes très spécifiques. La limite est alors valorisée plutôt que la perfection : le verre fait main est apprécié justement pour ses imperfections, ses irrégularités, qui sont perçues comme porteuses de caractère, de spécificité. Par distinction avec une norme de perfection formelle mécanique, un idéal de maîtrise totale, qui n'est pas à la mesure de l'Homme, ce genre de produits est apprécié, car on dit qu'ils ont une « âme », c'est-à-dire une singularité, quelque chose de non prévisible, qui les rapproche de ce qui fait la condition humaine. Nous concluons ce développement par la prise de position de Sennett en faveur d'une estime de soi renforcée à travers le travail artisanal :

¹⁵⁵ Sennett, *ibid.*, p.140.

¹⁵⁶ Sennett, *ibid.*, p. 141.

« Contre les exigences de la perfection, nous devons affirmer notre propre individualité, qui donne un caractère distinctif au travail que nous accomplissons. La modestie et la conscience de nos insuffisances sont nécessaires pour arriver à ce genre de caractère dans l'artisanat. »¹⁵⁷

2.2.3.2. *La passion du métier, moteur irrésistible ?*

Le terme de passion nous amène à examiner de plus près la dimension émotionnelle de l'engagement dans un métier. C'est une chose d'être compétent dans un métier, et autre chose de l'aimer au point d'en être "passionné". En philosophie, avant la naissance de la psychologie, un "traité des passions" signifiait un ouvrage parlant des émotions humaines, avec une réflexion morale sur leur rôle en société. Spinoza est un philosophe classique reconnu pour ses positions théoriques à ce sujet, à l'époque audacieuses, en particulier dans *L'éthique*. Les recherches récentes en sciences cognitives l'ont remis à l'honneur, montrant le caractère indissociable des affects et des raisonnements, par opposition au modèle cartésien de l'intelligence¹⁵⁸.

Dans le langage de l'époque classique, passion s'oppose à action, passif à actif, dans le sens que les émotions semblent survenir d'elles-mêmes sans intervention de la volonté. La passion amoureuse est ainsi décrite dans la littérature comme une force irrationnelle qui nous saisit sans que nous puissions y résister, mais que nous ne pouvons pas déclencher intentionnellement. Dans cette perspective, la passion pour un métier serait tout aussi énigmatique, sans cause identifiable. Elle saisirait tout entier, sans laisser de place à d'autres préoccupations. Elle générerait de grandes joies, mais aussi de grandes souffrances. Elle pourrait durer toute une vie et ne s'éteindre qu'à la mort... Alors, l'artisanat peut-il être vécu à travers l'union "romantique" à une activité ?

Il nous semble que nos analyses sur la construction du sentiment de valeur personnelle, et du sentiment d'efficacité personnelle, en les combinant, peuvent nous aider à sortir de cet imaginaire romantique de la passion. Nous n'approfondirons donc pas ce thème ici. Nous nous contenterons de quelques remarques rendant compte du discours de Jean-Baptiste, qui donne une place centrale à la passion dans son apprentissage de la menuiserie.

Pour Jean-Baptiste, la passion est un moteur qui pousse à l'excellence, et qui explique la distinction dans la progression entre différents apprenants. C'est le critère unique qu'il retient pour différencier les meilleurs de sa classe de CAP, qui ont fait carrière dans la menuiserie,

¹⁵⁷ Sennett, *ibid.*, p.147.

¹⁵⁸ Antonio R. Damasio, *L'Erreur de Descartes : la raison des émotions*, Odile Jacob, Paris, 1995 ; et Damasio, *Spinoza avait raison : joie et tristesse, le cerveau des émotions*, Odile Jacob, Paris, 2003.

contrairement à la plupart des autres : « *Des passionnés.* » (III. 18.) Il précise : « *Avoir la passion du savoir-faire, du travail bien fini.* » (III. 20.) C'est la définition d'un objet d'évaluation de soi, et aussi implicitement d'une norme de jugement, dont dépend la fierté. Pour les autres élèves, on peut supposer a contrario une source de motivation externe. Quelle est selon lui l'origine de cette passion ? Avant d'être interne, ce mécanisme d'auto-évaluation est découvert chez une personne de référence, porteuse de la fierté du bon travail. Pour Jean-Baptiste, c'est d'abord son professeur d'atelier en CAP. « Transmettre la passion » (IV. 6.), c'est permettre à l'apprenant de s'appropriier son travail comme objet d'évaluation personnelle, en lui fixant une norme atteignable, de sorte qu'il recherche la fierté plutôt que d'éviter la honte. « *Donc la passion elle vient de ça. Un professeur qui tient la route, qui sait transmettre et qui sait approcher les jeunes.* » (IV. 22.) Une fois ce mécanisme installé, il génère une progression porteuse de nouvelles satisfactions personnelles qui le confirment. Et pour Jean-Baptiste, cette passion est également renforcée par l'attitude de collègues, dans la première entreprise où il est embauché. « *En général, j'allais vers les gens dans le même esprit, c'est-à-dire des passionnés. (...) Et quand il y avait des nouveaux qui venaient qui étaient passionnés, je leur retransmettais.* » (III. 12.) Ceux qui accordent au travail la même valeur pour l'estime de soi se reconnaissent entre eux et s'estiment mutuellement. Les plus expérimentés font figure de modèle pour ceux qui le sont moins, de sorte que Jean-Baptiste était tour à tour récepteur et transmetteur avec les uns et les autres. Par ailleurs, la passion se tourne vers d'autres objets, au fur et à mesure du parcours de Jean-Baptiste : « *il y a une passion du métier et en même temps une passion de l'outil, l'outillage qu'on utilise. Pareil, quand j'ai créé ici [l'entreprise] la passion des machines, l'achat des machines. C'est toute une histoire qui est magnifique.* » (IV. 34.) L'importance soulignée ici de la relation aux outils nous incite à explorer ce qui se joue dans l'activité, non seulement telle qu'elle est personnellement vécue, mais aussi en tant qu'anticipation d'effets sur l'environnement. Après avoir pris en compte la contribution qu'ont joué les mécanismes à l'origine de l'estime de soi dans le parcours d'apprentissage de Jean-Baptiste, nous allons élargir le propos grâce au concept d'attentes de résultat.

2.3. Les attentes de résultat : l'évaluation par anticipation des effets d'une action

Dans le processus par lequel les personnes étudiées ont appris le métier de menuisier, les expériences valorisantes ont eu un rôle significatif. La satisfaction personnelle et le sentiment de s'accomplir dans son activité contribuent à l'élaboration de ce qui est communément appelé « la passion » pour le métier. Il s'agit d'effets indirects de l'activité, qui sont le produit complexe de prescriptions sociales, d'actes auto-évaluatifs et de représentations de soi. Il nous faut désormais élargir notre analyse à d'autres effets de l'activité, qui apparaissent en lien avec son environnement. Car il est bien évident que l'on ne travaille pas que pour en tirer des satisfactions d'estime personnelle. Quels autres buts peuvent animer des menuisiers en apprentissage ?

2.3.1. Le mécanisme psychosocial de l'attente de résultat dans l'activité humaine

Nous faisons tous l'expérience quotidienne d'actions entreprises en fonction des résultats que nous en attendons. Toutes les relations marchandes sont fondées sur des promesses de ce que le produit ou le service va apporter au consommateur. Le consommateur évalue de son côté ce qu'il veut obtenir parce qu'il pense en avoir besoin, et évalue les promesses qui lui sont faites. Notons que "évaluer" ne signifie pas nécessairement un calcul rationnel conscient, il s'agit bien souvent de jugements implicites et la dimension émotionnelle n'en est jamais absente. L'acheteur fait un choix en fonction de ces évaluations, puis constate à l'usage le résultat de son achat. Si cela confirme ce qu'il avait prévu, son évaluation est renforcée et pourra servir de référence lors d'un prochain achat. Mais l'anticipation qu'il avait faite peut aussi être prise en défaut, ce qui le pousse à modifier sa stratégie pour répondre à son besoin, voire réviser son mode d'évaluation.

Car il existe plusieurs biais qui peuvent conduire à obtenir un résultat différent, voire opposé à celui attendu, qui reposent dans certains cas sur un défaut d'auto-évaluation. Ce peut être une méconnaissance de ses besoins, qui rend insatisfait même si l'on obtient ce qu'on voulait ; d'où certains achats compulsifs qui déçoivent a posteriori mais se répètent. Ce peut être aussi de ne pas définir très clairement ce que l'on veut obtenir, et faire un choix irréfléchi, en attendant de percevoir à l'usage si le produit choisi m'est utile ou pas. Les placards et les

poubelles sont pleins de ces produits achetés sur une impulsion passagère. Et chacun a probablement déjà fait cette expérience d'avancer dans sa vie sans trop savoir vers quelle destination, et d'attendre "ce que cela donne" pour éventuellement se raviser. Il s'agit d'une activité avec une faible anticipation, soumise aux influences de l'environnement, menée sur un mode essai-erreur.

En second lieu, les biais dans les résultats obtenus par rapport à des prévisions, peuvent venir de la difficulté à évaluer ce que nous offre notre environnement. Pour rester dans l'exemple de la consommation, des publicités et démarches commerciales manipulatrices peuvent avoir faussées notre jugement et le résultat de notre achat n'est pas à la hauteur de notre attente. Le décalage peut venir également de la méconnaissance de la complexité de la situation, telle une personne novice en informatique qui découvre le caractère tout relatif de la "convivialité" et de la facilité d'usage de sa nouvelle machine. L'évaluation d'un produit peut également être affectée par une incertitude intrinsèque, comme dans le cas des billets de loterie et autres jeux d'argent. Tous ces exemples d'actes de consommation communs mettent en évidence l'importance des raisonnements d'anticipation dans la motivation à agir.

L'anticipation est donc une caractéristique intrinsèque de l'activité humaine, et en même temps elle suppose une capacité d'évaluation qui reste limitée, faillible, et se construit, évolue au fil des expériences, selon la subjectivité des personnes et la réalité qui les entoure.

La construction et le fonctionnement de cette aptitude à l'évaluation anticipée des effets qu'une action peut entraîner, est étudiée en psychologie à travers le concept d'attente de résultat. Le résultat n'est pas la réalisation de l'action en tant que telle, mais ce qu'elle génère comme effets dans l'environnement. On parle d'attente dans le sens d'une posture qui requiert de l'attention mais pas d'implication active, puisqu'elle se réfère à l'apparition de phénomènes après avoir agi, et indépendamment des désirs de la personne. Anticipation et action forment un couple de complémentaires qui se déclinent en réceptivité et activité. Les attentes de résultat se fondent sur la perception sensible du monde et la représentation de son fonctionnement en lui-même. Dans ce contexte, si l'on parle de croyances (d'attente de résultats), cela ne s'oppose pas à des connaissances, ce terme désigne la force de l'adhésion de la personne à ses représentations et donc leur plus grande stabilité, que cette adhésion soit basée sur des motifs rationnels ou pas. Les représentations de résultats anticipés concernent la possibilité pour la personne d'exercer un certain contrôle sur son environnement à travers son action.

2.3.2. L'anticipation et l'événement dans le travail

L'aptitude humaine à l'anticipation est une constante et une nécessité dans toute activité élaborée comme l'est le travail de production. Mais nous ne pouvons parler aujourd'hui de travail artisanal sans faire référence et réfléchir au contexte de la société industrielle et des conceptions du travail dont elle est porteuse. Nous nous appuyons en particulier sur un essai sociologique de Philippe Zarifian, *Le travail et l'événement*.¹⁵⁹

2.3.2.1. Le modèle de l'opération : une séparation de l'anticipation et de l'action

Zarifian explicite le modèle technico-économique qui a été au fondement du développement industriel à partir du 19^{ème} siècle, et qui reste encore aujourd'hui une conception très répandue du travail, dans la production comme dans les services, de l'usine à l'hôpital. On trouve chez Adam Smith au 18^{ème} siècle les bases de ce modèle, qui analyse la production comme une succession d'opérations élémentaires. Dans la perspective d'atteindre une production de masse, il s'agit alors de décomposer la production en tâches simples dont on peut mesurer et diminuer le temps de réalisation. L'objectif est de caractériser et contrôler chaque opération de travail. L'indicateur de mesure pertinent dans cette optique est le débit de la production, c'est-à-dire le nombre de produits par unité de temps. Cette approche de rationalité technique s'incarne dans la figure de l'ingénieur, qui émerge au 18^{ème} siècle : en se fondant sur des lois scientifiques, l'ingénieur devient l'agent d'une transformation radicale des modes de production, avec pour valeurs principales la maîtrise de la nature par les techniques et la vitesse croissante des flux de production. Il s'agit d'un changement profond du rapport au temps dans la production : elle n'est plus considérée comme une pratique sociale ancrée dans une tradition historique, mais d'abord comme une anticipation d'améliorations futures, la promesse de résultats techniques et économiques croissants, qui justifie la liquidation d'un certain nombre d'héritages de métier. En effet, l'approche analytique des ingénieurs implique de séparer le travail de ceux qui l'effectuent : le travail est abstrait, épuré de toute singularité, sous la forme d'opérations telles que peut en réaliser une machine ou un ouvrier peu qualifié. Là, les usages, les habitudes, la subjectivité des producteurs sont mis de côté pour pouvoir restructurer, réorganiser la production

¹⁵⁹ Philippe Zarifian, *Le travail et l'événement*, L'Harmattan, Paris, 1995.

en vertu d'objectifs quantitatifs de flux. La conception du travail est réalisée par des acteurs qui ne sont pas eux-mêmes producteurs. Le travail ainsi abstrait, désincarné des producteurs, s'objective dans l'agencement des usines, qui sont des ensembles de "postes de travail" conçus pour que le flux des opérations sur les matériaux soit optimal. Zarifian met en exergue que l'application de cette nouvelle approche a représenté une violence sociale considérable. « La "mise en opération" du travail ouvrier se heurtait à un milieu qui était fier de son savoir et n'avait a priori aucun intérêt à se défaire de ses prérogatives. »¹⁶⁰ En effet, il s'agissait d'une négation des traditions de métier et de l'intelligence autonome des ouvriers, à qui l'ensemble des procédures de travail était désormais prescrit, à partir d'une conception par des spécialistes de l'analyse technique. Cette mutation a été combattue par les ouvriers de métier, organisés en syndicats professionnels. Les mouvements de contestation brisant les nouvelles machines furent fréquents et largement répandus en Europe occidentale pendant la période 1750-1850 : ils refusaient les « tueuses de bras » et la perte de sens du travail qu'elles entraînaient¹⁶¹. Quand les ouvriers n'étaient pas remplacés par des machines plus efficaces, le travail ouvrier lui-même était déqualifié, remplaçant des ouvriers de métier ayant plusieurs années d'apprentissage, par une main d'œuvre d'opérateurs que l'on pouvait rapidement former à un poste de travail spécifique. Hannah Arendt a présenté cette transformation comme le passage de "l'homo faber", détenteur d'un savoir-faire, à "l'animal laborans", mis au service de la machine. C'est à partir des Etats-Unis que le nouveau modèle s'est imposé au monde ouvrier à grande échelle, avec Taylor qui a fait accepter le travail industriel déqualifié en échange d'augmentations de salaire. Le modèle de l'opération a pour résultat de séparer dans l'organisation sociale et technique de la production, l'anticipation de la mise en œuvre. L'ingénieur conçoit et ne produit pas, l'opérateur produit et n'a pas besoin de comprendre l'ensemble de la chaîne ni d'anticiper sur les étapes suivantes. Ce modèle est à l'opposé de celui attaché à la compétence artisanale, qui suppose de savoir réaliser un produit "de A à Z". Pourtant, cela n'exclut pas qu'il puisse exercer malgré tout une influence sur l'artisanat, à travers la pression de la concurrence économique, le perfectionnement des machines, l'informatisation de la société qui pousse à mettre également en "opérations" la dimension cognitive, intellectuelle du travail. Zarifian diagnostique toutefois que ce modèle est en crise dans l'industrie, depuis les années 1970 en France. Sa thèse est que « le travail bascule, d'une définition sociale où il était considéré comme une exécution rapide

¹⁶⁰ Zarifian, *ibid.*, p. 18.

¹⁶¹ François Jarrige, *Face au monstre mécanique. Une histoire des résistances à la technique*, Imho, Paris, 2009 ; ouvrage tiré de sa thèse publiée aux Presses Universitaires de Rennes.

d'opérations élémentaires, qu'il s'agisse de gestes ou d'opérations mentales, à une approche où le travail peut être perçu comme l'intelligence et la conduite pertinente d'événements. » (id. p.7)

2.3.2.2. L'intelligence de l'événement dans le travail

Les croyances d'attente de résultats donnent aux activités humaines leur intelligibilité, elles les rendent lisibles, compréhensibles et prévisibles pour la personne. Savoir qu'un problème gênant survient dans certaines conditions permet d'agir pour les éviter, et donc permet d'organiser son travail de façon relativement maîtrisée, sans être affecté par des difficultés connues et prévisibles. Par exemple, la connaissance des accidents du travail fréquents a conduit à la mise en place de protections efficaces pour les travailleurs ou de systèmes d'arrêt d'urgence sur les machines. Cependant, tous les accidents n'ont pas disparu, il reste dans la réalité du travail quelque chose qui résiste à tous les efforts d'anticipation. Zarifian s'efforce d'en rendre compte avec le concept d' "événement" : « il advient, dans le réel, quelque chose qui est en rupture avec le déroulement régulier des phénomènes et auquel nous accordons de l'importance. » ¹⁶² Nous avons utilisé l'exemple de l'accident, et Zarifian illustre l'événement par la panne imprévue d'une machine, mais ce concept a une portée beaucoup plus large, tout comme l'attente d'un résultat qui peut être perçu comme positif ou négatif. Ainsi, la découverte scientifique est de l'ordre de l'événement, quand elle résulte de l'observation d'un phénomène qui ne cadre pas avec les connaissances existantes.

Zarifian identifie plusieurs caractéristiques de l'événement :

Il est *indécidable*, car quand il survient, on n'en connaît pas de cause ni d'explication satisfaisante. En ce sens, l'événement stimule l'intelligence qui cherche à donner du sens à ce phénomène étonnant, mystérieux.

Il est *singulier*, c'est-à-dire qu'il se distingue des catégories établies de l'intelligence ; il ne devrait pas être, si l'on s'en tenait aux généralités rendant compte de la plupart des phénomènes.

Il est *imprévisible*, on ne peut pas l'avoir prévu d'avance, ce qui introduit une coupure dans le déroulement temporel des activités. Il ouvre un temps différent, l'après-événement, pendant lequel la tension vers le futur est suspendue, car on s'efforce alors de saisir ce qui s'est passé, à partir des traces, des effets laissés a posteriori.

Il est *important pour le monde social*, sinon il n'existerait pas en tant qu'événement, ce ne serait

¹⁶² Zarifian, *ibid.*, p. 22.

qu'un fait étrange vite oublié. En fonction des normes existantes dans le travail, il s'impose comme un fait saillant qu'on ne peut négliger.

Enfin, il est *immanent à la situation* où il advient, c'est-à-dire qu'on ne peut le prendre en compte sérieusement en cherchant une cause extérieure qui s'imposerait à la situation. Il est nécessaire d'intégrer dans la situation et ses interrelations tout ce qui concourt au surgissement l'événement, comme des facteurs techniques, humains, économiques, politiques...

L'événement ainsi défini ne devient-il pas trop restrictif pour penser les situations de travail ? Après tout, les effets prévisibles et prévus dans les situations de travail semblent être une confirmation de la compétence professionnelle, entendue comme une capacité de maîtrise dans le travail. Un menuisier qualifié a acquis un certain nombre d'automatismes, de procédures de travail bien rôdées qu'il peut appliquer, sans devoir à tout moment s'interrompre face à un événement qui lui échappe. En travaillant, le menuisier cherche avant tout à produire des résultats maîtrisés comme le collage, la découpe de pièces de bois... Ces résultats sont désirés et constituent une phase de l'activité de production. De ce point de vue, il est souhaitable que l'événement survienne de façon exceptionnelle, car il introduit un dérèglement dans le rythme du travail. Il suscite une incertitude, car la durée prédéfinie pour un ouvrage a une importance économique, par le respect de délais auprès du client ou par la définition du coût de main d'œuvre dans le devis. Mais prendre en charge de tels événements et ses effets perturbateurs peut aussi être le signe d'une capacité d'adaptation voire d'innovation dans les pratiques professionnelles. Car l'événement n'est pas synonyme d'incident, car il peut parfois avoir des conséquences très favorables. On pense ainsi à des découvertes et innovations qui se sont produites fortuitement, sans avoir été cherchées intentionnellement.¹⁶³ L'événement peut être décrit comme l'irruption du désordre dans un ordre professionnel préexistant.¹⁶⁴ Il ne peut donc pas rendre compte de l'ensemble des situations de travail, qui sont pour l'essentiel constituées de résultats prévisibles pour un professionnel, mais de cette part résiduelle non-maîtrisable par laquelle l'innovation reste toujours possible. La compétence la plus élevée ne réside pas dans la

¹⁶³ On parle ainsi de serendipité au sujet de la découverte de la champagnisation (Dom Pérignon), de la pasteurisation (L. Pasteur), de la pénicilline (A. Fleming), des rayons X (W. Röntgen), de la vulcanisation du caoutchouc (Ch. Goodyear)... Olivier Ertzscheid et Gabriel Gallezot, « *Chercher faux et trouver juste – serendipité et recherche d'information* », communication au CIFSIC – Bucarest 2003.

¹⁶⁴ Sur les dynamiques complémentaires de l'ordre et du désordre, cf. Edgar Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 2002.

maîtrise totale, qui n'est jamais atteinte, mais dans la capacité à tirer parti de l'imprévu. Parmi différents types d'événements, la notion d'incident critique ¹⁶⁵ rend compte de la différence dans la compétence, entre ceux qui se trouveront démunis face à un événement qui les dépasse, car leurs automatismes et procédures bien rôdées ne peuvent y répondre, et ceux qui sauront l'analyser, effectuer un diagnostic correct, et trouver une réponse adaptée à cette situation nouvelle. On parle dans le premier cas d'une posture de professionnel, et dans le second cas d'une posture d'expert. Ainsi, dans la conception d'un agencement de placards chez un particulier, l'événement peut être la forme particulièrement irrégulière de la pièce, qui oblige à abandonner tous les schémas rectilignes d'ameublement, pour imaginer des formes à la fois fonctionnelles et adaptées à ce lieu spécifique. Dans le cas de la posture experte s'applique effectivement l'expression de Zarifian « l'intelligence et la conduite pertinente d'événements ».¹⁶⁶

2.3.2.3. L'intelligence de l'événement dans l'apprentissage professionnel

Dans un premier temps, il apparaît que la discussion du concept d'événement met en lumière la tension possible dans toute activité professionnelle entre d'une part la recherche de maîtrise, de prévisibilité, et les pratiques qui en découlent pour contrôler les situations professionnelles, et d'autre part la recherche d'adaptation à l'imprévu, d'ouverture au non-connu, accompagnée d'une réflexion pragmatique sur des cas singuliers, de démarches sociocognitives de résolution de problème. La recherche de maîtrise est caractéristique de la posture de professionnel, alors que la recherche d'adaptabilité se manifeste plus clairement dans la posture d'expert (car sa maîtrise est acquise dans la plupart des situations).

Cependant, si on réexamine ces questions dans une perspective d'apprentissage, de parcours professionnel, il est nécessaire d'envisager l'intelligence des événements de façon bien

¹⁶⁵ Flanagan (1954) ; cf. Claude Louche, *Introduction à la psychologie du travail et des organisations*, Armand Colin, Paris, 2007.

¹⁶⁶ Sur les notions de posture novice, professionnelle ou experte, Jacques et Rosette Bonnet, *Du manager novice au manager expert*, Lavoisier – Hermès, Paris, 2006 ; p. 84-85 ; d'après Rasmussen, in *Modèles en analyse du travail*, sous la direction de Amalberti, de Montmollin, Theureau, édition Pierre Mardaga, Liège, 1991.

plus large que pour les seuls menuisiers accomplis, capables d'une posture d'expert. En effet, dans une perspective dynamique, l'apprenant qui est dans une posture de novice rencontre progressivement nombre de difficultés qui font pour lui figure d'événements, dans le sens où il ne les a pas prévues, il n'en comprend pas la cause, il doit en rechercher le sens dans un contexte embrouillé pour lui. Avec l'aide d'un professionnel, il doit développer son intelligence et sa capacité à conduire les événements perçus, à y faire face, ce qui lui donne ainsi l'occasion de construire des compétences et des attentes de résultats, lui fournissant des repères de compréhension, d'anticipation, d'intervention, utiles pour la prochaine apparition d'une situation analogue. Pour pousser plus loin le raisonnement, ne pourrait-on pas dire que la compétence d'un professionnel se constitue en développant une maîtrise dans des situations qui ont nécessairement été "événementielles" la première fois qu'elles sont survenues ? Ce qui fut un événement devient une situation maîtrisée.

Cette proposition correspond à un point d'accord dans nos entretiens avec un menuisier accompli et une ancienne apprentie : pour Jean-Baptiste, le temps de perfectionnement nécessaire pour devenir un menuisier compétent (4 à 6 ans), c'est le temps nécessaire pour rencontrer un volume suffisant de difficultés techniques, et apprendre à y répondre, dans la diversité des produits qu'une entreprise artisanale est amenée à réaliser (II 16, 18). Pour Claire, la faible diversité des situations professionnelles et des difficultés techniques qu'elle a eu à résoudre, à cause d'un mode de production en série sur quelques modèles de meubles, a été l'obstacle principal à sa progression pendant ses 2 années d'apprentissage. Au bout des 6 premiers mois, elle a eu le sentiment d'avoir acquis les bases et de ne plus pouvoir apprendre des situations professionnelles que cette entreprise pouvait lui offrir. Ce qui lui manquait, c'était de faire de nouvelles expériences, d'avoir à s'adapter, à réfléchir autrement, comme elle en aurait eu l'occasion sur des chantiers de menuiserie successifs (I. 80 à 85).

Il apparaît donc fortement que la confrontation à des événements et le développement d'une intelligence pratique pour y faire face est une condition d'un véritable apprentissage de ce métier artisanal. C'est par le nombre, la diversité et la complexité des événements rencontrés dans un parcours de perfectionnement que se construit une capacité à l'adaptation et à l'anticipation dans toute la diversité des tâches qui caractérisent la menuiserie.

2.3.2.4. L'intelligence pratique de l'événement est liée à des dispositions éthiques

Zarifian précise ce qu'il entend par compétence : « l'intelligence pratique des situations événementielles », tant individuelle que collective (p. 197), et pratique au sens où cette intelligence « déploie sa puissance comme agissante », produit intentionnellement des effets (p. 198). Certes, nous précisons que les situations non-événementielles, maîtrisées, font également partie de la compétence, mais ces situations événementielles semblent déterminantes dans la construction et le développement de la compétence. Elles obligent à accueillir le surgissement de ce qui ne cadre pas avec les normes connues, et donc à s'ouvrir à une possible remise en cause de ses certitudes, en tous cas à les suspendre au profit d'un examen sérieux de ce qui est. Avec Zarifian, nous pouvons ainsi souligner que le développement de la compétence repose sur une certaine disposition éthique, un certain rapport au monde.

Sa première hypothèse est que « l'accueil de l'événement et de ses conséquences possibles est une attitude de générosité vis-à-vis des choses dans le monde » (les choses dans le sens de l'ensemble des êtres animés et choses inanimées). Cette attitude se fonde sur la croyance que « ce qui advient de manière surprenante est source d'enrichissement » (p. 20). La générosité est comprise ici comme une ouverture aux choses et aux autres, l'acceptation de se décentrer pour donner au réel toute la place qu'il mérite dans notre expérience, soit directement, soit par la perception que nous en donnent les autres. C'est une générosité de l'attention portée aux choses et aux autres, de la reconnaissance de leur valeur intrinsèque, et des efforts que nous sommes prêts à déployer pour les connaître.

Sa seconde hypothèse est que l'intelligence de l'événement requiert une attitude de modestie, qui est un renoncement au désir de maîtrise toute-puissante sur le réel. La modestie « est la reconnaissance des choses en elles-mêmes, dans leur développement intrinsèque, et non telles que nous souhaitons a priori qu'elles soient. » (p. 201) La modestie se base donc sur une croyance que le réel ne peut pas être le résultat de notre seule volonté ; « il s'agit d'admettre que notre autonomie individuelle vient de notre interdépendance aux autres » et plus largement la modestie est « une orientation permanente de nos actes comme nous re-situant dans le réseau d'interdépendances qui conditionne la portée significative de ces actes. » (p. 202) Nous avons déjà évoqué avec Sennett la modestie dans le travail artisanal qui lui donne sa singularité, par le renoncement à un perfectionnisme technique.

Concernant l'attitude de générosité nécessaire à l'accueil de l'événement, on pourrait

parler aussi de la curiosité, de l'observation. Dans nos entretiens, Jean-Baptiste insiste sur le rôle important de l'observation dans son apprentissage, et même dans sa vie en général : il est capable de faire bien des choses dans d'autres domaines que la menuiserie, par exemple en électricité ou en mécanique, car il a observé les gens travailler, faire des réparations, en "*mémorisant comment ça se passe*", "*pour pouvoir refaire*". Et pour lui, cette forte capacité d'observation, c'est une qualité, un don, c'est "*dans le tempérament des gens*". Nous disons ici que c'est une disposition éthique, c'est-à-dire une façon de se positionner, un rapport au réel, fondé sur certaines croyances d'attente de résultat, qui associent un plaisir, une satisfaction, à la découverte et la compréhension de nouvelles choses. C'est considérer que le monde offre de multiples occasions d'apprendre, qu'il appartient à chacun de saisir, pour grandir, développer ses capacités.

C'est par le produit de l'observation et de l'interprétation du résultat des meubles, dont il réalisait le montage dans son premier emploi, que Jean-Baptiste illustre la notion de modestie : quelle que soit son application, il est dépendant dans la finition des meubles de la façon dont les pièces ont été coupées par d'autres, d'après le choix du bois qu'ils ont fait. Le meuble peut être bien fini ou mal fini : « *Si le gars a mal débité, il a mis des nœuds dans les traverses ou je sais pas quoi, automatiquement derrière on va sortir un meuble avec des nœuds, des gerces* » (II.58). Il y a donc une interdépendance fondamentale des ouvriers de l'atelier entre eux, pour le résultat de leur travail. Mais la modestie est aussi la reconnaissance des choses telles qu'elles sont : chaque morceau de bois a sa singularité, si on veut bien l'observer, et en tirer des conséquences, en anticipant ce qu'il va devenir en tant que pièce d'un meuble. « *Savoir par rapport à une planche de bois, visualiser sa pièce, et dire là elle est belle de ce côté là, je vais faire les traverses de la porte, de façade. Et puis celle-là elle est moins belle, je vais la mettre dans le fond du meuble.* » (II.60) Cette attitude de modestie n'est donc pas du tout un renoncement à bien faire, l'acceptation d'une médiocrité qui se justifierait par l'idée de ne pas vouloir tout contrôler. C'est au contraire la base d'un effort d'anticipation pour atteindre le meilleur résultat possible en fonction du matériau dont on dispose, avec ses qualités et ses limites. Le désir de toute-puissance de la volonté est régulé, limité par la reconnaissance du bois, des outils tels qu'ils sont.

Résumons nos développements sur une approche sociologique de l'anticipation au travail, vue comme un rapport de sens avec le réel de ce travail et des événements qu'il implique : le travail artisanal a longtemps résisté à la rationalisation technique de la production, issue d'un

modèle qui dissocie des tâches de conception porteuses d'une anticipation des résultats, et des tâches d'exécution perçues comme un enchaînement rapide d'opérations élémentaires. Cependant, différents facteurs poussent la menuiserie vers un mode de production plus industriel, en particulier dans l'ébénisterie. Par ailleurs, les limites du modèle de l'opération, perceptibles depuis 30-40 ans dans l'industrie, viennent du fait que la qualité de la production finale dépend bien des capacités des "opérateurs" à avoir une intelligence plus large de leur travail, fondée sur l'anticipation ainsi que la prise en compte de facteurs non-maîtrisables. Ces facteurs qui échappent à l'ordre rationnel d'un flux de production planifié, suscitent des "événements" perturbateurs, nécessitant une posture experte de prise de recul pour trouver à chaque fois une réponse singulière adaptée. Or, loin d'être anecdotiques ni voués à disparaître par des progrès de la technique, ces événements constituent la part d'incertitude inhérente à toute activité complexe. En termes phénoménologiques, l'événement est ce qui surgit, qui émerge du réel de façon imprévisible, favorable ou non. C'est par un événement que peut se produire l'invention technique ou la découverte scientifique, comme Flemming pour la pénicilline, découverte à partir d'une boîte de culture de staphylocoques, retrouvée au retour de ses vacances colonisée par un champignon microscopique.¹⁶⁷ Dans le cas de la menuiserie artisanale, nous n'avons pas eu l'occasion de rencontrer de tels exemples, mais nous avons constaté que la confrontation à des événements, dans le sens de difficultés techniques survenant dans le cours de l'activité, au gré de la diversité des situations de travail, est à la base même du développement de la compétence des apprenants, qu'ils soient dans une position d'apprenti ou de compagnon (ouvrier en perfectionnement). Enfin, c'est le mode de production artisanal en tant que tel qui permettait traditionnellement cette formation d'une capacité d'adaptation à un grand nombre de situations. Nous avons vu dans nos entretiens des exemples d'évolution de l'organisation du travail qui permettait moins cet apprentissage. Ceci n'a pas seulement pour conséquence de diminuer la polyvalence des ouvriers, mais semble-t-il aussi d'affaiblir des dispositions éthiques nécessaires à l'intelligence pratique de l'événement ; une contribution majeure dans le succès d'un apprentissage de menuisier apparaît, selon le témoignage de l'un d'eux, dans des attitudes de curiosité, d'observation attentive, de reconnaissance de l'interdépendance de son activité avec celle des autres et avec les choses telles qu'elles sont. Ces attitudes révélatrices d'un rapport au

¹⁶⁷ Il n'était pas le premier à avoir observé l'effet antibactérien des moisissures, mais il a pu identifier de quelle souche de champignon il s'agissait (*Penicillium notatum*), et ensuite isoler la molécule antibactérienne que celui-ci synthétisait, qu'il a baptisée pénicilline. L'événement est une occasion, mais il ne fait pas la découverte, si l'intelligence ne s'en saisit pas.

monde emprunt de générosité et de modestie, selon les termes de Zarifian, se fondent selon nous sur des croyances d'anticipation, portant sur les résultats que nous pouvons recevoir du monde, en retour à notre activité. C'est pourquoi nous allons passer maintenant à l'examen d'attentes de résultats, d'abord physiques, puis sociaux, qui seraient constituées par l'apprentissage artisanal.

2.3.3. Les attentes de résultats physiques dans l'apprentissage artisanal

Il est particulièrement intéressant ici de s'interroger sur les effets physiques de l'activité artisanale, c'est-à-dire l'ensemble des sensations, des perceptions concernant les matériaux, les outils, le corps en action. En effet, dans un métier comme la menuiserie, l'activité consiste en une transformation directe de la matière, le bois en l'occurrence, en un produit défini. Mais il faudrait décliner cette définition lapidaire au pluriel, car le menuisier n'agit pas sur *la* matière mais sur des bois qui diffèrent selon leur espèce, avec des caractéristiques allant du plus tendre au plus dur, mais aussi selon la croissance des arbres, leur séchage, leur âge, qui leur donnent des propriétés jamais totalement constantes. Comment savoir si le bois va rester stable ou gonfler, se tordre à l'humidité, à l'usage ? Ces savoirs correspondent à des attentes de résultats.

En outre, *l'outil* est également un concept qui n'existe en réalité que sous la forme d'outils manuels, instruments, machines utilisées pour des usages très divers comme le sciage, le rabotage, etc. Il y a aussi des différences entre des outils de même fonction en ce qui concerne leur solidité, leur maniabilité, leur usure. Enfin, les perceptions sensibles varient selon les spécificités des produits fabriqués, qu'ils soient sur-mesure ou en série, selon l'organisation de la fabrication, le contexte géographique de l'atelier, etc. Par conséquent, il ne saurait être question ici de proposer une description d'ensemble de l'expérience sensible du menuisier, tâche impossible étant donné le caractère indéfini du déploiement de ces singularités des matériaux, des outillages et des productions. En revanche, ce rapide panorama met en exergue la complexité physique avec laquelle le menuisier travaille, et l'importance pour lui d'avoir construit au cours de son apprentissage des évaluations fines des effets anticipés de son activité. La question décisive de la mémoire se pose, comme Marcel Jousse nous y invite, face à cette quantité de « mimèmes » concrets à intégrer, pour être capable par leur rejeu de simuler consciemment les effets attendus de tel geste avec tel outil sur telle pièce de bois. Nous préférons ici utiliser les concepts de l'anthropologie du geste et du rythme, comme l'intussusception et le rejeu des mimèmes, à ceux issus de la psychologie cognitive au sein d'un paradigme du traitement de l'information (l'encodage, la simulation mentale). En effet, parler en ces termes maintiendrait un

dualisme entre activité mentale et activité corporelle qui ne nous semble pas approprié pour rendre compte de la mémoire concrète développée dans l'activité artisanale.

2.3.3.1. *Prévoir pour maîtriser les effets voulus et les effets évités*

Le mot prévoir privilégie une approche visuelle de l'anticipation, à travers une simulation cognitive sous forme d'images d'un état futur du réel, reconstruit sur la base de perceptions passées. N'oublions pas que tous les sens sont engagés dans le travail artisanal, par conséquent les anticipations peuvent être tout autant selon les cas porteuses de rejeux auditifs, par exemple le son d'une lame tournant trop vite sur le bois, de rejeux olfactifs, comme l'odeur d'un bois échauffé par les frottements, ou encore de rejeux plus corporels ou proprioceptifs comme des sensations de résistance, de chaleur, de torsion, de déséquilibre, etc. La définition de ces perceptions sensibles en tant que mimèmes nous permet de ne pas les substantialiser comme des unités discrètes (discontinues) et homogènes qui seraient codées dans le cerveau de façon isolée de leur contexte ; en effet, Jousse ne définit pas le mimème comme les linguistes le phonème, en tant que différence par rapport aux autres phonèmes dans un système abstrait ou algébrique. Le mimème est une interaction entre deux éléments concrets, eux-mêmes perçus comme des façons d'agir et d'interagir avec d'autres réalités concrètes. Il ne s'agit donc pas d'isoler par exemple une expérience sensible de chaleur, mais de tel outil *échauffant* tel matériau dans telles conditions (rotation à une certaine vitesse, etc.). Il se constitue donc au fur et à mesure de l'apprentissage un tissu de perceptions interactives associées aux objets utilisés dans l'activité. Les observations de C. Sola nous paraissent aller dans le même sens : « « À la première poussée du rabot, explique un professeur en ébénisterie, on sait immédiatement comment réagit le bois. On le sent au niveau de la poussée, parce qu'on doit pousser plus fort. Souvent, l'outil se bloque ou ripe. On se fait mal. À ce moment-là, on change de sens. » C'est effectivement le toucher, mais « pas le toucher sensible de la main ; c'est tout le corps ». L'un des rôles les plus importants du toucher dans ces professions réside assurément dans un toucher dans et à travers les outils. C'est en incorporant le rabot dans son schéma corporel que cet ébéniste arrive à ressentir à travers cet outil agi s'il travaille le bois dans le sens du fil ou à contre-fil. En effet, « l'incorporation n'est pas tant celle d'objets que celle d'objets agis » (Julien & Rosselin, 2005 : 85) : les professionnels du bois *n'incorporent pas leur rabot, mais [l'interaction de] leur rabot*

en train de raboter une planche de bois. »¹⁶⁸ Nous soulignons ici car c'est précisément ce que Marcel Jousse appelle « l'intussusception des mimèmes ».

Cela nous permet de rappeler une évidence qui ne l'est pas toujours : l'apprenant ne peut anticiper sur des effets ou des interactions s'il n'a pas en mémoire d'expérience sensible (mimèmes) permettant d'en construire une représentation (un rejeu à vide, en l'absence du phénomène). L'apprenant n'a certes pas besoin de s'être coupé un doigt à la scie circulaire pour savoir anticiper ce danger et agir en conséquence. C'est parce qu'il a déjà vu quelqu'un ou vécu lui-même une petite coupure et des saignements qu'il peut *analogiquement* pressentir la douleur et d'autres conséquences d'une coupure plus grave. A titre d'exemple, les mimèmes rejoués dans cette anticipation peuvent être verbalisés ainsi :

Le couteau ne coupe pas le bois, La scie tranche le bois, La scie tranche le doigt,
Le doigt coupé saigne et fait mal, Le doigt tranché tombe et fait très mal.

L'anticipation causale est basée ici sur une double analogie entre le couteau et la scie d'une part, le bois et le doigt de l'autre. La construction parallèle de ces formules verbales (telles qu'on les trouve dans les traditions de style oral¹⁶⁹) met en évidence la comparaison comme mécanisme fondamental de l'intelligence concrète, qui se manifeste corporellement par le geste de balancement entre la droite et la gauche. Même en l'absence d'une telle verbalisation, nous pensons que l'anticipation du risque lors de l'usage d'une scie circulaire se fonde sur ce type de représentations de l'action, que nous décrivons comme une simulation interne, à la fois mentale et corporelle, qui ne peut exister sans perceptions (concrètes ou figurées analogiquement) du réel.

Pourtant, on postule souvent que le langage seul serait suffisant, dans un apprentissage, pour permettre à l'apprenant de construire des représentations mentales et de conduire son action. A quelqu'un qui n'a jamais fait de cuisine, expliquer verbalement sans montrer ce qu'est "chemiser", "pincer les sucs" ou encore faire une "julienne" de légumes ne conduit qu'à une compréhension très floue voire erronée. C'est ce que Sennett appelle une dénotation morte, et il

¹⁶⁸ Christelle Sola, « "Y a pas de mots pour le dire, il faut sentir." Décrire et dénommer les happerceptions professionnelles », *Terrain*, n° 49, 2007.

¹⁶⁹ Selon l'expression de Marcel Jousse, initialement présentée dans son mémoire : *Études de psychologie linguistique. Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbomoteurs*, Paris, 1925. Cf. http://classiques.uqac.ca/classiques/jousse_marcel/Style_oral_verbo_moteurs/style_oral.html

l'illustre par un texte expliquant comment désosser un poulet : un tel "mode d'emploi" n'est d'aucune aide pour un débutant, à cause de l'utilisation de verbes qui nomment des actes qu'il n'a jamais accomplis.¹⁷⁰ Se préoccupe-t-on vraiment dans ce cas que les mots aient du sens pour l'apprenant ? C'est-à-dire qu'il soit capable de les référer à une réalité préexistante dans sa mémoire sensible, et pas seulement de les référer à d'autres mots à la manière d'un enchaînement de définitions du dictionnaire. Cette insuffisance serait flagrante dans une formation technique qui ne donnerait pas de travaux pratiques, mais n'est-elle pas très courante dans bien des formations scolaires ou universitaires ? Le physicien américain Richard Feynman en donne un bon exemple à l'occasion de cours donnés dans une université brésilienne.¹⁷¹ Les étudiants connaissaient par cœur toutes les définitions des phénomènes physiques, mais elles n'étaient pour eux que des phrases et des formules mathématiques creuses, car ils étaient incapables de penser leur application dans des exemples réels. Il s'agit là d'un phénomène que Jousse a diagnostiqué comme de « l'algèbrose »¹⁷², une pathologie de l'intelligence symbolique coupée du réel (indiciel et iconique, dans la terminologie de Bougnoux).

L'apprentissage d'un métier manuel comme la menuiserie prémunit de cet écueil, dans la mesure où c'est sa mise en œuvre directe sur le réel qui est l'étalon de valeur d'un savoir. Apprendre verbalement qu'il est important de respecter le sens du fil du bois pour le raboter ne permet pas, face à une planche, de pouvoir anticiper le résultat de tel geste en mettant le bois dans un sens ou l'autre. Ce qui n'a jamais été concrètement perçu et donc éprouvé ne peut rejouer concrètement. Ce qui a été reçu seulement verbalement ne pourra rejouer que verbalement : devant sa planche, l'apprenant peut se rappeler qu'on lui a *dit* de raboter en respectant le fil du bois, mais cela ne lui suffira pas s'il n'a pas la moindre perception sensible de ce qu'est le fil du bois. Mais si la communication est en prise avec le réel, les mots peuvent alors être reliés à la perception, par exemple visuelle si l'on *montre* sur un morceau de bois le sens du fil, puis à la perception corporelle et manuelle en essayant de raboter le bois dans un sens ou l'autre. C'est ce que Jean-Baptiste nous rappelait à partir de ses premiers exercices pratiques à l'école de menuiserie :

« on vous apprend la matière première, le bois, comment il est construit, constitué, et puis avec les avantages et les inconvénients, et puis après on vous apprend à le travailler, donc le sens du

¹⁷⁰ Sennett, op. cit., chapitre 6 - *Instructions expressives*.

¹⁷¹ Richard P. Feynman, *Vous voulez rire, Monsieur Feynman !*, Odile Jacob, Paris, 2000.

¹⁷² Marcel Jousse, *L'anthropologie du geste*, Gallimard, Paris, 1974, p. 106-111.

fil du bois. » (II.8) ; « *on a l'outil en main et on essaye. Donc si on écoute bien on fait comme on dit de faire, autrement on peut faire des essais en travers pour faire autrement, et on s'aperçoit que cela va pas.* » (II.12) L'essai a ici une fonction de mise à l'épreuve et de confirmation par sa propre expérience de ce qui est dit par le professeur. Il y a donc un aller-retour, un lien dialogique qui s'établit entre la conceptualisation et l'action. Par la verbalisation, il y a une conceptualisation des propriétés du bois, une mise en forme algébrique (par des signes conventionnels, par exemple le vocabulaire scientifique et technique décrivant le tronc d'arbre). Cette conceptualisation peut aussi passer par une schématisation graphique, qui est une mise en forme analogique (ou iconique). Cet enseignement porte non seulement sur la description de propriétés du bois (*gestes caractéristiques*) mais aussi sur ses interactions lors d'une transformation (*gestes transitoires*). Sur cette base s'élaborent des anticipations, des attentes de résultat, qui sont confirmées, renforcées, précisées, ou contredites par l'expérience : expérience par l'observation du professeur en démonstration, et expérience encore plus nette par l'action directe sur le bois, puisque la perception de ces interactions devient alors ancrée corporellement.

Par conséquent, quand nous parlons ici de croyances d'attentes de résultat, il ne s'agit donc pas simplement de propositions déclaratives portant sur la réalité auxquelles la personne adhère, mais d'une simulation interne ou rejeu d'interactions physiques, fondée sur la remémoration des traces d'actions perçues ou vécues, les mimèmes. Par conséquent, la richesse, la diversité des effets anticipés dans l'activité est directement liée à la richesse et à la diversité des expériences d'interactions intégrées en mémoire. Dans cette perspective, les erreurs sont utiles pour apprendre quelles sont les actions, les conditions, qui produisent des effets non souhaités, à condition de pouvoir les percevoir. Mais les situations de travail sont souvent ambiguës, et il n'est pas facile de percevoir le facteur pertinent expliquant l'erreur parmi une multitude de possibles. Les indications verbales des professionnels jouent alors un rôle important, non pour remplacer l'expérience mais pour indiquer, c'est-à-dire orienter l'attention vers les perceptions adéquates. A travers les entretiens, nous avons aussi appris que des perceptions fines sont parfois requises pour bien accomplir une tâche, par exemple le ponçage d'une surface. Ces perceptions ne peuvent se développer que par une pratique répétée et attentive, qui permet de distinguer d'expérience en expérience des différences fines de degré dans la pression exercée par l'outil de ponçage sur la surface par exemple, qui ont des conséquences sur la régularité, la porosité du bois pour une étape ultérieure de peinture.

L'organisation du travail est aussi un facteur contextuel qui influence les capacités à anticiper les effets de son activité. En effet, il est apparu dans nos entretiens que la production segmentée selon des postes de travail spécialisés ne permettait pas aux opérateurs de constater par eux-mêmes les effets de leur manière de travailler sur les étapes ultérieures. Ainsi, les irrégularités du ponçage ne sont flagrantes qu'à l'étape suivante de la peinture. De même, les choix opérés au moment du débit du bois, étape de la production apparemment répétitive et sans difficulté, ont de grandes conséquences sur la qualité du produit final après le montage. Jean-Baptiste lors de son premier emploi a commencé par travailler au montage, constatant les difficultés causées par le débit de certaines pièces. Il a ensuite travaillé au débit, puis à la conception et au traçage. Ce parcours lui a permis d'intégrer les interactions entre les différentes étapes de la production et leurs effets les uns sur les autres. C'est ce que ne pouvait percevoir les ouvriers non-qualifiés qu'il avait embauchés lorsqu'il a industrialisé son mode de production. En effet, ceux-ci n'avaient pas la possibilité dans cette nouvelle organisation du travail de passer de postes en postes pour prendre le temps d'apprendre l'ensemble de la chaîne de production.

2.3.3.2. Plaisirs et déplaisirs, que reste-t-il de l'expérience du quotidien de l'apprentissage ?

Nous avons d'abord examiné en quoi les attentes de résultats physiques contribuaient au guidage de l'activité, par l'anticipation des effets recherchés ou évités sur les matériaux, les outils et le corps du travailleur. Les entretiens menés avec Claire nous incitent à examiner désormais d'autres attentes de résultats, qui n'ont pas de portée sur l'organisation de l'action, mais plutôt sur les affects et la motivation.

En l'incitant à se remémorer des sensations spécifiques à son vécu de l'apprentissage, nous avons fait émerger des expériences de plaisir inattendues. Par exemple, « *j'aimais bien le côté un peu rude tu vois, je me caillais les mains* »...

Nous voyons ici que la sensation d'avoir froid aux mains ne peut prendre son sens que par rapport à l'évaluation qu'en fait Claire, en l'interprétant comme une expérience positive de contact avec le monde, un côté "un peu rude" qui la stimule. En quoi ce genre de sensation est-il une attente de résultat ? Dans la mesure où ces sensations s'inscrivent dans une répétition quotidienne, et qu'elles sont remarquées comme caractéristiques de l'expérience du travail, elles deviennent partie intégrante de l'anticipation qui en est faite. Il se forme une association entre

l'anticipation d'aller travailler à l'atelier l'hiver et un résultat vécu avec plaisir, qui est de "se cailler les mains" en sortant les sacs pleins de copeaux à l'extérieur. Cette association (mentale et corporelle – ou "imbrication de mimèmes") s'est même cristallisée en une croyance suffisamment stable pour qu'elle revienne en mémoire plusieurs années après, sur une question ouverte sollicitant des expériences enrichissantes, des moments marquants de l'apprentissage (I. 49).

Cet exemple met aussi en évidence le fait qu'une attente de résultat est liée à un contexte. Ici, le contexte est tout à fait spécifié, il s'agit d'une certaine entreprise (« *C'était une petite boîte paumée dans la campagne* »), à une période donnée de l'année. Mais il est possible que cette attente d'un vécu précis soit réinterprétée dans un contexte plus large, menant vers une forme de généralisation de l'expérience (II. 80 à 84) : « *j'aimais bien le côté... limite, "contact avec la nature", se sentir proche des peuples qui vivent avec la terre (...) et puis sentir que tu t'aguerris ou tu te construis. Le côté débrouillard, de sentir plus... les pieds sur terre, plus capable... tu délies des choses.* [T : en poussant une brouette] N : *je parle même en général (...) En faisant marcher mon corps.* » Ici, on constate bien que le discours de Claire n'est plus lié seulement à son expérience particulière de froid aux mains en sortant les sacs de copeaux, qu'elle la relie à d'autres expériences ultérieures, hors du contexte artisanal. A partir d'une expérience apparemment anecdotique de la période d'apprentissage, elle exprime le plaisir que cela lui procurait, et identifie les besoins satisfaits ¹⁷³ (le contact avec la nature, se construire de façon active). Par ce biais, elle établit un lien de causalité entre le fait d'avoir eu une activité physique au contact de la "nature" (au sens large) pendant son adolescence, et la construction d'une force personnelle à vivre dans le monde ("s'aguerrir", être "débrouillard", être "plus les pieds sur terre, plus capable"). Nous lui demandons ensuite ce qu'il lui en est resté, malgré l'interruption de son parcours de travail manuel : « *j'ai gardé ça, d'avoir découvert le côté physique. Même si j'ai pas bossé, j'ai toujours vachement nagé, toujours gardé une sensation du corps (...) avec le côté débrouillardise en plus, pouvoir manipuler les outils* » (II. 150-152). Cela signifie que son apprentissage lui a permis de construire une attente de résultat positive qui s'est maintenue à l'égard de l'effort physique (source de plaisir) et un sentiment d'efficacité durable pour l'usage d'outils.

Pour résumer, nous dirons que certaines expériences du quotidien de l'apprentissage marquent

¹⁷³ Reformulation d'après le schéma observation-sentiment-besoin formalisé par Marshall B. Rosenberg, ancien collaborateur de Carl Rogers, dans *Les mots sont des fenêtres (ou bien ce sont des murs)*, La Découverte, Paris, 1999.

positivement, étant source d'un plaisir, et deviennent par leur répétition des attentes de résultat ; c'est-à-dire que l'apprenant va anticiper ces expériences fréquentes qu'il apprécie dans ce contexte, ce qui renforce sa motivation pour l'activité qui les génère. Ces anticipations peuvent aussi être réinterprétées a posteriori, en comprenant les besoins satisfaits à travers ces expériences, ce qui donne la possibilité d'en élargir le sens au delà du contexte initial et d'en repérer la permanence dans d'autres contextes.

Questionnée sur ses sensations corporelles en rapport avec le bois, les machines, Claire s'est également remémorée une expérience déplaisante, que nous allons analyser en tant qu'attente de résultat négative. Il s'agit de l'activité de ponçage de la peinture, à la finition des meubles, qui produit une grande quantité de poussières fines. Elle en garde le souvenir de sensations « insupportables » l'été, quand il faisait chaud, qu'elle étouffait sous le masque de protection et que les poussières se collaient sur sa peau. La pénibilité qu'elle ressentait dans cette activité était la source d'anticipations négatives (« *vraiment j'aimais pas faire ça* »), ce qui impliquait une baisse de motivation, un découragement devant l'ampleur de la tâche et donc sans doute moins d'énergie pour l'accomplir : « *En général, c'était des piles de trucs, t'en avais pour deux jours* » (I. 54). Son évaluation négative du vécu de cette activité vient semble-t-il d'un dilemme entre la satisfaction de deux besoins, impossibles à concilier. « *j'aimais pas poncer, tous les trucs où il fallait mettre des masques, tu arrives pas à respirer, et puis en même temps si tu le mets pas, tu t'en prends plein la tronche.* » (II. 90) Là aussi, l'identification des besoins (respirer librement, et se protéger pour ne pas absorber de poussières irritantes) conduit à une certaine généralisation de son attente de résultat à toute activité nécessitant un masque. Et cette attente d'un vécu très désagréable avec le masque se renforce du contact redouté des poussières avec la peau, qui est une source de dégoût : « *Et puis tu as chaud, alors toutes les poussières se collent sur toi. Enfin bon, tu as envie de te rincer toutes les secondes, tu vois.* » (II. 94) La pénibilité ici est aussi vécue comme l'impossibilité de satisfaire un besoin, en l'occurrence protéger sa peau de substances perçues comme sales ou agressives (l'envie de se rincer) – alors que la chaleur de l'été dissuade probablement de se protéger par des vêtements plus longs. Contrairement à l'exemple précédent, la réaction de Claire est ici immédiatement compréhensible. Mais l'analyse de cet exemple peut nous inciter à aller chercher dans d'autres situations de manque de motivation ou d'aversion pour une tâche chez un apprenant, quels sont les effets négatifs qu'il anticipe dans cette activité, et comprendre pourquoi il les redoute en identifiant les besoins qu'il ne parvient pas à satisfaire. Ces effets négatifs et ces besoins peuvent

être liés à un vécu physique, à des sensations corporelles qui ne sont pas toujours faciles à verbaliser. Comme dans le cas des attentes de résultat positif, ces anticipations sont susceptibles d'être transférées en dehors de l'activité qui est leur contexte d'élaboration, vers d'autres activités que l'apprenant va également redouter, comme porteuses du risque d'effets analogues à l'activité initiale.

2.3.3.3. Apprendre par observation

Nous disions plus haut que l'anticipation sur des résultats physiques de l'activité en menuiserie supposait un apprentissage où les indications verbales ne prennent leur sens que par l'expérience sensible directe de l'apprenant. Nous avons vu ensuite que ces expériences sensibles sont susceptibles de se lier à un vécu affectif agréable ou désagréable qui a un effet sur la motivation. Nous voulons pour finir expliquer davantage ce qui a lieu dans l'expérience sensible qui est à l'origine de ces attentes de résultat. En quoi la perception directe permet-elle d'apprendre, dans quelles conditions ? On parle de façon courante de l'apprentissage par observation, mais il ne faut pas négliger les autres formes de perception utiles dans un atelier de menuiserie (auditive, tactile, olfactive, kinesthésique).

Comme nous l'avons dit, notre approche s'écarte des conceptions en vigueur en psychologie cognitive, issues du paradigme des systèmes de traitement de l'information. L'originalité de l'approche de l'anthropologie du mimisme formulée par Marcel Jousse est de replacer toute activité de perception et de cognition dans la globalité humaine, où l'on ne peut en toute rigueur séparer d'un côté le corps et de l'autre l'esprit, comme le fait souvent la psychologie qui conserve implicitement la disjonction corps-âme issue de la tradition philosophique : le corps étudié par la physiologie, l'esprit (psychè) par la psychologie. La connaissance du cerveau a certes permis de mettre en évidence la dimension matérielle des activités mentales, mais en déplaçant la séparation entre cerveau et corps. L'analogie de l'ordinateur (système de traitement d'information) pour penser le cerveau ne permet pas d'envisager clairement la dimension pleinement corporelle de l'activité cognitive. Ainsi, à la suite de Jousse, nous ne parlons plus de l'esprit humain, mais du "mimisme humain". Ce néologisme recouvre l'ensemble des phénomènes auquel nous pensons en parlant d'esprit humain, mais permet de les comprendre dans une perspective globale, non-duelle.

Dans ce cadre théorique, l'apprentissage par observation est compris comme la conséquence d'un processus involontaire et permanent de réception sensorielle, appelé "l'intussusception"¹⁷⁴. Ce terme issu de la biologie désigne un processus de développement d'un organisme par absorption et assimilation d'éléments étrangers pour en faire ses propres constituants. Etymologiquement, intus-suscipere désigne le geste de ramasser, cueillir quelque chose et le porter vers l'intérieur de soi. Utilisé analogiquement, l'intussusception désigne le développement de la mémoire sensible de l'être humain, par le flux des interactions avec l'environnement, qui l'enrichit tout au long de l'existence. C'est un mécanisme vivant qui est à l'œuvre chez tout être humain, et dont nous avons un aperçu quand des souvenirs très précis sont remémorés de nombreuses années plus tard, soit spontanément, soit dans le cadre d'une thérapie. Nous n'avons conscience que d'une très faible partie du contenu de notre mémoire, mais contrairement à des dispositifs mécaniques d'enregistrement, il ne s'agit pas d'une mémoire "morte", elle se transforme au fur et à mesure des intussusceptions et son contenu est susceptible d'une prise de conscience. L'intussusception étant un mécanisme passif, elle explique l'effet souvent observé de l'apprentissage "par immersion", par exemple pour les langues étrangères. Dans un atelier ou sur un chantier de menuiserie, la diversité et la finesse des sensations forment également un "bain" dont l'apprenant s'imprègne au fil des jours et des semaines. Cette immersion passive ne produit pas de connaissances en elle-même, car elle génère des perceptions non-conscientisées, que la personne ignore détenir. Mais elle constitue la matière cognitive à partir de laquelle la signification consciemment perçue peut être construite, matière que Jousse intitule les mimèmes.

Jusqu'à ce point, nous ne disons rien qui ne soit accepté par la psychologie cognitiviste, avec d'autres mots, sur "la mémoire à long terme". Une première différence vient de l'insistance de Jousse sur la notion de rythme : les sensations sont rythmiques, le rythme est le substrat de la mémoire. Apprendre par observation la menuiserie, c'est être traversé par les rythmes des gestes professionnels, les rythmes des sons des outils et machines sur le bois, les rythmes des formes des meubles. Penser la perception à travers le concept d'information conduit à l'idée de sons, d'images, discontinus (en référence au modèle linguistique), alors que la prise en compte des rythmes met en évidence le flux continu et modulé des sensations propulsées dans un corps toujours en mouvement. Il y a du rythme car il y a de l'énergie dans les "gestes" sonores, visuels, etc. qui mettent en mouvement nos oreilles, nos yeux. Tous nos récepteurs sont stimulés par une

¹⁷⁴ Jousse, op. cit., p.58.

énergie qui passe par des phases alternées de tension et détente, d'une façon à chaque fois différente, c'est le rythme. La dimension rythmique de la sensation est un continent de la psychologie qui a été très peu exploré. Nous ne faisons ici qu'esquisser des pistes pour un approfondissement ultérieur des recherches. Le rôle du rythme apparaît plus manifeste dans des phénomènes comme la saturation sensorielle dont on peut faire l'expérience lors d'une immersion dans un milieu nouveau, comme un pays de langue étrangère ou une entreprise artisanale au début de l'apprentissage. A l'inverse, la faible intensité sensorielle entraîne un défaut de perception, voire une atonie qui peut produire un sentiment d'ennui de l'apprenant. Il n'est probablement pas évident d'écouter les fines sonorités du bois, pour un jeune qui a l'habitude d'écouter en continu de la musique aux rythmes intenses et uniformes. La rapidité des rythmes joue aussi sur la qualité de la perception : un enchaînement trop rapide de phénomènes est perçu confusément par un novice, le professionnel peut parfois lui montrer au ralenti pour décomposer chaque phase du processus et en faciliter ainsi une perception plus claire et complète.

La dimension rythmique des sensations est aussi une explication du caractère synthétique de la perception. En effet, un apprenant au travail dans un atelier de menuiserie perçoit simultanément des manifestations différentes (visuelles, sonores, tactiles, kinesthésiques, etc.) du même phénomène, par exemple scier un bois dur. Il ne perçoit pas de façon séparée chaque sens mais perçoit une unité polysensorielle : il y a à la fois un effort musculaire et une résistance du bois, des sonorités spécifiques, la couleur du bois, sa forme et son épaisseur... Ces sensations sont autant d'intussusceptions spécifiques qui peuvent converger dans un seul mimème rythmique. Cette "globalisation" des sensations permise par le rythme est à la base des phénomènes d'expression comme le dessin (passage d'un geste visuel à un geste manuel et graphique) et d'autres possibilités de croisement des modes sensoriels. L'inscription corporelle de ces mimèmes rythmiques rend aussi compte de l'effet de la répétition sur la mémorisation. Répéter un même geste accompagné de sensations similaires ne produit pas une succession de mimèmes similaires, comme une caméra vidéo qui enregistre une succession d'images identiques s'il n'y a pas de changement dans la zone filmée. Au contraire, c'est un seul mimème rythmique qui se constitue et se précise, se renforce, au fur et à mesure des perceptions répétées. Il y a un effet d'apprentissage non-intentionnel dans le travail artisanal par la répétition sur une longue durée des perceptions et des gestes professionnels insérés dans l'activité régulière de l'atelier.

L'apprentissage par observation se fonde certes sur la grande quantité de mimèmes polysensoriels, qui est automatiquement intussusceptionnée au fur et à mesure de l'activité artisanale, mais cela ne suffit pas à parler d'apprentissage proprement humain, car tous les animaux disposent aussi de récepteurs sensoriels. Il faut donc poursuivre notre explication jusqu'à ce qu'on appelle en psychologie l'activité symbolique, la capacité de représentation et la prise de conscience.

Commençons par un résultat de l'apprentissage par observation qui est la reconnaissance, ou recognition. Que ce soit en croisant quelqu'un dans la rue que nous avons déjà vu en photo, ou en réalisant une technique particulière de menuiserie, il y a une perception qui va déclencher en nous la remémoration d'une précédente expérience similaire : "La dernière fois j'avais eu un problème dans la solidité de l'assemblage et j'avais dû ajouter une pièce en renfort". La minute d'avant, ce souvenir n'était pas accessible, la personne n'avait peut-être même plus connaissance de cet événement, et c'est la situation rencontrée qui le fait revenir à la conscience, involontairement, et parfois avec un peu de difficulté. Ainsi, des mimèmes mémorisés non-intentionnellement peuvent être réutilisés ultérieurement par le mécanisme du "rejeu".

Le rejeu des mimèmes rend aussi compte de la reproduction inintentionnelle d'attitudes et de gestes corporels perçus chez quelqu'un d'autre, qu'on désigne généralement avec le terme de mimétisme. Dans un atelier artisanal, ce phénomène se produit probablement tout autant que dans n'importe quel milieu professionnel, qui amène un groupe de personnes à travailler dans le même lieu pendant de longues périodes. En parlant de mimisme, nous incluons ce phénomène, qui peut apparaître secondaire, dans un ensemble plus vaste. Le « mimétisme » est en fait selon nous une des rares manifestations corporelles clairement visibles du mécanisme du rejeu des mimèmes, qui est sous-jacent à toute l'activité dite "mentale". Au lieu de la décrire en termes de processus computationnels de traitement de l'information, nous comprenons cette activité comme le résultat du fait que l'être humain est fondamentalement un animal mimeur, contrairement aux autres primates. Certains singes peuvent être dressés à refaire un certain nombre de gestes, voire même à exécuter des demandes formulées en un code conventionnel avec des petits objets, auquel il a été entraîné ¹⁷⁵ ; aucun singe n'est capable de jouer comme le fait un petit enfant, qui va, par lui-même et sans utilité immédiate, "faire le cheval", "jouer à la maman ou au papa", etc. Le jeu spontané de l'enfant est le point de départ de ce mécanisme essentiel de l'intelligence qu'est le "rejeu à vide". Cette capacité à rejouer des mimèmes qui ont

¹⁷⁵ David et Ann Premack, *Le Bébé, le Singe et l'Homme*, Odile Jacob, Paris, 2003.

été perçus, de façon autonome par rapport aux stimulations immédiates de l'environnement, est au fondement de la pensée consciente. L'activité cognitive se développe ensuite à mesure que les facultés de diriger intentionnellement les mécanismes de perception, mémorisation, rejeu se renforcent, par la stimulation du milieu social de l'enfant.

Nous arrivons pour finir au rôle actif de l'apprenant dans l'apprentissage par observation. Nous avons d'abord proposé une explication des mécanismes fondamentaux de l'apprentissage qui fonctionnent pendant la plus grande partie de notre existence sans contrôle conscient, lorsque nous nous consacrons à une activité quelconque qui n'a pas de finalité pédagogique. C'est pourquoi un apprenti peut apprendre par l'immersion dans une entreprise, sans qu'il y ait pourtant de situations didactiques formellement organisées pendant lesquelles on lui demande d'apprendre. Cependant, l'apprenant peut aussi jouer un rôle actif dans ce processus, en utilisant intentionnellement ses facultés d'apprentissage. La perception peut être renforcée par la direction de l'attention, vers un sens en particulier, ou de façon globale par une intensité d'attention plus soutenue qui permet de percevoir davantage de détails. L'attention est dirigée sous l'effet d'une motivation, par exemple chez Jean-Baptiste, celle de devenir un des meilleurs : « *quand j'étais chez un patron, à Dijon, je me suis rapproché des gens qui travaillaient bien. (...) Avec les anciens, et bien j'apprenais.* » (III. 12) L'attention est aussi sollicitée par les collègues plus expérimentés qui contrôlent le travail de l'apprenant et l'incitent à un autocontrôle. Christelle Sola (2007) a ainsi relevé : « « La main passe tout le temps derrière l'outil », parce qu'une bosse ou un défaut ne sont pas toujours visibles à l'œil, alors qu'ils se révèlent au toucher. Un réflexe que n'ont pas toujours les apprentis. Un Compagnon du devoir en ébénisterie raconte : « Nous, on a un apprenti depuis deux ans, et souvent on l'engueule parce qu'après avoir poncé il ne vérifie pas son travail. On lui dit : « Touche ! Quand tu ponces tu regardes, mais tu ne sens pas ! Tiens, là, t'as une bosse ! là aussi ! ». »

Ensuite, la mémorisation peut être renforcée par la répétition. L'apprenant peut l'accepter et même la rechercher, s'il comprend que la répétition n'est pas une perte de temps, une source d'ennui, mais qu'elle lui permet de mettre en place des automatismes. Ainsi, il peut ensuite réaliser son travail avec plus de facilité, en ayant besoin de moins d'énergie pour concentrer son attention sur la mise en œuvre de chaque étape, de chaque opération. Pour finir, le rejeu, c'est-à-dire le rappel conscient et la mise en œuvre des gestes appris, peut être facilité par l'exercice "à vide" de la simulation, tel qu'on peut le voir chez des sportifs de haut-niveau avant de participer à une compétition. Que ce soit par une remémoration uniquement intérieure, ou plus extériorisée

par des mouvements esquissés, ou encore une verbalisation de ce qui a été appris corporellement, c'est le même mécanisme de rejeu qui devient plus à la portée d'une utilisation intentionnelle.

Pour conclure, l'apprentissage par observation, ou plus largement par immersion, qui se produit dans un atelier de menuiserie, nous amène à développer une autre compréhension des mécanismes cognitifs que celle d'un traitement d'information, permettant de redonner toute sa place au corps. En effet, alors que l' "information" est une notion mentaliste, disjointe d'un support uniquement neuronal, les mimèmes sont indissolublement physiques et signifiants. Cela permet de mettre en lumière l'importance de leur nature rythmique, et les différentes formes de leurs manifestations dans l'ensemble du corps, à travers les mécanismes de perception, de mémoire et de cognition consciente. Nous n'avons pas pu mener d'observation participante dans le cadre de cette thèse pour étayer empiriquement ces propositions, il s'agit donc de pistes de travail basée sur des recherches menées par Jousse sur d'autres objets que l'activité artisanale. Cependant, nous pouvons en retenir l'hypothèse que les connaissances développées par l'expérience de l'activité dans un atelier de menuiserie, qui constituent des croyances d'attente de résultat, notamment physique, sont acquises principalement par le fonctionnement non-intentionnel de mécanismes d'apprentissage qui sont à l'œuvre de façon continue à l'état de veille. Ces mécanismes peuvent également être utilisés intentionnellement pour favoriser l'apprentissage, par exemple en augmentant le niveau d'attention, en pratiquant la répétition, et en faisant des exercices de simulation.

2.3.4. Les attentes de résultats sociaux dans l'apprentissage artisanal

Après avoir examiné la perception d'effets de son action dans le monde physique, nous pouvons désormais nous questionner sur ce que l'apprentissage d'un métier artisanal peut construire comme perceptions du fonctionnement des liens sociaux. En effet, il est largement reconnu que la socialisation professionnelle d'un jeune, quel que soit le métier, a lieu à travers les interactions sociales occasionnées par la vie de l'entreprise, de l'organisation.¹⁷⁶ Parmi les plaintes formulées par les artisans à l'égard des problèmes rencontrés avec des apprentis, le comportement social est cité en premier. Du côté des apprentis aussi, un mécontentement peut

¹⁷⁶ Dubar, op. cit.

être exprimé vis-à-vis de comportements des collègues ou du patron. On peut classer ces difficultés en plusieurs types, et nous les illustrons ci-dessous de remarques issues d'échanges au sein du "Club des Dirigeants" de Bourgogne ¹⁷⁷ :

- Le positionnement par rapport à la culture professionnelle. Un artisan est déçu d'avoir consacré temps et énergie à la formation d'un jeune qui part ensuite travailler à l'usine. Un apprenti n'accepte pas les usages de dépassement systématique du temps de travail légal avec un discours de justification par une nécessité spécifique à ce métier. Un nouveau-venu est accueilli avec distance ou hostilité par l'équipe en place, car c'est une femme qui arrive dans un milieu masculin, ou bien il est issu d'une formation scolaire.

- L'insertion dans l'organisation collective. Les retards, absences inexplicables sans prévenir, le non-respect de règles au travail ont des effets perturbateurs sur l'activité collective. « *Les artisans constatent des attitudes de jeunes déresponsabilisés par rapport à leur propre vie, qui "n'ont pas les pieds sur terre, même à 20 ans". Ils s'intéressent peu au travail et mettent au premier plan leur vie privée ou familiale. Pour empêcher des absences répétées et non justifiées, certains les sanctionnent par des pénalités sur la prime de 13^{ème} mois.* » (réunion du 30/01/2008)

- L'engagement personnel dans l'apprentissage. La faible motivation d'un apprenti déçoit beaucoup un artisan qui voudrait tellement faire partager sa passion. La prise d'initiatives est attendue par un autre artisan, alors que son apprenti a une attitude passive, qui fait bien ce qu'on lui demande, mais rien de plus. D'autres apprentis ont des difficultés à apprendre, à rester concentrés et à se souvenir de ce que leur tuteur a expliqué. Un artisan se plaint d'une attitude utilitaire de jeunes qui travaillent chez lui : « *Ils viennent pour manger, pas pour travailler* ». Et il n'est pas rare d'aller jusqu'à l'abandon de l'apprentissage et la rupture du contrat de travail.

- Les relations interpersonnelles. Les conflits salariaux sont craints par des artisans, notamment quand ils durent et débouchent sur des procédures aux Prudhommes, car les autres salariés peuvent prendre parti, et les liens entre tous devenir tendus. Des apprentis subissent la violence verbale du patron quand il se met en colère, ce qui est parfois déclenché par un incident mineur. La "mauvaise ambiance" dans une équipe de travail ou à cause d'une concurrence, de jalousie entre équipes est également redoutée par les artisans, car elle a des retentissements sur la qualité du travail effectué.

On constate à travers ces nombreuses évocations de situations courantes dans les entreprises artisanales, l'importance qu'il y a à comprendre la dimension sociale de l'apprentissage d'un

¹⁷⁷ Cf. la présentation de cette démarche de recherche-action dans la partie 2. Nous citons les comptes-rendus de réunion que nous avons rédigé dans ce cadre.

métier.

Les interactions sociales ont leurs règles, qui sont souvent implicites, et se découvrent selon les circonstances. D'autres sont plus formalisées, par exemple le contrat de travail qui est codifié en fonction du droit social ; mais ce cadre légal n'est pas toujours connu, ni compris. Dans tous les cas, l'apprentissage d'un métier implique d'apprendre aussi un certain fonctionnement social, c'est-à-dire de pouvoir anticiper sur les résultats de ses actions au niveau des liens sociaux entretenus sur le lieu de travail. Ces attentes de résultats sont la base qui permet de définir sa façon d'agir avec les autres, soit dans le sens d'une adaptation personnelle au milieu de travail, soit dans le sens d'une évolution du milieu par des initiatives personnelles.

2.3.4.1. La régulation du lien social dans l'artisanat

2.3.4.1.1. Le lien, ses interactions, et leurs moments

Nous parlons ici de lien social dans le sens de ce qui correspond aux interactions sociales sur une durée plus longue. Le lien est l'effet des interactions mais il en est aussi la condition. Par exemple, un lien d'amitié se construit au fil des rencontres et des conversations, et c'est ce lien qui permettra de nouvelles interactions amicales. Le lien social entre artisans, ouvriers, apprentis, clients, résulte de leurs fréquentations régulières, il se construit, et à la fois il est la condition de leurs collaborations. Quand un client entre en lien avec un artisan, il attend que celui-ci lui fasse un devis pour le travail demandé. Quand le client a signé le devis, l'artisan attend qu'il lui paye ce qui a été déterminé, à réception de la facture. Le lien entre ces deux acteurs est constitué d'attentes mutuelles, qui se négocient et se mettent en place lors de moments d'interaction spécifiques. On pourrait dire que le lien et l'interaction sont un même phénomène social à des échelles de temps différentes. Le lien entre un client et un artisan commence lors de leur premier contact et se termine lorsqu'ils n'ont plus besoin l'un de l'autre. Cela peut durer plusieurs années, par intermittence. Une interaction comme l'établissement du devis commence par exemple lors d'un coup de téléphone du client et se termine à la réception du devis, sur une durée qui peut se compter en heures ou en jours. Encore plus finement, on peut repérer au sein d'une interaction plusieurs situations ou moments de contact (un coup de téléphone, une rencontre...). Le lien se poursuit si une autre phase d'interaction a lieu ensuite. L'exemple du lien commercial met bien en évidence qu'il s'agit plus que d'un lien interpersonnel. Tant pour les liens que les

interactions sociales, il ne s'agit pas d'un phénomène qui se déroule seulement entre des personnes, car la société les structure aussi par des rapports sociaux comme la liberté de transaction, des structures organisationnelles variables d'entreprise artisanale, des cultures et des représentations qui sont le produit d'une histoire culturelle, économique, politique de l'artisanat. Beauvois et ses collègues notent qu'il s'agit d'un temps plus long, avec des objets et des processus plus stables que le niveau interpersonnel, intervenant dans la construction de la personne.¹⁷⁸

2.3.4.1.2. Le contexte artisanal pour la régulation des liens sociaux

La régulation du lien social s'exerce donc de façon continue au fil des interactions et de leurs moments, mais aussi en fonction de l'antériorité de liens passés.

Une spécificité de l'artisanat¹⁷⁹ est que le dirigeant de l'entreprise est d'abord et avant tout un homme de métier. Les règles, formelles ou informelles, qu'il instaure dans son entreprise, sont donc pour l'essentiel issues de sa propre expérience du travail, plutôt que d'une formation spécialisée en gestion et management. Il doit également intégrer les contraintes réglementaires qui se mettent en place ou évoluent, dans la perspective d'un éventuel contrôle par un inspecteur du travail, ou par les services sanitaires pour les métiers de bouche. Point de poste spécialisé en ressources humaines ou en communication interne dans une petite entreprise, la fonction de régulation du lien social est intégrée dans la pratique quotidienne. Les règles sont portées de façon personnelle par le patron, et rappelées oralement aux ouvriers et apprentis, rarement mises par écrit. L'autorité, fortement personnalisée, s'appuie sur la compétence du patron et sur le fait que l'entreprise est à son image. Il est là chez lui puisque l'entreprise lui appartient, qu'il l'a souvent créée et développée par ses efforts. Ou bien il est l'héritier de l'entreprise familiale et s'inscrit fièrement dans la continuité des générations précédentes, la longévité apparaissant comme le gage d'un travail sérieux.

La régulation des liens sociaux dans l'entreprise artisanale peut également s'exercer entre salariés, quand on dépasse une situation de T.P.E. (très petite entreprise). Il peut s'agir d'une autorité hiérarchique quand le patron délègue des responsabilités d'encadrement à un chef

¹⁷⁸ Beauvois, Dubois, Doise, op. cit., chapitre 1.

¹⁷⁹ Ce passage reprend des éléments exposés dans notre article « L'artisanat producteur de sens dans le travail », in *Traité de l'artisanat et de la petite entreprise*, Educaweb, Paris, 2009.

d'atelier. Ce sont aussi les dynamiques de groupe et les influences entre pairs qui jouent un rôle de conformation aux normes communes de comportement. C'est ce que Jean-Baptiste décrit de façon imagée à propos de son intégration dans son premier emploi de menuisier, concernant le niveau d'efficacité et de rapidité attendu dans le travail :

« Il y avait une ambiance, une synergie d'équipe ; c'est comme sur un terrain de football, vous mettez un jeune au milieu qui rentre, il ne sait pas à quelle vitesse ses copains vont courir, et après il s'adapte, il va courir aussi vite. » (II.90.)

L'ambiance au travail est un thème souvent abordé dans les entretiens avec des personnes du secteur de l'artisanat. C'est une façon de décrire de façon succincte - l'ambiance étant bonne ou mauvaise - une perception globale du vécu des liens sociaux sur le lieu de travail. Cela peut correspondre à des réalités très variables comme un sens du travail partagé, ou des liens de camaraderie avec de l'humour, ou encore de la solidarité face aux difficultés rencontrées...

2.3.4.1.3. Un modèle d'analyse de la régulation des liens sociaux

Quels sont les principaux mécanismes par lesquels la régulation des liens sociaux a lieu dans les entreprises artisanales ? Il est difficile d'y répondre, étant donné la grande diversité des entreprises. De plus, cette question dépasse les objectifs de ce travail. Nous essaierons donc de développer des hypothèses générales portant sur les mécanismes de régulation des liens sociaux, pour ensuite examiner en quoi elles sont éclairantes dans nos entretiens. Étant donné la limitation de notre corpus, cela ne nous permettra pas de conclure sur la validité de ces hypothèses, mais d'élaborer une piste pour d'autres recherches empiriques.

Le chercheur qui a ouvert cette voie de recherches en sciences sociales¹⁸⁰ est Erving Goffman, en développant une approche microsociologique à une époque où l'université américaine ne laissait guère de place à ceux qui s'écartaient des méthodes d'enquête quantitatives. Dès sa thèse de doctorat, écrite suite à une immersion anthropologique dans la société d'une petite île au nord de l'Écosse, il place au cœur de ses analyses les mécanismes de la sociabilité dans des lieux collectifs. Cependant, il a récusé l'expression d' « interactionnisme symbolique » le concernant. Selon lui, cette dénomination, qui a été forgée par Blumer, un disciple de G.H. Mead, est un simple « label » et représente une simplification d'une diversité de

¹⁸⁰ Nous nous référons ici à l'essai biographique, l'entretien, et les différents articles de Goffman rassemblés par Yves Winkin, dans *Les moments et leurs hommes*, Seuil, Paris, 1988.

travaux qui ne forment pas une « école ». Dans son article « *L'ordre de l'interaction* » de 1982, écrit peu avant sa mort, alors qu'il était président de la société savante de sociologie aux États-Unis, il précise ses positions scientifiques. Il ne prétend nullement réduire le fonctionnement social aux seules interactions entre individus, dans une vision individualiste qui s'opposerait à la vision holiste qui serait celle de Durkheim. En revanche, il met en évidence que l'analyse des structures sociales à grande échelle ne suffit pas à expliquer la nature et les règles du lien social, et qu'il faut donc reconnaître l'autonomie d'un niveau microsocial, articulé par un « couplage flou » au niveau macrosocial.

Cela veut dire dans le contexte des entreprises de l'artisanat, que les interactions entre professionnels ont leur propre logique, qui ne peut pas se déduire de l'origine sociale, du genre, de la culture nationale des différents protagonistes, même si ces facteurs exercent une influence. L'entreprise artisanale ne peut être séparée de la société dont elle fait partie, elle évolue en fonction de l'environnement historique, géographique. Pour autant, les liens sociaux dans les entreprises suivent une dynamique qui peut être différente selon le secteur d'activité, et même selon l'histoire personnelle de l'artisan qui la dirige. On distingue classiquement trois éléments dans l'analyse des liens sociaux : les comportements constatés, les normes sociales, les valeurs. Mais il nous semble que cela désigne des résultats de l'activité sociale plus que des mécanismes de régulation de cette activité. De plus, ces concepts ne s'appliquent pas spécifiquement à la sociabilité, puisque des normes et des valeurs peuvent être identifiées aussi bien dans les activités techniques. Nous voulons d'ailleurs apporter une précision sur notre terminologie : comme le fait remarquer Muriel Darmon ¹⁸¹, le terme de socialisation a des usages équivoques dans le langage courant, car on l'utilise aussi pour parler de l'acquisition d'une capacité à vivre en société, par opposition à la désocialisation qui désigne la perte de cette capacité. Nous avons utilisé le sens sociologique du terme, dont nous avons vu qu'il va bien au delà des seules interactions sociales, et inclut les activités productives comme interaction avec la matière. Il faudrait donc parler de *sociabilisation* pour désigner le processus par lequel on apprend à s'insérer dans des liens sociaux et à les entretenir.

Cette précision posée, nous pouvons poursuivre par la manière dont on aborde le problème en psychologie sociale : « Le but principal des agents de socialisation est que les valeurs soient *internalisées*, c'est-à-dire que les valeurs sociétales soient considérées comme étant les siennes, de telle sorte que les comportements socialement acceptables soient motivés,

¹⁸¹ Darmon, op. cit., introduction.

non par l'anticipation des conséquences externes, comme les récompenses ou les punitions, mais par des facteurs intrinsèques ou internes, [comme le choix personnel, conduisant à] une croyance apparemment naturelle et innée en son bien-fondé. »¹⁸² C'est cette évidence apparente qui provoque par contraste une incompréhension des adultes, face à des jeunes pour lesquels l'internalisation n'est pas réalisée. Mais le concept de "valeur" nous paraissant insuffisant pour la compréhension des liens sociaux, présentons maintenant les hypothèses de travail auxquelles nous nous référons.¹⁸³

Prenons un exemple. La sociabilité suppose d'accepter des contraintes évidentes de l'existence comme l'espace et le temps : par exemple, nous ne pouvons pas être à deux endroits à la fois, ce qui oblige à faire des choix. Pour un apprenti, cette contrainte peut être vécue comme inconfortable, s'il n'est pas très sûr du choix de son métier et de son avenir : s'il est parti en apprentissage à cause de mauvais résultats scolaires, ou sous l'influence de ses parents, sans avoir vraiment posé un choix personnel, il risque de percevoir sa présence dans l'entreprise ou au CFA comme une sanction subie. S'il y a une exigence sociale que chaque jeune décide de son orientation professionnelle, et une contrainte dans le choix d'une formation correspondante parmi des voies possibles, l'indécision entraîne comme sanction négative de travailler dans une filière que l'on n'aime pas nécessairement (si d'autres ont choisi pour vous ; ou dans le pire des cas de sortir du système scolaire sans qualification, ni perspectives). Au contraire, avoir choisi par soi-même quel métier apprendre et dans quelle école ou entreprise, entraîne une sanction positive, qui est de se sentir acteur de sa vie, et laisse la possibilité ultérieure d'un nouveau choix. Il est difficile de faire la différence dans cet exemple entre ce qui est une conséquence interne ou externe à l'individu. Aussi, plutôt que de parler de récompenses et punitions comme J. Grusec, nous parlons de sanctions, qui peuvent être perçues comme positives ou négatives, extérieures ou intrinsèques.

Autre exemple, la contrainte du temps se manifeste pour l'apprenti par des horaires de travail à respecter. Nous sommes là dans une condition de base du lien social dans un milieu professionnel : répondre à l'attente des autres d'être là quand il le faut. En cas d'absence ou de

¹⁸² Grusec, chapitre 12 bis, « Le rôle des explications causales dans l'internalisation des valeurs », in Beauvois, Dubois, Doise, op. cit.

¹⁸³ Elles s'inspirent de la réflexion de Gaston Jouffroy, initiée dans sa thèse *Autorité et pouvoir dans les institutions*, sous la direction de P.H. Chombart de Lauwe, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, Paris, 1985.

retard, les collègues de la même équipe ou du même atelier ne peuvent travailler dans des conditions normales, voire sont obligés d'en faire plus pour compenser l'absence : ils le feront remarquer à l'apprenti, c'est une sanction négative. Lorsque les horaires sont respectés, la sanction positive est une organisation prévisible et connue du travail collectif.

Les contraintes sociales comme les horaires de travail ou d'autres règles peuvent être acceptées à condition de s'appuyer sur des exigences propres à la situation. Ce sont elles qui permettent de comprendre pourquoi les contraintes s'appliquent. Ainsi, dans le cas des horaires, l'exigence peut être de reconnaître l'interdépendance du travail d'une équipe, d'une entreprise, qui nécessite par exemple que tout le monde soit là au moment où les véhicules partent sur le lieu du chantier. Cette exigence trouve elle-même sa légitimité dans un fondement plus essentiel, qui est de l'ordre des valeurs. Reconnaître l'interdépendance de l'équipe et en tenir compte suppose un accord, le plus souvent implicite, sur la valeur de l'engagement mutuel, de la parole donnée, du respect d'autrui, voire de la coresponsabilité de chacun dans la réussite du groupe. Si ces valeurs sont occultées au profit d'enjeux uniquement relationnels, des problèmes en découlent, selon l'expérience de certains artisans : *« Ils perçoivent les effets pervers d'une attitude qui se veut compréhensive vis à vis de leurs problèmes personnels, mais qui ne permet pas aux jeunes d'intégrer les exigences de la vie de l'entreprise. Les petits aménagements permettant de tolérer l'absence de l'un ou l'autre pour un motif personnel peuvent induire en cas d'excès une entreprise plus adaptée aux exigences de la vie privée qu'à celles du métier. Les mauvais exemples peuvent démotiver les autres salariés qui font l'effort de respecter les règles. »*¹⁸⁴ On peut constater ici la difficulté qu'il y a parfois à articuler une logique personnelle-familiale et une logique professionnelle, qui ont chacune leurs exigences. Les artisans s'interrogent ici sur la possibilité d'avoir une certaine souplesse dans les règles, sans pour autant inverser le sens des priorités, de la vie en entreprise à la vie de chacun en dehors de l'entreprise : c'est le rapport de l'individuel et du collectif qui est ici en question.

En l'absence d'un accord sur les valeurs essentielles et sur les exigences de la situation, les contraintes telles que les horaires peuvent être respectées sans être acceptées : chacun est à l'heure pour éviter la sanction, mais dans d'autres cas, des stratégies peuvent se mettre en place pour transgresser la règle sans « se faire prendre ». Pour donner un exemple, une motivation

¹⁸⁴ Club des dirigeants Bourgogne, extrait du compte-rendu de la réunion du 30/01/2008 à l'Université de Bourgogne.

fréquente à la fraude dans les transports en commun est l'estimation d'avoir peu de probabilité de se faire contrôler et donc de juger moins coûteux de payer une amende occasionnelle qu'un billet quotidien. Nous avons déjà entendu à la descente du train des jeunes qui regrettaient d'avoir acheté un billet SNCF : il n'avait servi à rien car le contrôleur n'était pas venu l'oblitérer ! Ces jeunes payent non pas pour le service qui leur est rendu, qui a un coût en matériel, énergie et personnel, et auquel il est légitime que les utilisateurs contribuent, mais pour éviter de payer l'amende.

Ce mécanisme peut évoquer bien des contextes sociaux régis par un antagonisme entre la transgression et la répression, un jeu entre le "gendarme" et le "voleur" pour savoir lequel est le plus fort et le plus rusé. Peut-on encore parler de lien social véritable dans ce type de situations ? Elles donnent certes lieu à des interactions sociales de rivalité, mais rien de suffisant en commun pour fonder un lien durable d'obligations mutuelles. Un exemple vécu en est donné par des artisans à propos de jeunes salariés : *« le passage d'un statut d'intérimaire ou de salarié en CDD à celui de salarié en CDI entraîne un changement de comportement, en ne respectant plus les contraintes de l'entreprise ; il leur semble sans doute que la sanction de perdre son emploi devient moins probable. »* (id.). Le changement de statut à l'intérieur de l'entreprise apparaît ici comme un moment de test du lien social par le jeune salarié, à travers la transgression des règles. Selon la réaction de l'artisan, cela peut conduire à une dégradation du lien en renforçant l'antagonisme, ou devenir une occasion de réaffirmer les règles.

Pour résumer cette hypothèse, nous dirons que la régulation du lien social se fonde sur la compréhension partagée de représentations sociales (depuis les sanctions et les contraintes, jusqu'aux exigences et aux valeurs essentielles) qui élèvent les comportements sur une échelle d'anticipation sociale. Le degré zéro de l'anticipation correspondrait à la situation d'un voyageur dans un pays étranger, qui a la désagréable surprise d'être mis en prison (sanction), pour avoir transgressé une loi qu'il ignorait : c'est l'effet d'une ignorance totale de la sociabilité propre à ce pays.

Le degré minimum de sociabilité correspond à la connaissance d'une sanction possible, sans savoir selon quelle règle elle s'applique : par exemple un panneau de mise en garde contre une chute de pierres sur une route, ou un risque d'avalanches, adressé à quelqu'un qui ignore tout de la montagne. Acheter un ticket de loterie est aussi une anticipation sur une sanction, ici positive, sans connaître les lois de probabilité. Le comportement qui en découle est donc très aléatoire, et motivé par un espoir irraisonné. Dans le cadre des théories de l'internalisation des valeurs, nous

pouvons établir une correspondance ici avec un premier degré décrit par Deci et Ryan ¹⁸⁵, auquel les comportements sont motivés par des contingences externes.

Un second degré de la sociabilité a été évoqué plus haut : la règle est connue ainsi que la sanction, mais elles ne sont pas acceptées de plein gré, elles apparaissent comme une barrière à la liberté individuelle. Soit la peur de la sanction est plus forte, et la soumission à la règle prévaut. Soit la sanction est peu crainte, ou semble pouvoir être évitée, et les comportements sont caractérisés par la transgression. L'anticipation est centrée sur l'analyse raisonnée de la situation afin d'évaluer s'il est plus avantageux de se soumettre ou de transgresser la règle. Nous rejoignons ici un second degré d'internalisation défini par Deci et Ryan comme une régulation introjectée : c'est-à-dire une régulation externe qui est adoptée par la personne sous une forme d'auto-coercition, « il faut le faire / ne pas le faire ». L'interdit en fait partie.

Un troisième degré de sociabilité inclut en plus la connaissance des exigences qui justifient la règle. Si l'on comprend et partage ces exigences, on passe d'un comportement d'hétéronomie à un comportement d'autonomie, pour reprendre une distinction mise en exergue par Piaget : c'est-à-dire se fixer à soi-même une règle, en vertu d'une anticipation raisonnée de ce qu'elle peut apporter de désirable et éviter d'indésirable. Là aussi, on retrouve une correspondance avec le 3^{ème} degré d'internalisation avancé par Deci et Ryan, la régulation par identification : à la source, il s'agit de vouloir ressembler à quelqu'un. Par extension, c'est aussi le fait de vouloir afficher dans la vie sociale un comportement motivé par une valeur à laquelle on adhère, par exemple la courtoisie. Autre exemple, modérer sa vitesse en voiture selon les limitations en vigueur peut être accompli non pas par crainte d'un radar de contrôle, mais par un souci de sa sécurité et de celle des autres automobilistes. Cette exigence est faite d'une compréhension socialement partagée de la situation routière, à travers des anticipations portant sur les dangers potentiels d'une vitesse excessive et sur le sentiment de tranquillité d'un trafic routier homogène. Une exigence est donc davantage qu'une valeur abstraite. L'exigence de sécurité amène à moduler la règle de limitation de vitesse, par exemple selon les conditions météorologiques.

Pour revenir à l'artisanat, voyons un exemple de comportement d'autonomie suscité par l'effet d'internalisation lors d'un entretien d'embauche : « *Le dirigeant d'une petite entreprise de sérigraphie présente un exemple d'engagement réussi d'un jeune en stage. Il s'agissait d'un*

¹⁸⁵ Deci & Ryan, in Nebraska Symposium on Motivation, 1991, cité par Grusec, in Beauvois, Dubois, Doise, op. cit.

jeune de sa famille, 17 ans, qu'il s'est senti obligé de prendre pour un stage d'été, alors qu'il était connu comme paresseux, mauvais à l'école, instable. Il l'a pris en entretien d'embauche plus d'une heure, pour lui poser clairement le cadre : quelle est cette entreprise, quelles sont les règles de son fonctionnement, pourquoi j'ai besoin de toi, pourquoi je vais te donner un salaire... À sa grande surprise, ce jeune a eu un comportement exemplaire, impliqué, efficace dans son travail, de bonnes relations avec le personnel » (id.). Dans ce cas, il y a certes un lien familial préexistant, mais surtout un "moment" consacré par le dirigeant pour l'établissement d'un contrat d'engagement mutuel, porteur d'exigences partagées.

Le quatrième et dernier degré de sociabilité que nous pouvons identifier convoque en soutien de l'exigence un accord sur l'essentiel. Puisqu'il peut y avoir différentes représentations concurrentes d'une même exigence, chaque société se donne un fondement ultime qu'elle considère comme sacré, c'est-à-dire intouchable, séparé de la vie publique ordinaire. C'est la clé de voûte des systèmes juridiques occidentaux : une Constitution, qui invoque les Droits de l'Homme. La conformité des lois à ce fondement est vérifiée en France par un conseil dit "des sages", ce qui est significatif. Dans d'autres contextes, la référence dernière peut être religieuse, métaphysique, ou encore épistémologique, en ce qui concerne les sciences. Peut-on encore parler d'anticipation à ce niveau ? Probablement, même s'il s'agit de l'amplitude maximale de ce que des êtres humains sont en capacité d'anticiper, en s'appuyant sur une connaissance approfondie du passé. Par exemple, l'interdiction des violences faites à autrui peut être justifiée par une exigence de respect mutuel indispensable à la vie sociale. Mais cette exigence suppose que l'essentiel soit partagé, par exemple la reconnaissance de l'égale dignité de tout être humain. De nombreux exemples montrent que des idéologies contraires à ce principe amènent à réserver l'exigence de respect mutuel à certaines catégories, autorisant le mépris et donc la violence envers les autres (esclavagisme, nazisme, fanatisme religieux...). C'est donc une anticipation de ces conséquences potentielles jugées néfastes, qui amène à poser comme référence le principe d'égale dignité, pour évaluer si les règles de la vie sociale et leurs exigences y sont conformes. Porter la sociabilité jusqu'à ce niveau d'anticipation peut certes apparaître comme long et difficile. Il correspond au 4^{ème} et dernier degré d'internalisation des valeurs formalisé par Deci et Ryan, l'intégration de l'identification à d'autres aspects du soi. Au niveau du comportement individuel, cela signifie que les contradictions liées à l'adhésion à des valeurs incompatibles, par exemple d'un contexte social à un autre (professionnel, familial, politique...), sont dépassées au profit d'un ensemble cohérent de valeurs, buts et motivations.

Il nous faut souligner que ces quatre degrés correspondent à une sociabilité de plus en plus profondément intégrée, fondée sur des anticipations sociales portant sur des durées graduellement plus longues, mais elle ne préjuge pas de la nature de la société analysée : le rapport au collectif peut être fort ou faible, son fonctionnement peut être autocratique ou démocratique, laïc ou religieux, etc.

2.3.4.1.4. Des facteurs de régulation caractéristiques de l'artisanat ?

Il nous faut désormais examiner ce que cette modélisation peut apporter à notre compréhension de la régulation du lien social dans l'artisanat. Dans une interview accordée à une revue professionnelle du bâtiment, G. Jouffroy définit l'artisanat en référence aux "règles de l'art" : par là, « j'entends des règles qui assurent la cohérence d'une œuvre en termes de qualité d'usage, de fonctionnalités techniques et d'esthétique, mais j'inclus également la déontologie. A cet égard, le compagnonnage me semble le meilleur des exemples car sa philosophie exprime les exigences humaines et sociales ainsi que les contraintes techniques qui constituent la cohérence du métier. »¹⁸⁶ Les règles de l'art sont donc un produit de la mise en relation opérée par les professionnels de l'artisanat entre d'une part les contraintes techniques, mais aussi commerciales (la commande du client) et organisationnelles (la compétence collective), et d'autre part les exigences héritées d'une culture professionnelle, fondées sur des valeurs comme la qualité, la fonctionnalité, l'esthétique, ou encore l'honnêteté, l'indépendance économique. C'est cette mise en relation qui peut maintenir un lien social cohérent dans le travail artisanal, par delà les évolutions économiques et techniques.

A contrario, lorsqu'une exigence est abandonnée, les contraintes qu'elle justifiait ont tendance à disparaître, supplantées par d'autres contraintes obéissant à d'autres exigences. G. Jouffroy, qui a exercé le métier de menuisier ébéniste au début de sa carrière, déplore ainsi le cas des escaliers industriels dits "à quartier tournant" : « La majorité de cette production prend des libertés par rapport aux règles (de l'art) du balancement et de la ligne de foulée (rapport entre hauteur et largeur de marche par rapport au balancement), ce qui rend l'usage de ces « œuvres » inconfortable, voire dangereux. »⁹³ Dans cet exemple, l'exigence de productivité industrielle a

¹⁸⁶ Jouffroy, « Le "sens" de l'artisan », in *Constructif - n°9*, revue de la Fédération Française du Bâtiment, novembre 2004. Disponible sur <http://www.constructif.fr>

supplanté une exigence d'adaptation du produit à l'utilisateur, d'où l'abandon d'une contrainte dans la conception de la forme de l'escalier... sanctionnée selon cet homme de métier par un inconfort, voire un risque de chute, en marchant sur ce type d'escalier. Mais dans la logique industrielle, on pourrait y voir une "simplification technique" dans une production standardisée, sanctionnée positivement par un coût de fabrication plus bas.

Les contraintes qui régissent le métier de menuisier ne relèvent pas seulement des règles de l'art prescrites par les artisans eux-mêmes, dans la perspective d'une "tradition" du métier évoluant par elle-même, de façon endogène. Le lien social dans les entreprises est aussi conditionné par l'évolution de contraintes réglementaires qui suivent les changements techniques. Par exemple, l'exigence de sécurité des machines, et probablement aussi les questions de responsabilité civile et d'assurance des accidents du travail, ont conduit à l'interdiction de faire travailler les salariés sur certaines machines plus anciennes. Jean-Baptiste en donne une illustration avec une machine munie d'une toupie tournant à grande vitesse, avec laquelle il avait appris à travailler dans sa jeunesse, fabriquant lui-même des outils à adapter sur cette machine pour faire des moulures de différentes formes. *« Ça ne sert aujourd'hui à rien d'apprendre à un ouvrier à travailler au champignon, comme nous on a fait il y a 20-30 ans. Alors qu'aujourd'hui, le travail se fait sur un centre d'usinage, avec plus de risque du tout, de se couper les doigts, et même on n'a plus le droit aujourd'hui d'utiliser ce type de machines. On est aussi soumis à des contrôles de l'inspection du travail. »* (II. 2)

L'instance de contrôle du respect de ces contraintes s'attache avant tout à la régulation du lien social patron-salarié, dans une exigence de protection du salarié qui est dans un lien de subordination à son patron. L'usage en tant que tel de ces anciennes machines peut continuer chez des artisans qui travaillent seuls et n'engagent donc pas de risque chez un subordonné, s'ils n'ont pas les moyens d'acheter un centre d'usinage plus moderne. Mais ce faisant, ces anciens usages et savoir-faire sont progressivement marginalisés et abandonnés, étant soustraits au lien social dans l'entreprise qui permet leur transmission.

La réglementation définit des contraintes en amont du travail en atelier, dans un contexte social plus large. A l'autre extrémité, à l'intérieur même de la situation de travail, les artisans doivent composer avec d'autres limites pour la régulation du lien social professionnel. Ils peuvent être porteurs d'exigences dans le travail, et ainsi donner sens aux règles, méthodes, normes de qualité, etc. qu'ils prescrivent à ceux qui apprennent le métier. Mais leur limite se

situé dans la capacité ou l'incapacité de l'apprenant à agir selon ces contraintes, dans la marge de temps disponible pour l'apprendre. Que cela soit en entreprise ou dans une école professionnelle, il y a un cadre temporel et des ressources facilitant l'apprentissage qui sont limitées. Certains apprenants ne parviennent pas, malgré leur volonté, à développer dans ce cadre leur compétence pour atteindre les normes prescrites. Cela ne signifie pas que, dans un autre contexte, ils ne pourraient pas y parvenir : c'est cette constatation qui a conduit à la mise en place d'institutions adaptées à des personnes en difficulté. Ainsi, la Fondation des Orphelins d'Auteuil permet à des jeunes en rupture familiale d'apprendre un métier manuel, avec un support éducatif renforcé. Ou encore les Centres d'Aide par le Travail, renommés ESAT, permettent à des personnes touchées par un handicap d'exercer un métier sous la supervision de moniteurs.

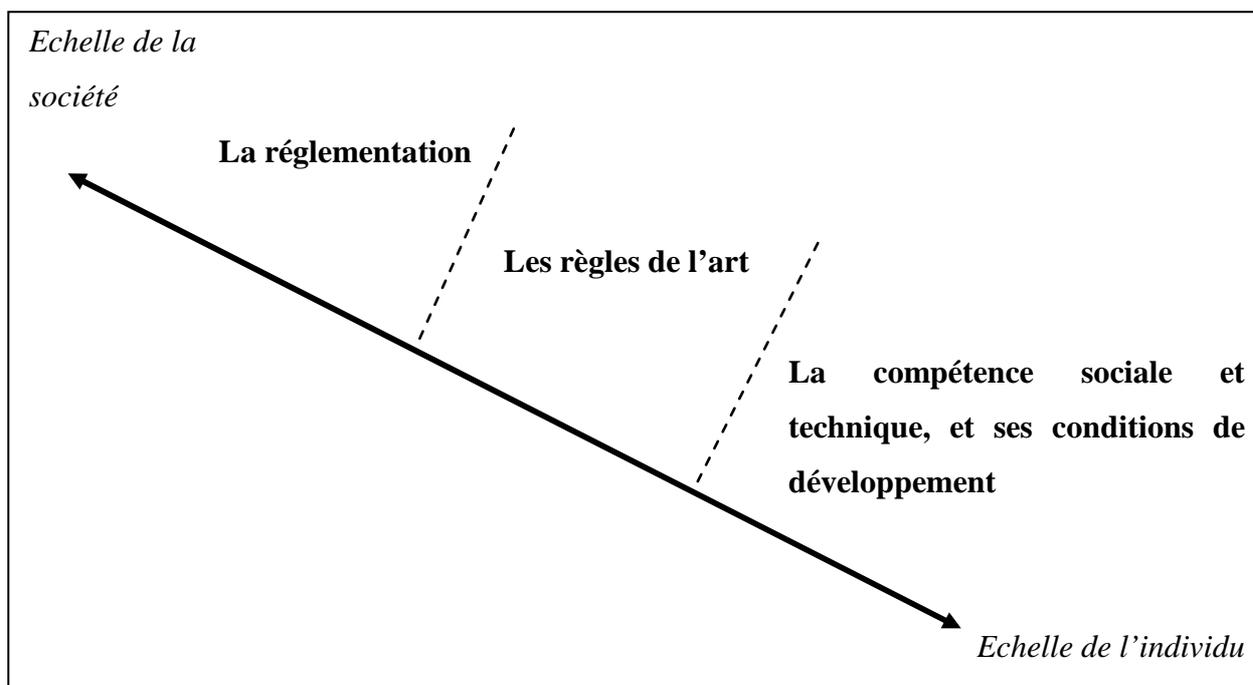
Mais du point de vue de l'artisan, il s'agit d'une contrainte de faire avec la compétence qu'un apprenti réussit à développer, à partir de celle qu'il possède à son arrivée : être capable ou non de répondre aux exigences d'un certain métier manuel. Jean-Baptiste fait ainsi la distinction entre ceux qui pourront devenir des professionnels, et ceux qui selon lui n'en ont pas le potentiel : [Il faut être] « *Capable physiquement, intellectuellement, de le faire. On imagine que le travail manuel c'est ... tu suis pas les études, tu peux pas avoir ton bac, allez ! FFUI Travail manuel ! Mais dans le travail manuel, il y a des bons et des mauvais, des moins bons, il y en a qui seront toujours moins bons et mauvais ; enfin "mauvais", c'est qu'ils ne sont pas adaptés, pas faits pour ce genre de trucs.* » (II. 70) En protestant contre la tendance sociale à considérer les métiers manuels comme une issue de secours pour les jeunes qui échouent dans une scolarité générale, Jean-Baptiste veut réaffirmer la valeur professionnelle de ces métiers et les difficultés qu'ils comportent. Ces difficultés peuvent être d'un autre ordre que celles des voies de formation non-manuelles, mais elles n'en sont pas moins significatives et porteuses de distinction pour ceux qui parviennent à les surmonter dans le contexte de l'entreprise artisanale ("les bons"). Il ne faut probablement pas comprendre cette distinction, liée à une idée de "dons", de façon absolue, mais comme une évaluation relative de la comparaison des efforts estimés nécessaires à une personne en particulier, pour atteindre dans l'un ou l'autre métier, la norme d'être "bon".

En rapprochant le contexte des institutions à vocation sociale et celui des entreprises artisanales, nous pouvons en déduire que le lien social dans l'apprentissage et l'exercice d'un métier manuel est certes conditionné par les capacités des personnes à atteindre des normes professionnelles prescrites, et donc ne peut concerner n'importe qui ; mais il faut élargir ce critère de compétence à un couplage avec le cadre dans lequel s'exerce l'apprentissage et la mise

en œuvre de la compétence : l'évaluation de la compétence ne se fait pas partout de la même façon, en fonction de ce que l'organisation permet d'apprendre, avec certains pré-requis. C'est pourquoi cela pose problème de considérer l'entreprise artisanale comme un lieu de réinsertion sociale de jeunes en difficulté, par l'apprentissage en alternance, alors qu'elles sont situées sur un marché concurrentiel et ne bénéficient en général d'aucun soutien (hormis une exonération de charges salariales) pour cette mission éducative qui leur est attribuée implicitement. D'où la remarque que nous avons souvent entendu de la part d'artisans qui déplorent faire presque plus de "social" que leur métier, lorsqu'ils embauchent des apprentis.

Entre l'artisan et ses ouvriers, apprentis, la régulation du lien social se met en place lorsqu'il prescrit et aide la mise en application des règles de l'art, propres à son métier et à sa façon de s'inscrire dans un contexte économique et technique changeant. Il est également obligé de tenir compte et composer avec deux types de facteurs qui s'imposent à lui : d'une part ce qui relève de la réglementation du travail, pour laquelle sa responsabilité civile est engagée, et d'autre part ce qui relève de la compétence sociale et technique des personnes qu'il embauche, dont il fait une évaluation en fonction d'une appréciation des conditions de développement que son entreprise permet.

Figure 5 - Proposition d'une modélisation des facteurs de régulation du lien social dans le travail artisanal



Cette analyse des modes de régulation du lien social dans le travail artisanal mériterait d'être mise à l'épreuve par une enquête de terrain spécifiquement orientée sur cette problématique, ce qui n'est pas le cas de la nôtre. Toutefois, nous pouvons examiner à partir de nos entretiens comment ce fonctionnement social peut être perçu, vécu, et dans quelles conditions il devient intériorisé.

2.3.4.2. L'internalisation du vécu de l'apprentissage social dans l'activité artisanale

Le résultat visé par les mécanismes de régulation sociale dont nous avons parlé est l'intégration dans le comportement des apprentis et salariés, des règles de l'art propres à leur métier, avec les déclinaisons spécifiques à chaque entreprise. Cette intégration des règles de l'art est un apprentissage social, dans la mesure où les contraintes physiques de la transformation d'un matériau laissent une grande ouverture à de nombreuses façons de travailler : c'est donc le milieu social qui oriente le développement professionnel des apprenants vers le respect de certaines règles. Nous pouvons l'illustrer par la diversité des pratiques qui caractérise différents milieux professionnels du secteur de la restauration, entre restauration rapide et cuisine "traditionnelle", restauration collective et cuisine gastronomique, ou encore les contextes hôteliers ou de service traiteur.

Nous nous intéressons ici au vécu de cet apprentissage social, car il conditionne la signification qui est attribuée par l'apprenant aux règles de l'art qu'on lui prescrit, et donc le comportement qu'il adopte. Revenons sur l'exemple cité plus haut d'un entretien d'embauche porteur d'éléments propices à une internalisation, avec un stagiaire a priori difficile : *« À sa grande surprise, ce jeune a eu un comportement exemplaire, impliqué, efficace dans son travail, de bonnes relations avec le personnel ; il faisait même des pâtisseries pour les salariés à la pause ! Depuis, il a choisi de faire un apprentissage en pâtisserie et est premier de sa classe. »* Nous n'avons ici qu'une observation rapportée par le patron et non directement l'expression du vécu de ce jeune. On peut tout de même faire l'hypothèse, pour expliquer ce revirement de comportement, qu'il a été en mesure de s'approprier des normes de comportement social dans un nouveau milieu, jusqu'à la prise d'initiative autonome, et qu'il en a retiré des résultats en termes de reconnaissance, d'estime de soi... qui semblaient inaccessibles pour lui à l'école. Il en a conservé des attentes de résultats positifs, associées à la fabrication de pâtisseries, ce qui a été la source d'une motivation forte et de réussite dans cet apprentissage professionnel.

Parmi les différentes approches possibles du vécu, nous nous attacherons au vécu de l'interaction sociale, puisqu'elle constitue le cœur du lien social en train de se faire. Pour donner quelques exemples, une interaction peut être vécue comme l'affirmation d'ordres non-négociables ou la formulation de demandes négociables, comme de l'aide par des conseils ou du soutien par une écoute, comme la recherche d'une domination ou le témoignage d'une reconnaissance mutuelle, etc.

Comme nous l'avons déjà dit, le contenu de la transmission est aussi important que le contenu transmis¹⁸⁷ : dans une interaction de conseil, l'un se pose comme celui qui sait mieux que l'autre ce qui est bon pour lui, grâce à son expertise, et l'autre se met ou est mis (s'il l'accepte) dans la position de celui qui a besoin de la parole du premier pour savoir que faire, quelle décision prendre.

Mais il faut souligner d'emblée que le vécu n'est pas synonyme de véridicité. En effet, le vécu est aussi influencé par des mécanismes d'interprétation qui peuvent être biaisés, et conduire à attribuer à autrui des intentions qu'il n'a pas, avec parfois une telle certitude que les explications de l'autre seront interprétées comme de la dissimulation mensongère. Ces phénomènes sont très communs dans la vie sociale, c'est pourquoi il ne faut pas les réduire aux délires d'interprétation diagnostiqués dans certaines pathologies mentales.

Dans les entretiens que nous avons menés sur des parcours d'apprentissage de la menuiserie, des figures significatives apparaissent, avec lesquelles les interactions ont eu une influence plus particulière dans le cadre du travail artisanal. Dans le cas de Claire, nous examinerons la figure du chef d'atelier puis celle du patron, qu'elle a côtoyés pendant les deux années de son BEP menuiserie en alternance, aux côtés de cinq autres collègues.

Elle nous précise dès le début que le chef d'atelier est le meilleur ami de son père, il l'a vue grandir ; c'est grâce à lui qu'elle a été embauchée en tant qu'apprentie. Elle le considère comme quelqu'un de très ouvert d'esprit, dans ce milieu artisanal. Il supervise son apprentissage, en lien avec la formation chez les Compagnons, en remplissant un carnet de suivi à la fin de chaque période en entreprise, selon elle sans complaisance. En tant que chef d'atelier, il lui donne des tâches à réaliser, sollicite des ouvriers expérimentés pour lui montrer ce qu'elle doit faire. Par ailleurs, il l'accompagne dans son apprentissage, en manifestant de l'empathie dans les moments où elle est dépassée par ses émotions, où elle a envie d'abandonner, et il lui permet de

¹⁸⁷ Ollivier, op. cit. ; cf. le développement dans la partie 1, en 2.3.

s'arrêter de travailler deux jours.

Claire reconnaît au chef d'atelier plusieurs positions dans les interactions sociales, outre celle de diriger le travail de l'équipe : l'ami de son père en qui elle a confiance, le tuteur de son apprentissage en alternance, l'éducateur bienveillant. D'après la description qu'elle a fait de son apprentissage, Claire n'a pas de difficultés d'intégration sociale, elle s'adapte entièrement à ce milieu professionnel, en accepte les contraintes. Pourtant, elle y conserve une forte insatisfaction à l'égard du travail, ce qui lui donne envie d'abandonner à plusieurs reprises, et à la fin de son contrat, elle interrompt durablement son parcours professionnel dans l'artisanat. Le facteur décisif qui apparaît ici est la disjonction entre la socialisation professionnelle de l'entreprise et ses aspirations personnelles : la monotonie de la production lui pèse, elle est rebutée par l'attitude de collègues attachés à leur sécurité, résignés, satisfaits après 12 ans dans la même entreprise (I. 68 et II. 136). Au contraire, elle aspire au voyage, à une évolution dans le travail, à autre chose. Elle a fabriqué « 4, 5 modèles différents et basta. Donc moi, au bout d'un moment... j'en avais marre ! » (I. 26). Ce qui la fascine, c'est l'ébénisterie à l'ancienne avec des possibilités de création de formes complexes, courbées plutôt que cubiques, comme elle en a vues dans des chefs d'œuvre de compagnons du Devoir (I. 60). Mais l'obstacle était du côté du Compagnonnage, qui accueillait encore très peu de filles sur le Tour de France. Et elle ne connaît pas bien, semble-t-il, les normes de ce milieu : alors qu'une opportunité s'ouvre à elle de commencer le Tour de France avec une amie à La Réunion, « pendant le bilan de fin d'apprentissage, j'avais dit que j'étais pas sûre de faire ça comme métier » (II. 138). La sanction du directeur du centre d'apprentissage est immédiate, elle ne sera pas retenue. Elle n'avait pas conscience que ce moment d'entretien était fait pour tester sa motivation. « J'avais pas du tout fait le rapprochement. Pour moi, ça empêchait pas. » (II. 140). Cette hésitation lui ferme les portes du Tour de France des Compagnons. Le fait qu'elle soit une fille a-t-il eu un effet défavorable ? Est-ce son manque de confiance à pouvoir devenir ébéniste ? Malgré des « *maîtres de stage [...] vraiment aux petits choux* » (I. 86), est-ce une exigence de motivation plus élevée au recrutement de la part du directeur, avec un raisonnement tel que : "le Tour de France est difficile, ce sera plus dur encore pour une fille de se faire accepter dans ce milieu, alors elle doit avoir une motivation sans failles" ? Toujours est-il que plusieurs années plus tard, au moment de nos entretiens, elle n'a pas repris dans cette voie, et cherche toujours ce qu'elle va faire de sa vie. Peut-être le vécu de son lien avec le patron de l'entreprise l'a-t-elle aussi dissuadée de revenir dans le milieu de l'artisanat.

Concernant le lien avec le patron, le cadre géographique est important, dans la mesure où l'entreprise est éloignée du domicile de ses parents, en zone rurale, par conséquent elle est hébergée sur place. Son patron est un inventeur, il a gagné des prix au concours Lépine pour des meubles de sa conception. A environ 60 ans, il est souvent absent pour vendre ses produits dans les foires, ou travaille sur la conception, et ne participe plus à la production. Il y a donc une distance dans le travail : « *Pour moi c'était que le patron de nom.* » (II. 100) ; « *c'était plus le chef d'atelier qui était au fait de ce qui se passe vraiment.* » (II. 102). Mais il y a aussi une proximité forcée puisqu'elle est logée chez son patron. Elle l'observe et ne comprend pas pourquoi il retient si souvent le chef d'atelier, qui est aussi son gendre, dans des discussions interminables après la journée de travail (I.38). Sa sympathie pour le chef d'atelier la conduit à trouver cette relation injuste, d'autant plus que ce dernier a des enfants. La relation de couple aussi l'excède : « *C'était un peu un handicapé de la vie, il ne savait même pas se cuire des pâtes, c'est tout sa femme qui lui faisait, vraiment la caricature du mec... l'inventeur qui invente ses trucs.* » (I. 38). Elle le juge très sévèrement et est très énervée par son attitude : « *C'était un peu comme un sale gosse, un enfant gâté.* ». Cette antipathie est exprimée de façon indirecte dans leurs rares interactions. « *Des fois je lui posais des questions et il me répondait pas. Je lui demande pourquoi il me répond pas. Il me dit [sur un ton précieux] "Parce que je trouve que ta question n'est pas très importante."* » (II. 96) Elle a conscience a posteriori d'avoir eu un « filtre », un regard faussé par sa subjectivité (II. 104, 110). En se remémorant son vécu à cette époque, elle se souvient du moment où elle s'est faite "virer" de la maison par la femme de son patron, 6 mois avant la fin de l'apprentissage, sans bien comprendre quelle en fut la véritable raison : « *j'ai l'impression d'avoir de l'énervement et de me dire "toute façon moi j'ai rien à dire".* » (II. 110) Il s'agit là d'un statut communicationnel qu'a endossé Claire malgré elle, dans lequel elle n'a pas droit à la parole. On comprend alors mieux qu'elle ait été soulagée de quitter cette entreprise à la fin de son apprentissage. Mais plus encore, elle a pu verbaliser les grandes attentes qu'elle avait investies inconsciemment à ce moment de son adolescence sur le couple des patrons, qu'elle décrit extérieurement comme « *des gens assez ouverts, ils sont dans le milieu de la coopérative, donc il y a un esprit vachement familial, vachement solidaire* » (II. 116). Elle n'attendait pas qu'ils s'investissent davantage dans son apprentissage, le chef d'atelier lui donnant satisfaction sur ce plan. Au delà du domaine professionnel, elle recherchait des modèles sur le plan humain et c'est une croyance optimiste sur l'existence humaine qui a été ébranlée : « *tu as un certain âge, tu as une certaine sagesse. J'avais peut-être des attentes par rapport à ça. Et de voir que non, des gens ont 60 ans et il y a un réel décalage, la sagesse n'a rien à voir avec*

l'âge. D'être déçue de constater qu'il n'y a pas la réflexion, en tout cas que moi j'avais et qui me semblait super évidente et logique, ben non c'est pas le cas chez tout le monde. » (II. 118) Cette déception, ce sentiment de désillusion la laisse désemparée, en déficit d'un exemple de sagesse. N'acceptant pas de renoncer à son idéal pour cette réalité, elle voulait les voir changer, d'où sa colère, qu'elle gardait en elle, puisque son expression n'est pas socialement autorisée de la part d'un subordonné : « je commençais à vouloir lui rentrer dans le lard, j'avais un peu envie de le secouer : "Grandis ! Merde, t'as 60 ans !" » (I. 38)

Avec le cas de Claire, on peut percevoir différentes facettes qui mettent en lumière la complexité du vécu de l'apprentissage social, ici présent à travers une activité artisanale. Il y a d'une part une socialisation professionnelle par laquelle elle conforme son comportement aux contraintes et exigences de ce nouveau milieu. Mais d'autre part, elle ne trouve pas les personnes auxquelles elle pourrait s'identifier, ce qui fragilise sa construction personnelle pendant cette période d'adolescence, et ce qui la conduit à abandonner le travail du bois après son apprentissage.

Cette expérience singulière de l'apprentissage social dans une entreprise artisanale met en évidence que l'engagement durable d'un jeune dans un parcours professionnel au sein de l'artisanat ne relève pas seulement d'une forte régulation du lien social. Il ne s'agit pas seulement de conformer un jeune aux exigences et contraintes de l'entreprise, et ainsi éviter des désagréments pour l'équipe de travail comme des retards, un comportement causant des troubles, ou un mauvais travail, d'après les règles de l'art. On peut penser au vu de nos entretiens que Claire était appliquée et respectueuse des règles de l'entreprise. Le devenir artisan suppose également la construction d'une motivation personnelle, par l'adéquation entre des aspirations et un environnement social qui y répond. Les effets sociaux qu'un apprenant obtient de façon répétée dans son environnement d'apprentissage forgent des croyances d'attente de résultat, qui sont des produits durables d'un vécu plus éphémère. L'attente de résultat peut être positive et donc source de motivation, par exemple un chef d'atelier bienveillant qui tient compte du vécu émotionnel de son apprentie, autorise l'expression de son mal-être au travail. Au contraire, l'attente d'un résultat négatif, par exemple devenir semblable à ses collègues finalement satisfaits après des années de travail monotone, a un effet dissuasif fort : Claire fuit l'entreprise, qui lui apparaît comme un environnement social où l'on doit se soumettre aux décisions du patron, au prix du renoncement à ses aspirations.

Il nous faut maintenant conclure ce chapitre consacré aux mécanismes de l'anticipation dans le travail, vus ici en tant qu'élaboration d'attentes de résultat au cours de l'apprentissage d'un métier artisanal, résultat tant dans le rapport physique aux matériaux, outils, produits, que dans le rapport social aux tuteurs, collègues, patrons, professeurs techniques...

L'apprentissage d'un métier artisanal nous apparaît comme un processus par lequel l'apprenant est confronté à des "événements", au sens de Zarifian, et développe à leur sujet une capacité d'anticipation. Nous décrivons cette capacité comme le produit d'un mécanisme de jeu involontaire ou bien volontaire (auquel cas on parle de simulation interne), mécanisme pour lequel la séparation entre une dimension uniquement mentale-cérébrale et une dimension uniquement corporelle-motrice nous semble erronée. Notre conception du fonctionnement cognitif n'est donc pas computationnelle, dans le sens d'une analyse en termes de système de traitement de l'information. Nous en tirons comme conséquence que l'apprentissage professionnel repose sur l'immersion dans un environnement de travail, qui est tant physique que social. Mais cela ne signifie pas que l'apprentissage soit un phénomène mécanique de l'environnement sur l'individu ; au contraire, l'apprentissage est différent pour chacun selon le vécu de son immersion dans cet environnement. Le vécu des effets que l'apprenant réussit ou pas à obtenir volontairement, ou de ceux qui arrivent involontairement, à la suite de son action sur son environnement, diffère selon la subjectivité de celui-ci.

L'analyse de l'apprentissage de la menuiserie met en évidence l'importance de la dimension physique de la relation à l'environnement de travail. Dans les cas que nous avons étudiés, c'est la plus grande part de satisfaction procurée par le travail : transformer la matière, voir le résultat de ce que l'on a fait, s'aguerrir en se confrontant aux éléments. Cette satisfaction semble avoir des effets profonds sur l'apprenant, dans la mesure où le réel physique s'impose à tous de la même façon, et semble donc pouvoir constituer un étalon objectif auquel mesurer ses aptitudes à agir sur le monde.

En ce qui concerne la dimension sociale de la relation à l'environnement de travail, se déploie tout un ensemble de régulations qui visent à mettre en cohérence l'activité collective. A ce niveau également interviennent des phénomènes profonds qui touchent à la définition de soi. Par exemple, Claire découvre a posteriori que sa relation tendue avec le patron de son entreprise d'apprentissage (et logeur) était causée par le décalage entre ce qu'elle percevait de lui, et son attente à l'égard d'une personne de cet âge qui serait pour elle un modèle sur le plan humain. On

peut parler ici d'un phénomène de conflit cognitif puisque Claire, déçue par cette personne, continuait à avoir des attentes à son égard, le considérant comme anormal, en référence à sa croyance que la sagesse augmente avec l'expérience de la vie. En termes d'attente de résultat, elle faisait là l'expérience de l'impuissance, dans une relation sociale sur laquelle elle ne pouvait avoir aucun effet dans le sens qu'elle souhaitait.

Nous pouvons compléter cette synthèse avec le résultat de nos précédentes analyses sur l'élaboration du sentiment de valeur personnelle (estime de soi). En effet, réussir ou échouer à produire certains effets dans le monde physique ou social, par la transformation de la matière, par l'influence sur autrui, peut être source de fierté ou au contraire de dévalorisation de soi, si ces activités sont considérées comme des objets significatifs pour l'évaluation de soi. Par conséquent, une anticipation de résultats physiques ou sociaux peut être liée à l'anticipation de l'effet secondaire de ces résultats sur son sentiment de valeur personnelle. Mais d'autre part, les effets d'auto-évaluation peuvent être anticipés en eux-mêmes, indépendamment de l'atteinte d'autres résultats. On peut penser à la recherche d'une satisfaction personnelle associée à « la beauté du geste », même si l'activité en question est réalisée seule (donc sans effet social) et que cette attention spécifique n'a pas de conséquence matérielle perceptible.

Nos analyses de cas mettent en évidence la fécondité de la notion d'attentes de résultat pour un cadre unificateur de la compréhension des processus de socialisation et de construction personnelle par un métier manuel. Nous présentons pour finir ce chapitre un tableau récapitulatif des principaux effets de son travail susceptibles d'être anticipés par un apprenant, et par conséquent de contribuer à une autorégulation, à travers une incitation ou une inhibition. Cette synthèse est structurée d'après un tableau de Bandura (2003) :

Figure 6 - *Objets d'anticipation dans le travail, selon nos entretiens*

Anticipation	source d'incitation	source d'inhibition
Effets physiques	Plaisir de travailler, d'en voir le résultat	Douleur ou inconfort dans le travail
Effets sociaux	Reconnaissance par autrui, récompense de ses efforts	Jugement d'autrui défavorable, sanction négative
Effets auto-évaluatifs	Satisfaction personnelle, fierté	Autocritique, doute sur soi-même

Conclusion : les interactions entre l'efficacité perçue et les attentes de résultat

Tout au long de ce chapitre, nous nous sommes efforcés de formaliser les principaux résultats obtenus dans nos entretiens, en ce qui concerne les effets de l'apprentissage en menuiserie de Jean-Baptiste et Claire, sur leur construction personnelle dans ce métier. Nous avons entrelacé différents facteurs de cette fabrication de soi comme menuisier : le travail, des figures significatives, et l'expérience personnelle. Nous n'avons pas cherché à élaborer des "portraits" à partir des cas étudiés, dans une formalisation descriptive du soi, par exemple des listes de valeurs, des traits de personnalité, ou encore une typologie de profils professionnels. Nous aurions pu multiplier les entretiens en suivant un questionnaire standardisé, et ainsi disposer d'un volume de données suffisant pour procéder à ces formalisations descriptives. Mais là n'était pas notre choix théorique. En effet, nous estimons que ces modélisations du soi sont trop statiques et désincarnées pour rendre réellement compte de la vie. Nous n'avons pas cherché à donner de réponse simple à la question « Qu'est-ce qu'être menuisier ? », nous avons plutôt essayé de proposer un cadre conceptuel adapté pour rendre compte de la vie dans l'artisanat. Cela implique de saisir des dispositions dynamiques qui sont à l'œuvre dans les situations de travail et qui sont susceptibles de l'être aussi en dehors du travail :

Le *sentiment d'efficacité* porte sur la capacité personnelle ou collective à réussir une action.

Les *attentes de résultats* portent sur les effets en retour de cette action, générés en lien avec l'environnement et donc plus ou moins prévisibles. Elles reposent sur des croyances concernant son environnement : la possibilité d'exercer sur lui un certain contrôle, de le modifier, d'en tirer certains bénéfices, de limiter les risques dont il est porteur... « Les hommes sont peu incités à agir s'ils ne croient pas que leurs actes peuvent produire les effets qu'ils souhaitent. »¹⁸⁸

Il est intéressant d'envisager que ce n'est pas directement l'environnement qui stimule ou entrave l'activité des personnes : en fonction de leurs représentations, les personnes perçoivent que leur environnement est plus ou moins modifiable ; en fonction de leur expérience pratique, elles savent plus ou moins comment leur action peut influencer l'environnement dans le sens souhaité. L'environnement perçu influence les résultats qui sont envisageables ; l'évaluation d'expériences préalables favorise la confiance de la personne qu'il est possible d'obtenir ces résultats. En outre, ces évaluations portant sur l'interaction de la personne avec son

¹⁸⁸ Bandura, op. cit., p.12.

environnement n'ont pas les mêmes effets sur son comportement, selon son sentiment de pouvoir ou non réaliser les actions nécessaires. Là encore, ce sont moins les compétences réelles qui comptent que les capacités perçues de la personne.

Bandura ¹⁸⁹ propose un croisement entre ces deux facteurs :

Figure 7 - Croisement des croyances d'efficacité et des attentes de résultat selon Bandura

		Attentes de Résultats	
		Faibles	Élevées
Croyances d'efficacité	Faibles	(1) Résignation et apathie	(2) Autodévalorisation, découragement
	Fortes	(3) Revendication, reproches ou démission, départ	(4) Engagement fructueux, réalisation d'aspirations

Il ne s'agit pas avec ce tableau de réduire la diversité du réel des jeunes en apprentissage à quatre types : d'une part, ces deux genres de dispositions sont contextuelles, ce qui implique qu'un même adolescent peut être apathique à l'école, porteur de revendications dans sa famille, et engagé, épanoui dans son travail. Il s'agit donc non de types psychologiques mais de postures que l'on adopte en interaction avec un environnement changeant. D'autre part, les attentes de résultats comme le sentiment d'efficacité varient de façon continue du degré le plus faible au degré le plus élevé : ce tableau ne présente donc que quatre positions extrêmes définissant des tendances entre lesquelles tous les intermédiaires sont possibles.

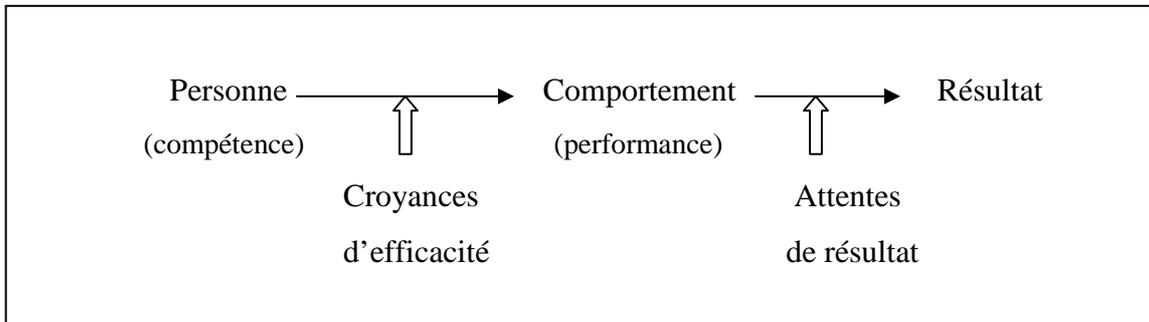
Pour Bandura, il y a une relation causale directe entre efficacité perçue et attente de résultat :

« les résultats prévus dépendent largement du jugement des personnes sur leur capacité à réussir dans des situations données. » C'est-à-dire qu'on n'attend pas de résultat si on n'a pas confiance dans sa capacité à réussir la tâche nécessaire pour l'obtenir. En revanche, si on pense pouvoir accomplir cette tâche, l'incitation ou l'inhibition à la réaliser réellement dépendrait de nos croyances sur le réel, s'il est contrôlable ou pas, s'il peut apporter des effets désirés ou redoutés. *« Le contrôle s'exprime lorsqu'un agent utilise certains moyens pour obtenir des*

¹⁸⁹ Ibid., p.38.

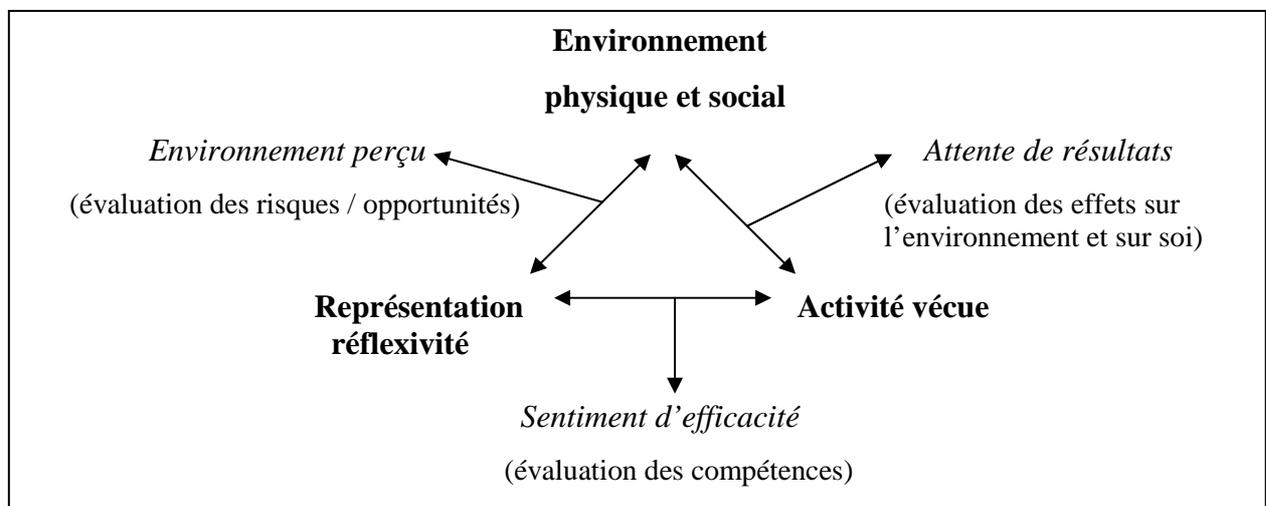
performances qui donnent lieu à différents résultats. »¹⁹⁰ Cette analyse est résumée par le schéma ci-dessous¹⁹¹ :

Figure 8 - *L'exercice du contrôle personnel selon Bandura*



Il nous semble que cette schématisation linéaire est limitative, car elle ne rend pas compte d'effets de rétroaction voire de co-construction entre ces différents phénomènes. Nous nous inspirons donc des précédentes analyses en triade pour l'enrichir :

Figure 9 - *Proposition de synthèse sur la régulation dynamique de l'activité personnelle*



Ce schéma de synthèse permet selon nous de saisir les interactions principales par lesquelles a lieu la fabrication de soi. Concernant l'apprentissage d'un métier comme la menuiserie, nous pouvons ainsi éviter de construire sur le papier une identité qui serait substantielle, stable, avec

¹⁹⁰ Ibid., p. 46

¹⁹¹ Ibid., p. 39

un dedans et un dehors.

La fabrication de soi passe d'abord par une activité vécue en rapport avec un environnement d'objets et d'autrui, comme l'ont montré de nombreuses recherches sur le petit enfant depuis Piaget. Ces expériences permettent de développer une certaine maîtrise de l'environnement et de soi, grâce à des évaluations des effets de son action qui autorisent ensuite à attendre certains résultats de telle action sur tel objet.

Le soi se construit aussi par la représentation de l'environnement dans lequel il se situe, qui a un fonctionnement propre indépendamment de ses propres actions. Le soi est agi par son environnement, et il s'efforce de percevoir comment il est influencé, grâce à des évaluations des influences qui lui semblent bénéfiques (opportunités) ou néfastes (risques).

La fabrication de soi relève enfin d'un processus interne de représentation et de réflexivité portant sur des actions passées, perçues comme plus ou moins difficiles, comme plus ou moins réussies, et permettant ainsi des comparaisons entre des situations diverses, et donc d'évaluer de quoi on est capable, dans quelles conditions. Le sentiment d'efficacité qui en découle fait partie intégrante de la conscience de soi-même en tant qu'acteur, et non en tant qu'objet.

L'apport méthodologique de ce schéma de synthèse est de faire apparaître à la fois les dynamiques d'interaction, que l'on peut observer à l'œuvre dans de multiples situations professionnelles, ainsi que leurs produits, qui sont des évaluations ayant tendance à se stabiliser sous la forme de croyances. Ce sont ces croyances, dont la constitution et la transformation sont lentes, qui donnent au soi ce sentiment de continuité dans le temps.¹⁹²

Les évaluations et croyances qui sont issues des expériences passées, permettent par ailleurs d'expliquer des comportements actuels, caractérisés par une certaine façon d'agir sur son environnement, d'en percevoir les influences, et de percevoir ce que l'on fait.

Pour l'artisanat, cette synthèse présente plusieurs avantages : elle libère la compréhension des phénomènes humains se produisant à l'atelier, des schémas déterministes et mécanistes, du type « être doué ou pas », transmission unilatérale maître-apprenti, ou encore une psychologisation en types de personnalité. Autre avantage, elle propose un ensemble de concepts déjà éprouvés en psychologie sociale, portant sur des réalités identifiables et mesurables dans des enquêtes auprès d'apprentis, permettant de tenir compte de leur subjectivité, sans pour autant se perdre dans les méandres d'interprétations indécidables.

¹⁹² Lipiansky (1992) cite la définition que donne le psychanalyste Erikson de l'identité en 1972 : « sentiment subjectif et tonique d'une unité personnelle et d'une continuité temporelle ».

3. Les processus de médiation dans l'apprentissage

Après avoir développé ce que nous pouvions comprendre de la fabrication de soi dans le contexte d'un métier artisanal, nous voulons désormais examiner plus précisément quels sont les processus communicationnels par lesquels un apprenant au départ novice peut finalement devenir artisan.

Repères généraux sur la notion de culture professionnelle

La question initiale est celle de la transmission d'une culture professionnelle à travers les générations. La notion de culture est porteuse de significations très variables selon le point de vue où l'on se place. Nous reformulons ici une définition issue de la psychologie culturelle :

la culture agit chez les individus à travers la signification
(« opération générale impliquée dans tous les maniements mentaux du réel »),
en tant que « patrimoine consensuel et durable » d'un collectif
(parmi d'autres ensembles de significations, plus individualisées ou plus fugaces),
« legs transmis et à transmettre ». ¹⁹³

Cela implique que les histoires personnelles que nous avons recueillies par entretien ne sont pas en elles-mêmes de la culture professionnelle, mais elles peuvent être révélatrices de la culture dont sont porteurs collectivement les menuisiers-ébénistes. En effet, les entretiens de type « récit de vie » couvrent des périodes de plusieurs années, voire plusieurs décennies. Par conséquent, ils reflètent peut-être plus facilement un patrimoine de significations consensuel et durable, acquis par les professionnels, que des enquêtes portant sur le quotidien d'une activité en cours. Il faut aussi noter que nos deux études de cas portent sur des parcours professionnels qui sont achevés ou interrompus, ce qui facilite la prise de distance des personnes avec leur expérience.

Dire que la culture se distingue parmi l'ensemble des significations qui circulent dans une société, par son caractère plus stable dans le temps, ne veut pas dire qu'une culture n'évolue pas. Il y a dans toute culture une dimension de conservation *et* de création, mais avec un rythme temporel plus lent que dans le cas des phénomènes apparaissant et disparaissant en quelques années, ce qu'on appelle les modes.

¹⁹³ Carmel Camilleri, Geneviève Vinsonneau, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris, 1996.

Le phénomène de transmission d'une culture professionnelle que nous étudions ici relève d'une approche « en situation culturellement homogène », dans le sens que les écarts constatés relèvent de différences interpersonnelles, plutôt que de différences entre des groupes identifiables. En effet, les personnes que nous avons interrogées sont tous de culture française, et de plus issus de familles appartenant au milieu artisanal. C'est bien sûr loin d'être représentatif de l'ensemble des jeunes qui se lancent dans l'apprentissage de la menuiserie, et ce sont même probablement des cas minoritaires. Pour étudier d'autres situations, il pourrait être nécessaire d'avoir recours en complément à l'approche de la psychologie interculturelle, pour repérer les écarts issus des différences de culture nationale ou des différences liées à des sous-cultures. Dans notre perspective communicationnelle, nous aurons ici à rendre compte du phénomène d'*enculturation* :

« L'ensemble des opérations par lesquelles les sujets s'approprient cette culture de leur propre groupe est appelée "enculturation" : dynamique qui se présente ainsi comme une dimension de la socialisation (laquelle comprend aussi l'assimilation de significations extra-culturelles) ». ¹⁹⁴

Il nous faudra donc, dans le prolongement de ce que nous avons déjà dit concernant la socialisation, distinguer dans ce processus ce qui relève de significations culturelles, par rapport à des significations spécifiques à des contextes plus restreints, par exemple la personnalité du patron, le mode d'organisation d'une entreprise, ou encore la conjoncture économique changeante qui affecte l'exercice du métier de menuisier.

Au delà de ces définitions générales, il faut d'abord préciser dans quelle mesure l'apprentissage d'un métier comme la menuiserie revêt des dimensions culturelles. Nous pouvons le faire à partir d'une synthèse des recherches menées sur l'action qu'ont les cultures sur les fonctions et aptitudes humaines. Ces recherches ont souvent été menées dans des terrains ethnologiques en dehors de la culture d'origine du chercheur, car cela lui permet d'identifier des spécificités que la force de l'évidence lui cache dans sa propre culture. ¹⁹⁵

- La culture intervient dans la catégorisation, c'est-à-dire le découpage du champ des phénomènes sensibles. En effet, nos perceptions sensibles de la réalité sont le produit d'un apprentissage dans notre culture, pour discriminer parmi les multiples stimulations sensorielles. Le phénomène de catégorisation est particulièrement repérable pour les couleurs : en effet, la gamme chromatique, issue de la décomposition de la lumière en différentes longueurs d'ondes,

¹⁹⁴ Camilleri et al., *ibid.*, p. 20.

¹⁹⁵ Camilleri et al., *ibid.*, 1. 3.

varie sans discontinuer. Nommer des couleurs, c'est introduire une discontinuité porteuse de signification et négliger au contraire les variations internes à une même couleur. Selon les cultures, ce découpage de la réalité visible varie ; par exemple les Inuits ont un grand nombre de mots pour désigner ce que nous voyons comme "blanc". Ce phénomène de catégorisation est aussi valable pour les stimulations auditives, gustatives, olfactives, kinesthésiques, etc. En menuiserie, il peut y avoir des perceptions sensorielles significatives dans le travail qui ne soient pas perçues par un novice, et le vocabulaire professionnel en rend compte.

- « La culture projette sur les unités qu'elle découpe des significations qui nous amènent à les qualifier de telle façon, donc à les appréhender comme constituant telles situations, appelant tel type d'action. » Ce phénomène a une grande influence, car il régit les conduites affectives, il permet de désigner ce qui est considéré comme normal ou pas, il attribue aux mots des significations spécifiques qu'une personne extérieure à cette culture ne comprend pas, et enfin il peut même induire différentes manières de conduire les raisonnements et plus largement les cognitions.

- « La culture contribue à fixer les " valences " positives et négatives attachées aux significations projetées sur les stimuli ». Il s'agit là des mécanismes d'évaluation que nous avons analysés dans le précédent chapitre.

- « La culture intervient dans le profil de développement du sujet, c'est-à-dire dans l'émergence, l'affirmation ou au contraire le freinage de ses aptitudes. » Il y a là une correspondance avec ce que nous avons étudié en tant que développement du sentiment d'efficacité personnelle.

Si nous admettons que tout n'est pas culturel dans l'apprentissage d'un métier artisanal, il faut reconnaître que le champ d'influence de l'enculturation est très large. Par conséquent, il faut aller bien au delà d'une analyse de la communication interpersonnelle de type maître d'apprentissage / apprenti, pour comprendre l'apprentissage.

Si nous retenons l'importance de la dimension culturelle d'un métier artisanal, nous n'abordons pas son apprentissage comme un processus de transmission, comme nous l'avons expliqué dans notre première partie. Nous nous intéressons plutôt à des processus de médiation, par lesquels une culture professionnelle peut se perpétuer. La notion d'apprentissage par médiation élaborée par Vygotski connaît un certain renouveau face à l'insuffisance du modèle de l'apprentissage comme « acquisition de savoirs et de compétences », objectif poursuivi par

différentes méthodes.¹⁹⁶ Cette approche théorique semble d'autant mieux adaptée à notre recherche que l'héritage des métiers artisanaux y apparaît comme une référence implicite. Ainsi, la médiation passe par des médiateurs humains, selon trois modalités¹⁹⁷ :

- le compagnonnage (modalité d'activité communautaire à destination de novices),
- la participation guidée (modalité interpersonnelle de l'activité conjointe entre un apprenant et une personne plus expérimentée),
- l'appropriation (modalité intrapersonnelle résultant de la médiation).

Les récits de vie que nous avons recueillis ne forment pas un corpus idéal pour mettre en évidence les processus de médiation sous-jacents à l'apprentissage. En effet, ce qui reste plus facilement accessible à la mémoire des personnes avec un recul de plusieurs années, ce sont des effets de ces processus, plutôt que le fonctionnement des processus en eux-mêmes, dont elles n'avaient probablement déjà pas conscience au moment de leur apprentissage. C'est pourquoi nous avons prévu initialement de combiner des entretiens d'apprentis, d'ouvriers et artisans, avec des séances d'observation dans le cadre d'entreprises de menuiserie où ils travaillaient. Comme cela n'a pas été possible, nous avons été amenés à changer de « focale » dans notre enquête de terrain, en explorant des trajectoires personnelles s'étalant sur plusieurs années. La question de la fabrication de soi à travers l'apprentissage a donc pris plus d'importance que celle des processus de médiation par lesquels l'apprentissage a lieu. Cependant, ce second aspect émerge aussi de nos entretiens, à travers le contexte qui est décrit de moments marquants dans leur trajectoire. Nous essaierons de compléter ces données par d'autres sources, mais il s'agit avant tout dans ce chapitre d'ouvrir des perspectives en montrant ce qu'une analyse en termes de médiation apporte par rapport à celles en termes de transmission, en ce qui concerne une culture professionnelle de l'artisanat.

¹⁹⁶ Alex Kozulin, « Outils psychologiques et apprentissage par médiation », in *Vygotski et l'éducation*, dir. Kozulin et al., Retz, Paris, 2009 ; traduction partielle de *Vygotski's Educational Theory in Cultural Context*, Cambridge, 2003.

¹⁹⁷ Kozulin, *ibid.*, citant Rogoff (1995).

3.1. La compréhension mutuelle à l'atelier

C'est un problème central des sciences de la communication de rendre intelligible ce qui permet à plusieurs acteurs de se comprendre les uns les autres, à partir du moment où l'on a dépassé le schéma shannonien de l'émetteur et du récepteur. Le problème n'est donc pas formulé comme : « Est-ce que l'apprenant a bien reçu le message de son tuteur ? », mais « Qu'est-ce qui peut leur permettre de se comprendre mutuellement lorsqu'ils travaillent ensemble ? ». Il ne s'agit donc pas de réduire la communication au face à face interpersonnel, mais d'y inclure toutes les dimensions sociales (notamment culturelles) qui dépassent la singularité des existences individuelles : les dynamiques de communication se situent dans un espace social, et ne se réduisent donc pas à des dynamiques intersubjectives.¹⁹⁸

Nous pouvons d'abord nous demander s'il y a une spécificité de cette problématique dans le contexte de l'atelier artisanal et de l'apprentissage qui s'y déroule. Ce contexte est caractérisé par la finalité réunissant les acteurs, qui n'est pas l'apprentissage mais le travail. On y apprend à l'occasion du travail, c'est un ordre de priorité inverse au contexte d'un lieu de formation. Le type de travail qui se déroule dans un atelier de menuiserie joue-t-il un rôle déterminant dans la communication ? Si on reprend la distinction posée par Habermas et précisée par Zarifian¹⁹⁹, on peut dire que dans un atelier prédomine l'agir orienté vers le succès. Les personnes en présence sont rassemblées dans le but commun de faire fonctionner l'entreprise au mieux, et d'obtenir des résultats, tant individuellement que collectivement. A contrario, les mêmes personnes, si elles se retrouvaient pour passer une soirée ensemble, n'auraient à ce moment pas d'objectif à atteindre. Dans ce cas prédominerait l'agir orienté vers l'intercompréhension. Et à chaque fois, les deux formes de l'agir sont en fait enchevêtrées. D'abord parce que la compréhension mutuelle dans une équipe de travail est un moyen de mieux parvenir au succès de la tâche ; ensuite parce que la communication informelle inutile pour le succès est nécessaire pour créer une bonne « ambiance » de travail, sans laquelle la réalisation de la tâche suscite moins d'engagement. Nous pouvons reformuler cela en deux questions : En quoi la communication dans l'équipe de travail, dans une entreprise artisanale, est-elle un facteur de réussite ? En quoi le travail en commun contribue-t-il à la compréhension mutuelle ?

¹⁹⁸ Bernard Lamizet, « Médiation et communication », in *Comprendre et construire la médiation*, G. Chappaz, M. Lafont (dir.), Université de Provence, CRDP, Marseille, 1995.

¹⁹⁹ Partie 1, 1.3. ; Philippe Zarifian, *Travail et communication*, P.U.F., Paris, 1996 – chapitre 4, “La compréhension réciproque et la communication dans le travail”.

Nous avons peu de données empiriques dans nos entretiens permettant d'avancer des analyses précises sur ces questions. En effet, tout se joue en situation dans les interactions entre les personnes en présence. Il s'agit donc d'une échelle de temps très fine qui nécessiterait des observations spécifiques, accompagnées d'entretiens d'explicitation ciblés dans un délai rapproché. En effet, la communication interpersonnelle est faite d'une part importante d'implicite, concernant les intentions, les interprétations, les émotions, les attentes, tant les siennes que celles qui sont attribuées à autrui.

En conséquence, nous nous contenterons ici de poser quelques questions, auxquelles il nous semble intéressant que d'autres enquêtes répondent. D'abord, la position du novice est à examiner, dans la mesure où il ne partage pas un grand nombre des « évidences » sur lesquelles les professionnels d'un même métier, les collègues d'une même entreprise, peuvent s'appuyer dans leurs communications quotidiennes. La présence d'un novice peut donc provoquer des interactions de façon à dépasser son incompréhension initiale. Cela pose la question des conditions de possibilité de ces interactions, que ce soit au niveau relationnel, au niveau pratique, au niveau culturel... Ensuite, il faut aussi s'intéresser aux règles interactionnelles qui sont utilisées pour la communication courante entre collègues de travail et qui permettent de concilier les diverses contraintes de l'activité. Les enjeux de pouvoir peuvent aussi intervenir, l'intercompréhension étant alors secondaire par rapport à l'affirmation de la place de chacun. Le contexte organisationnel, propre à une entreprise, peut être examiné sous l'angle du fonctionnement collectif, caractérisé par une certaine répartition des tâches, induisant des formes de coopération, mais aussi de rivalité ou d'indifférence. D'autres questions au sujet de la compréhension mutuelle dans le travail dépassent le seul problème des interactions sociales, telles qu'elles ont été examinées par exemple en linguistique dans les situations de conversation ou dans les recherches psychologiques sur la dynamique des groupes. C'est sur ce point que nous voulons insister, en intégrant tout le dispositif de travail artisanal dans l'observation de l'espace de socialisation.

3.2. Le travail à l'atelier comme dispositif de communication médiatisée

Comme nous l'avons expliqué dans la première partie, les concepts qui ont été développés pour la recherche sur les outils de télécommunication peuvent aussi être transférés vers des situations de communication en présence, comme c'est le cas dans les musées, les expositions ou encore

les salles de classe. Les outils de télécommunication ont permis d'attirer l'attention sur des facteurs de la communication, qui avaient été négligés jusque là. En plus des dimensions sociales, nous devons prendre en compte la réalité physique de la communication dans le travail. Nous le ferons en analysant en quoi le travail dans un atelier artisanal, et en particulier de menuiserie, peut être considéré comme un dispositif de communication médiatisée.

3.2.1. Quels sont les éléments du dispositif ?

Ce dispositif dont nous parlons n'est pas seulement un lieu physique contenant des objets. Imaginons un atelier de menuiserie abandonné, où rien n'a été enlevé, et dans lequel la poussière s'accumule. Ce n'est pas en soi un moyen qui permettrait l'apprentissage d'un jeune novice. Le dispositif de communication est une réalité physique *et* sociale, c'est donc plutôt un atelier en activité, ou bien le travail qui a lieu à l'atelier.

Notre découverte d'un tel lieu d'activité s'est produite au cours d'une visite, dans une entreprise où nous nous sommes rendus pendant la phase exploratoire de notre recherche. A la suite d'un entretien de prise de contact avec le patron, un samedi matin, il nous propose de faire le tour des ateliers, silencieux en l'absence de tout ouvrier. Il nous explique quels sont les différents lieux de l'entreprise, associés à des étapes de la production : stockage, séchage du bois, débit, assemblage, finition... Par une simple familiarisation avec les lieux, nous apprenons déjà quelle est l'activité et comment elle s'organise.

L'équipement de cet atelier est porteur de significations : des machines, avec des protections de sécurité et des dessins d'avertissement, montrent qu'il y a un danger potentiel ; les appareils réglementaires d'aspiration reliés à des tubes, pour évacuer les poussières fines du bois, montrent qu'il y a des règles pour protéger la santé des travailleurs. Un jeune qui viendrait travailler ici apprendrait ensuite quelles sont les différentes machines, comment elles fonctionnent, ce qu'on peut faire avec. Il viendrait aussi avec une caisse à outils pour toutes les tâches qui nécessitent un travail manuel. Il y a dans l'outillage toute une culture technique pour les professionnels qui s'en servent pendant des années. Les changements dans la nature de l'outillage sont liés à des changements dans la nature même de l'activité. Cela nous renverrait à des travaux d'anthropologie et d'histoire des techniques. Par exemple, il y a une rupture entre les techniques propulsées par l'énergie humaine et les techniques mises en mouvement par une source d'énergie extérieure (moulin sur une rivière, machine à vapeur au charbon, machines électriques aujourd'hui généralisées). Depuis une dizaine d'années, la révolution informatique

transforme également les machines employées dans des entreprises artisanales de menuiserie. Ces changements techniques ont une dimension culturelle, et n'obéissent pas seulement à des impératifs économiques de productivité. Nous pourrions dire que le sens de l'effort diffère selon le type de techniques.

Dans cette description des éléments significatifs d'un atelier de menuiserie en activité, il nous faut ajouter aussi la tenue de travail des ouvriers. Ce sujet n'a pas été abordé explicitement dans nos entretiens. On peut supposer que dans d'autres métiers comme la cuisine, la boucherie, les vêtements de travail ont une valeur culturelle plus marquée. Concernant les métiers du bâtiment, les chaussures sont renforcées avec des coques pour éviter de se blesser en cas de chute d'un objet lourd. Pour revenir à la menuiserie, les machines avec des axes rotatifs sont porteuses de risques en cas de cheveux longs : ils sont donc coupés courts ou alors attachés sous un chapeau. On peut penser également à des accessoires s'ajoutant aux vêtements, comme les gants de travail, les masques de protection contre les poussières, les lunettes transparentes évitant des projections dans les yeux, ou encore les casques pour atténuer le bruit... Tous ces éléments dépendent à la fois de la nature de l'activité, et de la conscience qu'ont les travailleurs ainsi que la société (médecine, administrations...) de ses conséquences potentiellement néfastes, des moyens de s'en prémunir.

Un atelier de menuiserie ne peut bien sûr pas s'envisager sans la présence du bois, de différentes essences, sous différentes formes en fonction de leurs usages. La connaissance du bois est un résultat de l'apprentissage du métier : il faut le travailler en fonction de sa structure, de sa résistance, de son évolution dans le temps... il gonfle à l'humidité, il peut se tordre. C'est un matériau « vivant », ou en tout cas issu de l'être vivant qu'est un arbre. Les menuisiers travaillant à partir de bois brut, venant d'une scierie, ont un espace pour le stocker et le laisser sécher dans de bonnes conditions. En tant que matériau, il constitue des stocks qui doivent être bien rangés pour une utilisation au moment voulu. Les changements techniques sont aussi liés à des changements culturels dans le rapport aux matériaux : la menuiserie est un domaine aujourd'hui bien plus large que le travail du bois, car l'aluminium et le PVC l'ont remplacé dans de nombreux produits. L'industrialisation du travail du bois a également conduit à la fabrication de nouveaux matériaux dérivés, aggloméré, lamellé-collé...

Le dispositif de l'atelier inclut les matériaux, mais aussi les produits qu'il s'agit de fabriquer avec ceux-ci. Il y a un rapport étroit entre les matériaux qui ont des caractéristiques variables de résistance, de coût, d'esthétique, etc. et les produits qui sortent de l'atelier, que cela soit des meubles, des agencements intérieurs, portes et fenêtres, escaliers... En fonction des

produits, des choix sont faits pour organiser le travail de production, et répartir les tâches à partir des compétences disponibles dans le collectif de travail. Ainsi, certains menuisiers se concentrent sur la production à l'atelier et envoient des ouvriers pour réaliser la pose chez le client (d'une porte par exemple). Un menuisier interrogé lors des enquêtes exploratoires nous a expliqué ses choix personnels, qu'il présentait comme différents de ceux d'autres collègues : il préfère réaliser lui-même le débit du bois, c'est-à-dire la première étape à laquelle on choisit avec quelle planche brute commencer à fabriquer telle pièce de tel produit. Pour lui, ce choix du bois est déterminant pour la qualité du produit fini et requiert une grande expérience pour repérer les caractéristiques adaptées. Travaillant avec un seul ouvrier, tout à fait compétent, il lui délègue sans difficultés les autres étapes de la production, tandis qu'il préfère se charger de la pose chez ses clients, pour une finition « impeccable ».

A partir des produits, le dispositif de l'atelier inclut donc une organisation fonctionnelle des différentes étapes de production. Mais il faut y ajouter également la dimension temporelle de cette production, qui est en lien avec des contraintes économiques. L'activité d'un atelier de production est structurée par des délais de commande ; celle d'un chantier du bâtiment par un planning des travaux, dans lequel le retard d'un corps de métier affecte les autres qui lui succèdent. Le type d'activité et de clients influe sur ces exigences temporelles dans la production : quand la clientèle est faite surtout de particuliers, il faut gérer une multitude de productions et interventions différentes, avec des délais variables, des périodes où le carnet de commande est chargé et d'autres plus creuses. Au contraire, lorsque Jean-Baptiste a développé son entreprise pour répondre à des contrats de production de meubles en série, il avait un petit nombre de clients principaux dont il fournissait les magasins. Toute l'organisation de l'activité était alors rythmée par le nombre de meubles à produire chaque semaine, qui devaient être prêts le jour où des camions venaient les chercher.

Si on se pose la question de l'organisation de la production comme élément d'un dispositif de communication, nous pouvons aussi chercher ce qui fait office de « contrôle qualité » dans l'activité de l'atelier artisanal. En effet, même s'il n'y a pas comme dans l'industrie un service et du personnel explicitement dédié, la production artisanale doit s'autoréguler pour répondre aux exigences de qualité de la clientèle. Comment l'artisan fait-il partager à ses ouvriers, apprentis, les normes de qualité qui sont attendues des produits ? Quelles sont les procédures, formelles ou informelles, de vérification ? Par exemple, Jean-Baptiste réalisait des fiches pour chaque poste de travail, listant toutes les opérations, pour permettre aux ouvriers de vérifier au fur et à mesure qu'ils n'oubliaient rien. Sous une forme encore plus

intériorisée, le contrôle de la qualité est ce qui permet de percevoir et évaluer ce qu'on fait pendant l'activité elle-même.

Et enfin, nous pouvons ajouter à ce dispositif complexe, le rôle joué par le contact avec les clients, qui émergeait déjà dans les paragraphes précédents. Cette relation économique soutient l'ensemble de l'activité d'un atelier artisanal. La nature de cette relation relève d'un choix de l'artisan, à partir des opportunités qu'il perçoit dans son environnement économique, et en retour ce choix détermine un mode de production. Ainsi, Jean-Baptiste a fait le choix d'industrialiser son outil de production pour répondre à des commandes dans une relation fournisseur-distributeur. Au contraire, d'autres ont fait le choix de limiter leur développement et d'investir très progressivement, en faisant le pari d'une relation personnalisée et pérenne avec une clientèle locale.

3.2.2 Comment a lieu l'apprentissage par la médiation de ce dispositif ?

3.2.2.1. Le processus de contextualisation par le dispositif

Tous les éléments du dispositif de travail cités ci-dessus ont donc des significations pour les professionnels qui s'y trouvent. Mais comment un novice peut-il y accéder ? Et d'ailleurs le peut-il vraiment ? Nous retrouvons ici la problématique d'un modèle constructiviste de la communication, c'est-à-dire questionnant comment se produit la genèse du sens. Comment le partage du sens est-il possible ou non ? C'est l'approche situationnelle qui peut nous aider ici à poser le problème.²⁰⁰

Le novice apprend « sur le tas », c'est-à-dire en situation. Nous ne parlons même pas ici du travail qu'il peut réaliser, mais déjà de ce qu'il peut apprendre en étant dans la situation de travail, à travers tout ce qu'il peut percevoir, ressentir de l'activité collective en cours, écouter des paroles échangées, des exclamations. Loin de se limiter aux expressions verbales intentionnelles, la communication peut être posée comme un phénomène généralisé, c'est-à-dire que tout peut prendre sens pour un acteur dans un contexte défini. Même quand le novice ne fait apparemment rien, il peut être en train de percevoir ce qui se passe à ce moment-là et de s'efforcer d'en construire un sens en fonction du contexte qu'il perçoit. Pas plus que le sens de

²⁰⁰ Mucchielli et al., op. cit.

ce qui se passe, le contexte n'est pas évident. Ce qui n'est pas évident est d'isoler parmi les multiples composantes de la situation, quel est le contexte pertinent pour donner sens à ce qui se passe.

Mais nous devrions plutôt parler des contextes au pluriel, qui s'entremêlent dans la situation. Les contextes sont des perceptions subjectives d'éléments mis en relation avec celui auquel ils donnent sens. En effet, le sens n'émerge pas directement de la réalité objective, mais de la perception de celle-ci par un acteur de la situation. Mucchielli propose sept catégories d'éléments contextuels : spatial, comme la distance entre les personnes, l'agencement d'un lieu ; temporel, à travers la référence à des événements passés ou futurs ; physique et sensoriel, que cela soit visuel, auditif, olfactif, ou encore la température, etc. ; relationnel, c'est-à-dire un système de liens entre deux personnes ou plus ; relatif aux positions sociales, définies par des statuts, des appartenances ; culturel, définissant des normes ; et aussi identitaire, à travers l'expression d'intentions, d'enjeux sur l'image de soi et des autres. Le dispositif de travail décrit plus haut conjugue la plupart de ces contextes, à l'exception de ce qui relève de la singularité des personnes en présence, c'est-à-dire les contextes relationnel et identitaire. Cela ne veut pas dire que les contextes se limitent à ce dispositif de travail : ce dernier prend lui aussi sens en référence aux contextes plus larges dans lequel on peut le situer. Ce qui nous intéresse ici pour comprendre les processus d'apprentissage, c'est que ce dispositif est un médiateur, en tant que contextualisation des perceptions du novice.

Les données de nos entretiens ne nous donnent que des témoignages de situations et de communications vécues, donc un matériau indirect, déjà filtré et reconstruit par les personnes interrogées. L'avantage est en revanche qu'elles nous livrent parmi une multitude de situations vécues, quelques unes qui sont particulièrement significatives dans leur parcours d'apprentissage. Nous pouvons ici les repérer à la lumière de cette problématique contextuelle et y appliquer la méthode d'analyse proposée par Mucchielli ²⁰¹.

Un bel exemple nous est fourni par Jean-Baptiste lors de sa première embauche :
« *Quand on arrive de l'école, j'avais déjà appris des choses en 4 ans, j'étais pas un idiot, et puis j'avais ma fierté. J'étais premier de la classe. Avoir un patron qui dit ça... au début tu viens pour te vendre "j'ai eu un CAP de menuisier là, j'ai eu un CAP d'ébénisterie là". J'avais un carnet de notes valable au niveau du travail manuel, et puis d'un coup il vous casse, ce que vous*

²⁰¹ Mucchielli, *ibid.*, chapitre 4 de la partie 1.

lui expliquez, il n'en a rien à foutre et il dit [avec un accent spécial] : "Tu viens avec ta caisse à outils lundi matin et on verra ce que tu sais faire." Bon ok, tu remballes ton orgueil, on peut appeler ça comme ça, et puis tu débarques avec ta caisse. » (II. 94)

Du point de vue de Jean-Baptiste, la situation de départ est la suivante : au niveau spatial et temporel, il sort de l'école et vient dans une entreprise pour la première fois. Sa perspective temporelle est celle de tout ce qu'il a déjà appris pendant quatre années d'école professionnelle, dont il peut témoigner avec son carnet de notes. Le moment de la communication est un entretien d'embauche. Les positions sociales de chacun sont bien définies : le patron et le jeune ouvrier sans expérience professionnelle. En ce qui concerne les normes culturelles, Jean-Baptiste se réfère à la valeur sociale reconnue à la formation scolaire, aux notes, aux diplômes, et plus spécifiquement à la réputation des deux établissements qu'il a fréquentés. Enfin, au niveau identitaire, Jean-Baptiste a de la fierté, une forte confiance en ses capacités, et il vient à cet entretien pour mettre en valeur ses qualités professionnelles, et ainsi montrer qu'il est digne de travailler dans cette entreprise.

Les processus de communication entre Jean-Baptiste et le patron font évoluer ces significations de départ. À la fin de l'entretien, Jean-Baptiste a changé de perspective temporelle : il n'est plus à la fin de l'école, mais il n'est pas encore embauché, il s'apprête à travailler en essai dans l'entreprise : il entre donc dans un sas de temps au sein du dispositif de travail, qui déterminera s'il peut y rester ou non. Les positions sociales sont confirmées et renforcées dans l'échange, le patron donnant au jeune homme un ordre d'un ton sec. En revanche, les normes culturelles de Jean-Baptiste sont invalidées brutalement : le patron ne donne lors de cet entretien aucun signe de reconnaissance ni même d'intérêt, pour ce que Jean-Baptiste lui explique de son parcours. Il dénie donc la valeur des distinctions scolaires et opère un recadrage en faveur d'une norme de compétence observable : ... « *on verra ce que tu sais faire* ». Les objets témoignent de ce basculement de normes : il était venu avec son carnet de notes, il devra revenir avec sa caisse à outils. Enfin, tout cela a des conséquences au niveau identitaire : il « remballes son orgueil », c'est-à-dire que sa quête de reconnaissance ayant été éconduite au niveau verbal, il accepte de faire profil bas, de ne plus afficher sa fierté, tout en gardant espoir de voir ses qualités reconnues à travers son travail.

3.2.2.2. *Le processus d'utilisation du dispositif*

Il s'agit ici de s'interroger sur le bien-fondé du proverbe : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron. » Comment comprendre le processus qui serait sous-jacent à l'apprentissage par la pratique ? Nous ne nous intéressons pas ici aux mécanismes psycho-physiologiques qui régissent l'apprentissage par incorporation, tels le rôle de la répétition des gestes, leur rythme, etc. Dans notre approche communicationnelle, nous nous interrogeons sur l'apprentissage qui peut résulter de l'utilisation des différents éléments du dispositif de travail artisanal. En quoi les outils, l'organisation de la production, et d'autres objets matériels ou de langage, médient-ils par leur utilisation quelque chose pouvant être appris ? Nous nous contenterons ici de suggérer quelques réflexions, dans la mesure où l'analyse de ce processus nécessite des méthodes relevant de l'ergonomie, qui est une branche de la psychologie dédiée à l'étude et à l'amélioration des environnements de travail.

On peut d'abord penser à l'apprentissage des propriétés ou du fonctionnement des objets matériels, par l'expérience d'interactions physiques que l'apprenant fait en les utilisant. Par exemple, le travail au ciseau à bois donne l'expérience de la résistance du bois, de sa structure en fibres parallèles apparente dans les copeaux, mais aussi une connaissance du tranchant de l'outil, variable selon l'angle d'attaque et la force des coups, etc. Ces interactions physiques sont perçues dans l'activité selon des variations de degré continues, alors que leur traduction verbale ne peut être qu'une description approximative, puisque les mots et les phrases expriment des états discontinus. On peut aussi citer l'apprentissage d'aptitudes telles que la concentration, la précision, la rapidité, qui sont nécessaires pour parvenir à une bonne utilisation du dispositif de travail. Jean-Baptiste note ainsi que même si les jeunes apprennent à bien travailler pendant leur formation professionnelle scolaire, en arrivant en entreprise, ils sont très lents, et ils doivent alors apprendre, pour s'insérer dans l'organisation de l'atelier économiquement contrainte, à travailler plus vite.

Nous avons déjà remarqué que la production en série d'un petit nombre de modèles différents de meubles avait été un frein à l'apprentissage de Claire. Inversement, on peut dire que les produits à fabriquer, en tant qu'élément du dispositif, déterminent ce que le jeune peut apprendre dans sa pratique de travail. Le produit est ici l'objet d'une utilisation, non pas dans le sens de l'utilisation du produit fini (celle que fera le client), mais de l'utilisation d'un objectif productif défini par des dimensions, des propriétés techniques, esthétiques comme un style, une

finition... Le produit, en tant que modèle à atteindre, induit un certain nombre d'opérations techniques, qu'il faut apprendre à mettre en œuvre de façon appropriée par rapport au résultat visé. C'est pourquoi les artisans disent parfois qu'il n'y a pas deux apprentissages identiques. Chaque jeune qui apprend le métier de menuisier, rencontre au gré des commandes et des chantiers des produits différents à fabriquer, qui ont leurs difficultés propres. C'est particulièrement vrai dans les entreprises généralistes de menuiserie qui peuvent alterner des chantiers d'agencement chez des particuliers ou des locaux commerciaux, avec des chantiers du bâtiment portant sur des portes, fenêtres ou encore des escaliers.

On peut se demander aussi si l'utilisation du dispositif de travail en tant que globalité, avec sa cohérence et peut-être avec son désordre, n'est pas en tant que telle une médiation de certains apprentissages. Nous avons constaté dans nos entretiens qu'il pouvait s'agir d'apprentissages identitaires, c'est-à-dire d'une transformation de la représentation que l'on a de soi-même et de celle que les autres ont de soi. Travailler dans un atelier de menuiserie, dans la cuisine d'un restaurant gastronomique ou dans une usine chimique, au delà des différentes représentations sociales attachées à ces activités, n'induit assurément pas les mêmes constructions identitaires, du fait des profondes différences entre les dispositifs de travail qui sont utilisés. Il n'en est sans doute pas de même pour des cadres, qui utilisent dans tout secteur d'activité des éléments communs de dispositif comme des réunions, des bureaux, des dossiers, des ordinateurs, etc. En ce qui concerne nos études de cas, des éléments identitaires sont exprimés par Jean-Baptiste, qui sont directement en lien avec le dispositif de travail en menuiserie. Ainsi, la satisfaction de fabriquer de ses mains et d'en voir le résultat lui apparaît caractéristique, même par rapport à d'autres métiers de l'artisanat comme l'électricité, pour lesquels la difficulté du travail n'apparaît pas ouvertement à l'utilisateur final. Le fait de fabriquer des meubles en bois a aussi pour lui une signification très valorisante, par son utilité sociale pratique, sa valeur esthétique, un matériau caractérisé comme vivant et naturel, ainsi qu'un long héritage historique des styles d'ébénisterie.

3.2.2.3. Un processus spécifique envers le dispositif

Nous voulons proposer ici un essai de description d'un processus, pour lequel nous n'avons pas trouvé de référence susceptible de soutenir son expression. Aussi, plutôt que de lui attribuer un nom approximatif, nous préférons laisser ouverte la question et la soumettre au débat.

Pour tenter d'identifier de quoi nous parlons, distinguons trois phases. Ce processus commence

lorsqu'un novice décide d'entrer et de travailler dans le dispositif (une entreprise, une école...). La phase active du processus consiste pour ce nouveau venu à accepter ce qu'il y trouve, à questionner ses représentations préalables à l'occasion des situations de travail, à « jouer le jeu » si l'on peut dire. Le produit de ce processus serait de connaître l'ordre régissant le dispositif en question. Il y a là une dimension éthique et pas seulement cognitive. Nous pensons à une disposition à agir caractérisée par la confiance, la curiosité, la reconnaissance d'une autorité à ce qui nous précède.

Pour apprendre, le novice doit adopter une certaine posture vis-à-vis de l'atelier et de l'activité de travail qui s'y déroule. Il ne comprend pas au départ l'ordre qui régit le dispositif, mais il ne peut apprendre que s'il accepte son existence et sa légitimité a priori, parce qu'il est le produit d'une longue histoire de travail avant lui. A l'inverse, Jean-Baptiste fait ainsi référence à un jeune salarié qu'il avait embauché. Il a dû le licencier malgré ses compétences, car son attitude était source de conflit avec ses collègues. Peu après son arrivée, il voulait remettre en cause les méthodes de travail dans l'équipe et était convaincu que celles qu'il proposait étaient meilleures. Les autres ouvriers ne pouvaient pas travailler avec lui. Ils attendent d'une personne arrivant dans l'entreprise, non pas qu'elle cherche à avoir raison, mais une attitude de service à l'égard de l'activité collective, une reconnaissance du fonctionnement existant pour s'y insérer et éventuellement le faire évoluer avec le reste de l'équipe. En effet, accepter ce qui nous précède n'est pas synonyme d'adhésion, un regard critique n'est pas exclu. Mais pointer les limites de l'existant est différent de le rejeter.

C'est semble-t-il le même processus qui conduit lors d'un séjour prolongé à l'étranger, à laisser la place en soi à la compréhension d'une culture totalement différente de la sienne, sans la juger de l'extérieur mais en s'efforçant d'y entrer en la pratiquant. C'est aussi quelque chose d'analogique quand, avant d'élaborer le projet de rénovation d'une maison, on y vient sans idées préconçues pour connaître ce qu'elle est, et évaluer ce qu'elle peut devenir sans être dénaturée.

L'apprentissage commence quand l'artisan donne une place à celui qui vient travailler à l'atelier, apprenti ou ouvrier. Mais celui-ci ne peut s'y tenir que s'il accepte de faire place en lui au travail spécifique de cet atelier, donc de se décentrer. La question est bien de reconnaître une autre autorité que la sienne, ce qui ne veut pas dire d'y être soumis. Toutefois, c'est sans doute ce processus qui donne lieu dans certains contextes à des pratiques, relevées par Ramé²⁰², relevant de la domination exercée sur les plus jeunes. Mais en dehors de l'artisanat, cela évoque le

²⁰² Ce que nous mentionnons dans l'introduction, cf. Ramé, op. cit., p.73-74.

phénomène des rites de bizutage, et plus généralement des humiliations utilisées à l'égard d'un nouveau-venu pour le soumettre à l'ordre du groupe. Le processus que nous pointons ici est compatible avec la liberté et la dignité humaine, si l'on peut retrouver le sens étymologique d'un terme comme obéir, du latin *obædire* « prêter l'oreille à quelqu'un ». En particulier, il nous semble bien différent de se positionner envers un dispositif de travail, et non envers une personne et la fonction qu'elle occupe. Il est question d'ouverture à ce qui est, différent de ce que je veux.

En quoi ce processus serait-il communicationnel ? N'est-il pas seulement intrapsychique ? On peut avoir l'impression que ce processus dépend de la personnalité. Des expressions imagées rendent compte de ceux qui y résistent : c'est « une forte tête », quelqu'un qui « ne veut pas rentrer dans le moule ». Jean-Baptiste ne trouve pas d'autre solution que de licencier le jeune salarié qui suscitait des tensions dans l'équipe. Il conclut à une incompatibilité entre la personnalité de ce jeune et l'équipe en place. Mais percevoir ce type de difficulté comme un problème interpersonnel, lié à un « mauvais caractère », est bien réducteur : il laisse dans l'ombre l'essentiel de la réalité d'un travail collectif dans un atelier artisanal, que nous regroupons sous le terme de dispositif. Les ouvriers ne rejettent pas le nouveau-venu pour ce qu'il est, semble-t-il, mais pour conserver leur style de travail collectif, que ce dernier remet en cause, et dans lequel il refuse de s'insérer. Le processus dont nous parlons inclut donc l'exigence dont est porteur le collectif de travail, en termes de respect et même de reconnaissance a priori de la valeur des méthodes en vigueur, sur le critère des résultats qu'ils ont permis d'obtenir jusqu'à présent. Elles ont donc une antériorité, que le nouveau-venu est tenu d'honorer. Nous pouvons faire le parallèle avec l'apprentissage d'une langue, qui suppose d'accepter d'entrer dans des conventions sociales qui préexistent à chaque individu. Comme une langue, le travail à l'atelier nous apparaît comme un dispositif social qu'on ne peut apprendre qu'à travers un processus qui nécessite de lâcher l'assurance de ce qu'on sait déjà, questionner ses représentations, et ainsi ouvrir l'espace communicationnel : comment dit-on tel mot dans votre langue ? Comment fait-on telle opération dans votre atelier d'ébénisterie ? Pourquoi ?

Et pour le jeune apprenti comme pour l'enfant qui apprend à parler, bien des choses sont au départ incompréhensibles. Voyant ses parents parler ensemble, l'enfant comprend qu'il y a là quelque chose de très intéressant qui lui échappe. Et le futur apprenti, pris à l'essai dans un atelier, voit les meubles en cours de finition, voit les ouvriers travailler des planches de bois avec des machines. Et même s'il ne peut lui-même presque rien faire, il peut (ou pas) acquérir le

sentiment qu'il y a là un métier à l'œuvre, qui mérite des efforts pour parvenir à le connaître de l'intérieur.

Quelles peuvent être les résistances à ce processus envers le dispositif de travail ? On pense à un positionnement critique du nouveau-venu qui refuse du fait de ses valeurs d'adhérer à des pratiques en vigueur, ou du moins ne se contente pas de l'argument d'antériorité et de tradition (« on a toujours fait comme ça »). Les résistances peuvent également avoir une forte composante émotionnelle : la peur de l'inconnu, au moment de passer du milieu scolaire au milieu professionnel ; la peur de se perdre en se conformant au groupe, comme l'exprimait Claire à propos de ce collègue resté depuis 15 ans dans la même entreprise ; la peur d'échouer à s'intégrer, et donc d'être rejeté par des personnes auxquelles on accorde une forte autorité ; la peur du jugement des personnes extérieures à ce milieu professionnel : les représentations sociales du métier affectent l'identité « pour autrui » de celui qui s'y engage, et il peut avoir du mal à assumer cette image si elle est négative.

On peut envisager aussi des résistances cognitives : être convaincu de déjà savoir, de ne plus avoir besoin d'apprendre, conduit à une fermeture envers le dispositif. Le travail reste donc déterminé par une logique individuelle et ne s'accorde pas, n'évolue pas en fonction de la logique du dispositif d'un atelier. Par exemple, il peut s'agir de personnes qui travaillent le bois en « bons bricoleurs » et ne voient pas l'intérêt d'aller travailler dans une entreprise pour se perfectionner. Des préjugés négatifs, par exemple envers le travail manuel en général, sont aussi une cause du refus d'entrer dans un dispositif permettant l'apprentissage de ces métiers. Ces préjugés se manifestent par exemple à la fin du collège, à travers des parents ou des enseignants dans le conseil de classe, qui orientent vers le lycée tous ceux qui ont le niveau scolaire suffisant, et ne proposent les filières techniques et professionnelles qu'aux autres.

3.2.2.4. Le processus de « scaffolding » grâce au dispositif

Ici le dispositif de travail est envisagé comme un catalyseur chimique. Il permet une réaction entre plusieurs molécules sans en être lui-même transformé. Sa présence facilite la réaction, voire lui est indispensable, mais il n'est pas consommé. Pour passer au domaine du bâtiment, nous pouvons aussi recourir à l'analogie du coffrage qui permet de construire une voûte. Une fois solidifiée, cette structure n'a pas plus besoin du coffrage, qui peut être enlevé. On utilise une analogie proche en sciences de l'éducation, en parlant d'étayage. De quoi le

travail à l'atelier peut-il être catalyseur, coffrage ou étau, dans l'apprentissage d'un métier artisanal ? Il s'agit de la mise en place d'une combinaison plus complexe d'éléments qui lui préexistent, et qui se maintiendra après son retrait. Il s'agit d'une structure que l'apprenti peut acquérir (si les conditions en sont réunies), et qu'il conservera après son apprentissage, même s'il change de métier (elle ne restera probablement pas figée non plus). Nous parlons donc d'autre chose que des compétences professionnelles spécifiques à ce métier.

La notion d'échafaudage a été développée par Jerome S. Bruner dans le cadre de recherches de psychologie portant sur le développement du jeune enfant. Dans l'article de référence, c'est une activité de tutelle ou tutorat d'un adulte envers un enfant qui est décrite (« tutoring »), c'est-à-dire une interaction sociale.²⁰³ Le processus que nous analysons ici est d'abord une interaction de la personne avec un dispositif de travail, nous ne pouvons donc pas parler de tutelle. En revanche, nous pouvons examiner le terme de « scaffolding » utilisé par Bruner. Comme le fait remarquer Henri Portine²⁰⁴, sa traduction en français par *échafaudage* laisse de côté la signification d'*échafaudage*, qui au delà d'un appui correspond à un « assemblage destiné à faciliter la réalisation d'une tâche. » Cette définition correspond bien à un atelier en tant que dispositif de travail. Cela nous permet d'établir un rapprochement avec des observations rapportées par Nancy Ratner et Jerome Bruner sur des situations de jeu d'un jeune enfant, Richard.²⁰⁵ Il s'agit d'un jeu qui consiste à faire disparaître puis faire réapparaître un objet. L'adulte cache l'objet quelque part dans la pièce et l'enfant doit le chercher. S'il ne le trouve pas de lui-même, il demande de l'aide. L'enfant a pratiqué ce jeu pendant plusieurs mois. L'épisode final de ces observations a eu lieu un jour où Richard avait réellement perdu un objet, derrière les coussins du canapé. Le fait de chercher « pour de vrai » a conduit aux mêmes comportements que dans la situation ludique : après avoir cherché l'objet en vain, il a utilisé sa manière habituelle d'appeler pour avoir de l'aide et les mêmes exclamations de contentement après l'avoir retrouvé. La conclusion

²⁰³ Jerome S. Bruner, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983, p. 261-280 ; traduction d'un article de Wood, Bruner et Ross intitulé « The Role of Tutoring in Problem Solving ».

²⁰⁴ Henri Portine, « L'autonomie de l'apprenant en questions », in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 1, numéro 1, juin 1998 – Consulté en ligne sur <http://alsic.revues.org> - Référence détaillée à Bruner en note de bas de page.

²⁰⁵ Nancy Ratner, Jerome S. Bruner, « Games, social exchange and the acquisition of language », in *Journal of Child Language*, numéro 5, 1977, p.391-401 – accessible dans Google Documents.

des auteurs de l'article est que la maîtrise par l'enfant du visible et du caché, des comportements pratiques et expressifs pour rechercher ce qui est caché, se sont développés sous une forme ludique, répétitive et hautement contrôlée. Une fois développés, l'enfant a pu utiliser les mêmes comportements pour un objectif sérieux, pour répondre à un besoin pratique. Dans ce cas, on peut donc dire que la situation ludique a eu un rôle d'échafaudage pour l'acquisition par l'enfant de quelque chose, qu'il peut désormais utiliser dans d'autres situations.

Mais de quoi s'agit-il, peut-on parler ici d'une compétence ? Ce terme semble trop restrictif pour désigner des capacités aussi transversales que garder la conscience de l'existence d'un objet non-perceptible immédiatement, ou encore demander de l'aide à un adulte lorsqu'on ne parvient pas à résoudre un problème. Le jeu peut être considéré comme un moyen de susciter chez l'enfant des efforts d'adaptation au réel, de façon répétée. Cet « échafaudage » permet la construction d'une structure, une structure de perception et d'action sur le réel, ou encore d'« enaction » selon Varela.²⁰⁶ Cette structure peut être décrite comme la combinaison de croyances portant sur l'efficacité personnelle, sur les attentes de résultat et sur les potentialités de l'environnement, si on se réfère à notre schéma de synthèse au chapitre 2.

L'échafaudage par le travail est culturel, mais la construction de ces croyances est personnelle, à travers l'activité quotidienne qui est une mise à l'épreuve des évaluations faites sur soi et sur son environnement. Ce processus canalise l'énergie personnelle dans cette construction. Il limite les essais-erreurs de l'apprentissage par tâtonnement, qui nécessitent bien plus d'énergie pour parvenir à un résultat satisfaisant. Par exemple, l'agencement matériel de l'atelier peut contenir en lui-même la séparation et l'articulation des différentes étapes de production. Pendant les congés, Jean-Baptiste modifiait la place des machines en fonction de nouvelles productions à venir. Y travailler permet d'élaborer et modifier sa représentation du processus de production.

3.3. La relation à une personne modèle sur le plan professionnel

Nous avons examiné les bases de la communication à l'atelier, d'abord dans les interactions interpersonnelles puis dans les interactions avec le dispositif de l'atelier. Ce cadre fondamental de la médiation, social et chosal, étant posé, nous pouvons examiner désormais le rôle plus

²⁰⁶ Francisco Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch, *L'inscription corporelle de l'esprit. Sciences cognitives et expérience humaine*, Seuil, Paris, 1993.

spécifique joué dans ce processus par les relations avec un professionnel faisant figure de modèle. Nous prenons ici ce terme dans le sens le plus large, désignant une personne plus experte qu'une autre, qui figure ce que l'apprenant peut devenir, peut apprendre à faire. On pourrait également reprendre le terme de G.H. Mead d' « autrui significatif » pour son rôle dans la construction du soi ; c'est une personne proche physiquement et affectivement, « par qui passe une part de [sa] définition propre et qui se trouve, pour cette raison, investi d'une importance singulière » dans le processus de socialisation.²⁰⁷

3.3.1. Le rapport social et l'enjeu de l'autorité au sein de l'atelier

Cette relation s'inscrit d'emblée dans un rapport social prédéfini qui assigne à chacun un statut complémentaire : professeur / élève, maître d'apprentissage / apprenti, patron / salarié. Ces statuts définissent les finalités de la relation et la part qui est attendue de chacun. Dans les guildes du Moyen-âge, nous rappelle Sennett, la relation entre le maître et l'apprenti est basée sur l'honneur, à travers un engagement formalisé dans un serment religieux, selon des normes fixées par la corporation de métier. Dans l'exemple des orfèvres, ce serment visait à protéger les apprentis d'une exploitation opportuniste, en donnant pour finalité à l'exercice de l'autorité du maître, l'amélioration de leur compétence, pendant les 7 années de l'apprentissage. En retour, l'apprenti s'engageait à garder les secrets techniques de son maître. De plus, l'atelier de l'orfèvre était également le foyer de l'artisan et de ses ouvriers, leur lieu de vie. Leur relation est également structurée par une hiérarchie familiale, puisque le maître est considéré socialement comme le père de ses ouvriers, avec ou sans lien de sang. Ces différents éléments historiques illustrent la définition de Sennett : « un atelier est un espace productif dans lequel les gens traitent en face-à-face des problèmes d'autorité. » (p.78)

La question du rapport à l'autorité est donc importante à analyser dans la dynamique des relations entre l'apprenant et le professionnel. Cette autorité est traditionnellement fondée sur la compétence : « Dans un atelier, les compétences du maître peuvent lui valoir le droit de commander, et s'en instruire et les assimiler peut aussi donner de la dignité à l'obéissance de l'apprenti ou du compagnon. » A travers la notion de dignité, Sennett nous permet d'articuler l'enjeu de l'estime de soi de l'apprenant, à la dialectique de son positionnement à l'égard du maître, entre obéissance et autonomie. Il ne peut en effet apprendre le métier qu'en acceptant

²⁰⁷ J.-M. de Queiroz, M. Ziotkowski, *L'interactionnisme symbolique*, PUR, Rennes, 1994, p. 22 ; cité in Darmon, op. cit.

d'abord d'obéir au maître qui possède une compétence plus grande, tout en ayant pour finalité de devenir autonome de son maître à la fin de son apprentissage, par le développement de sa propre compétence.

Cette relation d'autorité fondée sur une inégalité de compétence initiale peut également se jouer entre un apprenti et un ouvrier ou salarié plus expérimenté. Dans ce cas, le rapport social est moins hiérarchiquement marqué, ce qui influe probablement sur la dynamique de relation. De plus, cette relation peut être formalisée à travers une fonction de tutorat reconnue par l'entreprise (avec parfois une formation spécifique), ou bien rester informelle.

Dans le cas de Jean-Baptiste, ses quatre premières années d'apprentissage ont lieu dans des écoles professionnelles. La relation d'autorité se place donc dans une finalité d'enseignement plus que de production. Nous avons peu approfondi cette dimension dans nos entretiens. En particulier, nous n'avons pas questionné Jean-Baptiste sur la relation avec son père en tant qu'enfant bricolant à l'atelier, ni sur la relation avec ses patrons dans ses premiers emplois en tant que salarié. Nous avons plutôt relevé les personnes évoquées comme les plus significatives dans son parcours d'apprentissage de la menuiserie. La figure la plus marquante, ou « modelante », est celle du frère Léon, côtoyée pendant les trois premières années d'école :

« A Dole, c'était un frère, puisque c'était l'école des frères de Dole. Le professeur était quelqu'un de très très intéressant. On s'entendait bien, on s'aimait bien. (...) Quand tu t'entends bien avec ton prof, en même temps il donne des astuces, trucs, il te transmet la passion en fin de compte. » (IV.6)

« C'était un peu une vie de famille. J'étais en pension, toute la semaine là-haut, le soir on se retrouvait en groupe, les internes. Le frère Léon était là, il était prof de menuiserie mais en même temps surveillant du dortoir. » (IV.50)

Nous n'en savons pas plus sur les formes de communication de ce professeur avec son jeune élève, mais en revanche nous avons ici un témoignage environ 40 ans plus tard de ce que cette communication a produit. Un parallèle peut être établi entre l'atelier médiéval présenté par Sennett qui est aussi un foyer de vie familiale, et cette école religieuse où le professeur technique est aussi surveillant d'internat. Le frère Léon est un modèle pour le jeune Jean-Baptiste (« *quelqu'un de très très intéressant* »), et il retient comme caractéristique une relation d'affection mutuelle avec lui, qui va donc bien au delà de l'autorité reconnue à une compétence professionnelle. Et en même temps, Jean-Baptiste généralise ce vécu en plaçant ce type de relation à l'origine d'une « transmission » réussie.

En termes de médiation, comment peut-on expliquer cette affirmation ? Il y a un troisième pôle ici sous-entendu, qui est l'activité commune entre le professeur et l'élève, à l'atelier (ou avec les jeux de carte à l'internat). C'est à cette activité que s'appliquent des astuces permettant une meilleure réussite, ainsi que "la passion". Celle-ci n'est pas une réalité substantielle, c'est une façon de vivre une activité définie. Le professeur aide son élève à pratiquer la menuiserie de façon passionnée. "Bien s'entendre avec son prof" désigne métaphoriquement, avec l'image de la parole reçue de part et d'autre, une communication harmonieuse. Nous pouvons éclairer cette appréciation de la relation par Jean-Baptiste comme une satisfaction d'un besoin d'identification, ici à travers une stratégie d'assimilation, c'est-à-dire s'efforcer de devenir semblable à l'autre, comme l'a repéré Lipiansky dans des expériences de groupe.²⁰⁸ Parmi différents mécanismes possibles, nous parlons ici de la recherche de ressembler à quelqu'un, désignée par le terme d'identification introjective (à distinguer de l'identification projective, où l'on a tendance à se reconnaître dans autrui). Dès lors, si le professeur faisant figure de modèle d'identification exprime de la passion à travers la pratique de la menuiserie, le jeune apprenant s'efforce de lui ressembler en travaillant avec passion. Cette identification se renforce probablement avec des signes d'approbation et de reconnaissance personnelle de la part du professeur, sous-entendus par la formule « *on s'aimait bien* », qui indique une réciprocité, au delà d'une relation collective professeur-classe, surveillant-groupe d'internes.

En ce qui concerne Claire, la personne qui a le plus fait figure de modèle durant ses deux années d'apprentissage, a été son chef d'atelier, par opposition avec son patron. Elle n'a mentionné personnellement aucun professeur du CFA des Compagnons, ce qui peut s'expliquer par le rythme de l'alternance consacrant environ les 2/3 du temps au travail en entreprise. Le chef d'atelier lui prescrivait le travail à faire, demandait à un ouvrier de lui montrer comment faire si besoin. Outre cette fonction, il a joué un rôle direct dans l'apprentissage de Claire :

« *Montrer comment on fait les choses, de mettre des appréciations dans le carnet au bout de chaque période d'entreprise. D'accompagnateur... et puis voilà, comme tous les 6 mois, enfin plusieurs fois, ça m'arrivait d'exploser en larmes parce que j'en avais marre, il était toujours là en soutien. "Allez, vas-y, prends 2 jours d'arrêt." D'être celui qui accompagne.* » (II.122)

« *C'est quelqu'un de cool. C'est un pote à mon père, il m'a vue grandir. Je pense que ça*

²⁰⁸ Lipiansky, op. cit., chapitre 7, p. 219 et suivantes.

changeait rien dans son discernement. Quand il fallait mettre des appréciations, s'il disait que j'avais pas eu assez le sens de l'initiative. » [dans le carnet de suivi CFA-entreprise] (II. 124)

Enseigner des techniques, évaluer l'apprentissage, accompagner : Claire définit l'intervention du chef d'atelier auprès d'elle par des pratiques de tutorat. Elle parle très peu du premier aspect, didactique, dans nos entretiens, car elle a été limitée dans sa progression technique par le caractère répétitif de la production en série. Elle a retenu aussi que son évaluation était entravée par le peu d'occasions de manifester ses aptitudes, comme le sens de l'initiative, que le mode de production ne sollicitait pas. Elle cite aussi une évaluation négative sur la ponctualité, pour ses retards le matin lorsqu'elle a traversé une période de découragement. Dans tous les cas, elle perçoit chez lui du discernement, c'est-à-dire une attitude pédagogique juste, basée sur un souci de la faire progresser. Cet exemple illustre bien que les qualités pédagogiques du tuteur ne suffisent pas à faire un bon apprentissage, si les conditions du travail ne fournissent pas suffisamment d'occasions d'apprendre, en se confrontant à des événements que l'expérience acquise ne suffit pas à maîtriser.

Dans ces conditions d'apprentissage frustrantes pour Claire, le chef d'atelier fait figure de modèle pour ses qualités humaines, en particulier la bienveillance. Elle se manifeste par une compréhension sans jugement d'un vécu émotionnel difficile pendant certaines périodes de l'apprentissage. L'autoriser à prendre deux jours d'arrêt à ce moment est à la fois une reconnaissance de sa faiblesse et un moyen de l'aider à se délivrer de sa tension. La prise en compte du vécu individuel dépasse la stricte application des règles de l'entreprise. Là aussi, une part de lien familial intervient : en tant qu'ami proche de son père, qui l'a vue grandir, il a une responsabilité personnelle vis-à-vis d'elle, et non seulement fonctionnelle en tant que chef d'atelier et tuteur. On peut considérer, en écho avec les propos de Sennett, que son meilleur ami lui avait confié une fonction éducative envers sa fille. Il faut aussi remarquer que dans ce cas, l'accompagnement bienveillant n'a pas suffi à régler le problème dans l'apprentissage de Claire, mais seulement à l'aider à supporter une situation frustrante jusqu'à l'obtention de son BEP. Certes, le chef d'atelier n'étant pas le patron, il n'avait pas le pouvoir de faire évoluer le contenu du travail de l'entreprise. Mais il n'a pas non plus tiré comme conséquence de la situation, que Claire avait besoin de changer d'entreprise pour poursuivre son apprentissage, dans l'intérêt de son avenir professionnel, et de l'aider à le faire.

Nous pouvons donc tirer de ces deux analyses de cas, que les professionnels qui apparaissent ici comme un modèle auprès de leur apprenant, bénéficient d'une forte autorité.

Celle-ci est fondée non seulement sur une compétence professionnelle plus élevée, mais aussi sur un lien personnel qui s'apparente à ce que peut fournir une famille : un cadre sécurisant d'intégration sociale et d'identification. Ce lien a une forte composante émotionnelle, et il peut être médiateur de significations positives à l'égard du métier. Cependant, il ne fonctionne pas sur le mode de la transmission, car c'est par l'activité de travail elle-même que l'apprenant peut ou pas s'approprier ce que son modèle médiatise.

3.3.2. Une approche expérimentale de l'apprentissage professionnel

À côté de la figure modèle principale, plusieurs figures secondaires peuvent aussi jouer un rôle de modelage sur le jeune en apprentissage, soit sur un temps plus court, soit sur un secteur plus limité de ce qu'il apprend, par exemple un professeur, un collègue de travail, un camarade... Ces figures secondaires étant moins saillantes, les entretiens que nous avons menés fournissent peu d'informations sur leurs contributions dans les apprentissages de Jean-Baptiste et Claire. C'est pourquoi nous nous contenterons ici de fournir une base de questionnement pour les apprentissages dans l'artisanat, en nous référant à des résultats obtenus dans un autre domaine. Il s'agit de recherches en psychologie sociale portant sur une situation de formation à un rôle professionnel, qui ont comparé différentes stratégies de formation et en ont mesuré les effets. Selon les résultats de ces recherches, les effets les plus puissants sont associés à une stratégie qui combine trois étapes : le "modelage instructif", le perfectionnement guidé, et l'application réussie dans le travail.²⁰⁹

Le modelage instructif correspond à la situation où un professionnel montre à un apprenant comment il s'y prend pour réaliser une tâche. Les compétences trop complexes à apprendre en une seule fois sont décomposées en sous-compétences plus accessibles à l'apprenant. Les comparaisons expérimentales entre le fait de montrer, le fait d'expliquer, et le fait de montrer tout en expliquant comment faire, attestent que la démonstration commentée est la plus efficace. Dans les expériences rapportées ici, les tests ont été effectués à partir de vidéos conçues pour la formation. Les compétences enseignées étaient montrées plusieurs fois dans différentes circonstances d'utilisation, pour répéter et faire mémoriser la procédure, tout en établissant les liens avec des contextes d'application. Le facteur d'imitation semble très important dans ces

²⁰⁹ Bandura, op. cit., chapitre 10, 2.2 à 2.4.

situations d'apprentissage, car il a été établi que l'identité du modèle influait significativement sur les résultats : plus l'apprenant perçoit une similitude entre lui et le modèle, lui permettant de s'y identifier, plus il a confiance en son aptitude à refaire la même chose. Au contraire, la même démonstration faite par une personne qu'il considère comme un expert, a tendance à limiter la confiance de l'apprenant, car il a plus de mal à s'identifier à lui. Cette observation montre le bien-fondé des pratiques de formation dans lesquelles de jeunes professionnels sont chargés d'enseigner à des apprenants plus jeunes, comme c'est le cas chez les Compagnons du Devoir, avec des jeunes qui consacrent trois années à la fonction de formateur, après la fin de leur Tour de France, et avant de retourner en entreprise.

Après avoir observé un modèle, l'apprenant passe à une mise en pratique de cette compétence. Cette étape de perfectionnement guidé garantit à l'apprenant la sécurité que des erreurs ne porteront pas à conséquences ; par exemple, à travers une simulation interne, ou dans une situation d'exercice. La répétition permet d'améliorer progressivement la mise en œuvre et de repérer les difficultés pour chercher à les dépasser. Le guidage est important pour la réussite de cette phase incertaine, pendant laquelle l'apprenant est en mode essai-erreur. Le professionnel a un rôle de renforcement par des appréciations qui confirment ce qui est réussi, et un rôle de soutien en identifiant ce qui peut être amélioré. Le perfectionnement guidé permet aussi de tester sa compétence dans des circonstances de plus en plus difficiles, et ainsi d'apprendre à y faire face. Par exemple, il peut s'agir d'anticiper sur les obstacles rencontrés, sur des facteurs de déstabilisation personnelle, et trouver des moyens de les vaincre ou les contourner. Cela peut aussi être la mise en place de stratégies pour maintenir sa motivation et poursuivre ses efforts dans les moments difficiles, en anticipant sur les résultats positifs qui seront obtenus.

Cette phase de perfectionnement guidé n'apparaît pas facile à mettre en œuvre : dans le cadre d'une école professionnelle ou d'un CFA, les cours pratiques peuvent le permettre, mais la difficulté est pour le formateur d'apporter un guidage adapté à chacun, alors qu'il doit s'adresser à tout un groupe d'apprenants, dont les difficultés peuvent être très variables de l'un à l'autre. A contrario, dans une entreprise, un professionnel peut n'avoir qu'un apprenti à superviser, mais il est difficile de concilier les impératifs de la production et un apprentissage qui passe d'emblée à la mise en pratique en situation réelle, sans laisser le temps de s'exercer. Il est délicat pour un tuteur en entreprise, d'arbitrer entre le fait de donner des tâches nouvelles permettant à l'apprenti de progresser, et le contrôle des conséquences acceptables qui découleront de façon probable de ses erreurs.

Après s'être exercé à ses nouvelles compétences, l'apprenant a besoin de les mettre en œuvre avec succès, en situation réelle, pour confirmer leur acquisition et leur transfert. Le fait de commencer par une mise en œuvre dans une situation facile permet de se mettre en confiance dans le nouveau contexte d'application. Mais inévitablement, des difficultés se présentent à un moment ou à un autre. Bénéficiaire d'un accompagnement pendant cette phase, par exemple à travers des échanges sur les expériences vécues, permet le maintien de la confiance et offre des ressources pour faire face aux situations imprévues.²¹⁰ L'apprentissage dans l'artisanat, que ce soit par la formation en alternance, ou par une formation scolaire incluant des stages en milieu professionnel, met l'accent sur cette phase de transfert et d'application réussie des compétences. Nous en avons eu une illustration plus haut avec la période d'essai de Jean-Baptiste dans la première entreprise où il est allé travailler. Un artisan ou un ouvrier sont d'abord jugés sur les résultats qu'ils peuvent produire : le savoir-faire va au delà du "savoir dire comment faire".

3.3.3. Apprendre en situation de travail, les liens entre collègues

Nous pouvons à présent relier à ces recherches expérimentales quelques observations issues de nos entretiens. Par exemple, Jean-Baptiste décrit la période de perfectionnement professionnel dans son premier emploi, en travaillant avec d'autres ouvriers dont il avait repéré la compétence et l'engagement ; il les appelle les "anciens". Même s'ils ne sont pas nommés personnellement, ils apparaissent pour Jean-Baptiste comme des figures professionnelles significatives, dont l'autorité vient d'une longue pratique :

« A Dijon, il y avait 2, 3 anciens qui savaient travailler, qui maîtrisaient le métier, c'est des gens qui ne se posaient plus la question sur comment faire telle ou telle pièce, ils avaient la méthode

²¹⁰ Bandura (ibid.) fournit un exemple éloquent du bien fondé de cette théorie de l'apprentissage, qui est une recherche appliquée menée sur un programme de formation de contremaîtres, portant sur des compétences interpersonnelles pour le management de leurs subordonnés. Plusieurs groupes ont suivi cette formation suivant différentes modalités, et ses résultats ont été évalués jusqu'à un an après. Ceux qui ont bénéficié des trois phases de modelage, de perfectionnement guidé et d'accompagnement en situation, ont adopté durablement de nouvelles pratiques. Ceux qui ont été formés à travers le format du cours n'ont pas pu mettre en œuvre durablement ce qu'ils ont appris, malgré leur conviction de son utilité.

Cf. G.P. Latham et L.M. Saari, « Application of social learning theory to training supervision through behavioral modeling », *Journal of Applied Psychology*, 1979.

de travail, donc il suffisait de voir comment ils s’y prenaient, de rentrer dans leurs méthodes et puis c’est tout. Je ne sais pas comment expliquer, un meuble... dans ce temps-là, on faisait déjà des gabarits en contre-plaqué pour découper une pièce arrondie ou... Voilà c’est des techniques. » (III. 40)

Nous nous situons ici dans une phase de mise en application et de transfert en situation professionnelle, de compétences de base qui ont été acquises les années précédentes (tracer, scier, etc.). Les anciens fournissent un modèle de mise en œuvre efficiente des compétences, adaptée au cas particulier d’une pièce, d’un meuble à fabriquer : c’est que Jean-Baptiste appelle la méthode de travail, les techniques. On peut parler d’un apprentissage procédural, c’est-à-dire d’une mise en ordre d’opérations qu’il savait déjà réaliser séparément.

« Donc moi j’observais beaucoup au début. J’étais à l’établis, j’assemblais les meubles, bon à côté, derrière, il y avait des anciens qui étaient là, on regarde comment ils font, et puis voilà, on a une table, une porte en merisier à poncer, au début on a appris à l’école à affiler le racloir et après les autres vous donnent des tuyaux “tu fais comme ça, et puis comme ça ça va mieux, tu vas voir, tac tac.” Tu essayes. C’est un petit peu une transmission, entre équipe. Au niveau du travail sur machine-outil c’est pareil, on apprend les bases à l’école mais après c’est sur le tas, quand on est en face d’une bécane, il y a toujours un gars derrière qui vous conseille, qui vous transmet le truc. Et puis après c’est à vous d’adapter, de dire “oui ça va bien son truc”. Et quelque fois on trouve des méthodes meilleures, faut pas l’oublier non plus. » (II. 22)

Jean-Baptiste met bien en évidence ici ce qui caractérise la situation d’application de compétences acquises : faire avec le cas singulier que l’on a en face de soi, que cela soit la porte en merisier à poncer ou telle machine à utiliser. La nouveauté n’est pas dans le fait de poncer ou d’utiliser une machine-outil, en général, mais dans l’adaptation la meilleure de son action à la situation singulière. La première façon de l’acquérir est d’observer, avec le regard de celui qui a déjà fait quelque chose d’analogue, et peut donc comprendre corporellement puis reproduire cette façon de s’ajuster à “ce qui est placé devant” soi (objet, du latin scolastique *objectum*, dérivé de *obicere*²¹¹). L’accompagnement à la mise en œuvre est donc d’abord le fait d’une coprésence des personnes plus expérimentées qui travaillent à proximité, sans même avoir l’intention de montrer quoi que ce soit. Jean-Baptiste observe et essaye de nouvelles façons de faire, mais il est probable que réciproquement les anciens observent et écoutent, tout en travaillant, ce que fait le jeune récemment arrivé. Par exemple, un outil mal utilisé produit des

²¹¹ Centre national de ressources textuelles et lexicales, CNRS, <http://www.cnrtl.fr>

sons repérables par des oreilles avisées. Alors ils viennent aider le jeune à mieux faire ce qu'il est en train de faire, en lui montrant, cette fois intentionnellement, un "tuyau", un "truc". C'est autour d'une situation de travail objective, que l'ancien médiatise quelque chose de ses compétences pour le jeune en activité à côté de lui. Le jeune, pour sa part, ne reçoit pas cela passivement : il poursuit son activité en essayant de s'appropriier ce qu'on lui a montré, conseillé, et peut évaluer lui-même si cela lui convient, ou s'il peut trouver une façon de faire encore meilleure pour lui.

Si on s'intéresse maintenant à l'apprentissage de Claire avec ses collègues, la tonalité est bien différente. Non pas que l'ambiance soit tendue à l'atelier : elle nous a dit que les ouvriers blaguaient ensemble, s'efforçaient de maintenir des relations cordiales. Mais on ne perçoit pas dans ses propos la reconnaissance en eux de figures significatives comme pouvaient l'être pour Jean-Baptiste "les anciens", à cause de situations de travail peu stimulantes en termes d'apprentissage. Elle insiste au contraire sur l'isolement de chacun dans sa tâche.

« Je faisais les trucs dans mon coin, j'avais une tâche à faire et puis voilà. Mais quand il fallait poncer, on était 3, 4 à s'y coller. On faisait chacun dans notre coin, parce qu'il n'y avait pas besoin d'avoir quelqu'un derrière pour expliquer, ça n'avait rien de très compliqué. » (I. 72)

« Au niveau purement professionnel, on m'expliquait une fois et puis voilà. Après il y avait quand même le rapport qu'il y a entre collègues. Il y avait pas mal de trucs à faire donc on se mettait à côté de moi pour m'expliquer, par exemple le réglage de toupie, voilà. Et après il te lâche la grappe ! » (I. 74)

Ici, la question n'est pas tant celle des modalités de l'apprentissage professionnel que du contenu même de la situation de travail, qui semble faire obstacle à la progression de Claire. Philippe Astier pose très bien le problème : « On peut ainsi travailler ensemble et ne pas apprendre. (...) c'est une menace perpétuelle sur les formations par alternance. En effet, ces dernières ne permettent d'apprendre que si le collectif dans lequel arrive l'apprenant ne l'enferme pas dans une spécialisation prématurée, ne lui donnant à faire que ce qu'il sait, ce qui est le plus sûr moyen d'optimiser la dimension productive et de réduire la dimension constructive ²¹². Toutefois, on notera que comme le travail ne se répète jamais, même dans une situation dite répétitive, le sujet peut toujours prendre sur lui d'apprendre. Dans ce cas, on le voit, il apprend

²¹² Philippe Astier précise plus haut : « L'activité professionnelle produit à la fois des effets de transformation du monde et de transformation de soi, distinction que Rabardel (2005) réunit sur la distinction entre « activité productive » et « activité constructive ». »

malgré le collectif et malgré l'organisation, dans une sorte de « braconnage expérientiel » qui est sans doute extrêmement répandu et tout aussi efficace. »²¹³

Si on compare l'exemple de Jean-Baptiste et celui de Claire, on dirait que le premier apprend grâce au collectif ("l'équipe") et la seconde trouve peu à apprendre dans le collectif, qui est plutôt une coordination d'individus. Et même au delà du rapport au collectif et à l'organisation, l'apprentissage professionnel se joue dans l'établissement de relations significatives avec d'autres professionnels, avec lesquels le jeune peut s'identifier, dans le sens de vouloir leur ressembler.

3.4. Le projet au service du développement professionnel

Parmi les processus qui mènent au développement professionnel d'un jeune apprenant la menuiserie, nous voulons maintenant nous attarder à la médiation par le projet. En sciences de l'éducation, la question a été posée de l'articulation, dans l'apprentissage par alternance, d'un projet didactique (fondé sur le programme du CAP ou BEP), d'un projet de production (celui de l'entreprise embauchant l'apprenti) et enfin du projet de l'apprenti (dans son expérience subjective).²¹⁴ Nous parlons ici de projet dans le sens large d'un objet de l'activité qui mobilise l'énergie de la personne vers un futur possible pas encore réalisé. Pour reprendre les termes de Clot, nous pouvons dire que le projet peut être un mobile vital qui soutient l'action, si la personne y adhère. Mais pour autant, un projet n'est jamais seulement personnel, il s'inscrit en écho au projet d'un autre – par exemple le projet d'un client suscite un projet de fabrication de l'artisan – ou du moins il est adressé à autrui – comme un peintre réalise d'abord des esquisses puis peint une toile, objet culturellement fait pour être exposé et regardé par d'autres que lui. Il peut en être conscient au point de détruire, comme Van Gogh, des tableaux qui lui semblent plus tard incompatibles avec le projet de ce qu'il veut laisser de lui comme artiste.

Mais tout projet ne contribue pas nécessairement au développement professionnel, personnel et collectif. Ainsi, le projet d'augmenter son salaire ou les bénéfices de son entreprise peut être poursuivi par des stratégies commerciales qui utilisent des compétences professionnelles déjà

²¹³ Philippe Astier, *Agir et apprendre "ensemble". Remarques sur les fonctions des collectifs dans le travail et la formation*, communication au Colloque SIFA 2006, « Apprentissages et compétences collectifs », Université Rennes 2.

²¹⁴ « L'alternance – pour des apprentissages situés », *Éducation permanente* n° 172, septembre 2007.

acquises, voire même en les diminuant par le licenciement de personnel qualifié et l'automatisation ou la délocalisation de la production. Il faut donc analyser à quelles conditions le projet peut être un processus contribuant au développement professionnel.

3.4.1. Projet technique et chef d'œuvre

Puisque nous nous intéressons ici au domaine de l'artisanat de production, à travers l'exemple de la menuiserie, nous pensons spontanément au projet en tant que réalisation technique, qui par son caractère inhabituel représente pour l'artisan et ses ouvriers un défi professionnel.

3.4.1.1. La dimension collective du projet technique

Le projet technique dans une entreprise artisanale a par définition une dimension collective.²¹⁵ A minima, il organise la succession des interventions de chacun : c'est une situation de *coproduction* entre des partenaires de travail, qui peut se limiter à la coordination de compétences individuelles. Mais plus fortement, le projet conduit l'activité d'une équipe, dans un atelier ou sur un chantier : c'est une situation de *codéfinition* de l'action. Un projet technique place ce collectif de travail face à une situation singulière, pour laquelle il ne saurait y avoir de réponse générale prédéfinie dans un quelconque manuel. Par conséquent, la discipline du réel concret s'impose à qui veut le réussir. Les méthodes de travail doivent donc être communes, mais elles doivent être réélabores dans l'action, en fonction du résultat spécifique qui est poursuivi. Astier distingue la dynamique collective d' "apprendre avec" et celle d'« "apprendre ensemble", où le collectif est confronté à des difficultés qu'aucun de ses membres, même les plus experts, ne sait résoudre. » Ce que les membres de l'équipe savent faire apparaît sous un autre jour dans ce nouveau contexte. Ce qu'ils ne savent pas faire et pouvait rester masqué dans le travail quotidien, risque aussi de se révéler. Mais si personne n'a jamais réalisé de projet similaire, chacun se retrouve dans la même posture et peut plus facilement admettre ses limites. Le projet technique teste aussi les capacités de l'équipe, qui est plus que la somme des capacités individuelles, puisque sa réussite se juge sur le résultat d'ensemble et non sur le résultat du travail de chacun de ses membres. Finir un projet technique apparaît comme une épreuve de vérité pour une équipe de travail, car elle laisse derrière elle une réalisation qui reflétera ses

²¹⁵ Astier (op. cit.) introduit des distinctions dans les notions de collection et de collectif.

éventuelles insuffisances. C'est pourquoi dans le secteur du bâtiment, la réception des travaux est un moment important, lors duquel la qualité et la conformité des travaux réalisés par rapport au projet sont minutieusement vérifiées. Mener un projet technique en équipe sert donc à mieux connaître la réalité de son aptitude à utiliser au mieux les spécificités du but à atteindre lors des opérations techniques.

Qu'est-ce qui distingue l'activité de projet et l'activité qui ne serait pas un projet ? En termes d'organisation, on distingue le travail par équipe de projet qui ne dure que le temps de la réalisation d'objectifs limités, et le travail dans une équipe pérenne qui a une mission permanente. Dans le secteur de la menuiserie et de l'ébénisterie, il existe différentes configurations de l'activité : le travail de production en atelier peut être dénué d'une logique de projet, dans le cas de la production en série de meubles. Au contraire, les travaux du bâtiment supposent une succession de chantiers dans des lieux différents, qui peuvent être considérés comme des projets. Sont-ils source d'apprentissage et à quelles conditions ? Parmi ces différents chantiers se distinguent des réalisations exceptionnelles, dont on pourrait dire qu'elles conduisent l'équipe de travail dans l'une et/ou l'autre des deux zones de développement potentiel (selon Clot), développement de l'efficacité et développement du sens. Ces chantiers sont donc exceptionnels soit par leur difficulté technique, leur originalité, soit par leur valeur symbolique qui apporte au travail une valorisation sociale particulière (ex : rénovation de la tour du 13^{ème} siècle à l'école de menuiserie). Dans tous les cas, un projet est une façon de se représenter une activité. C'est une construction de signification qui attribue à une activité un cadre temporel (un début et une fin), des intentions, finalités. La médiation par le projet relève autant des propriétés objectives du travail que de sa contextualisation en tant que projet.

On peut se demander en quoi le travail collectif dans un projet, au sens où nous venons de le définir, peut être considéré comme un processus de médiation entre des professionnels et des apprenants. Il y a médiation à partir du moment où le projet devient tant pour les uns que pour les autres, un objet de travail commun qui dépasse les capacités de chacun. Il modifie donc la représentation que chacun a de son travail et donc potentiellement de soi, en renforçant le sentiment d'appartenance au collectif.

Il y a aussi médiation quand le projet se traduit en une activité sur des matériaux, outils, et produits, qui ont leur durée propre imposant un ajustement permanent et de faire face à des

événements ²¹⁶. Le projet conduit alors les professionnels à retrouver explicitement une posture d'apprentissage, de résolution de problèmes, signifiant aux apprenants qu'un professionnel n'a jamais fini de progresser dans son métier.

Il y a enfin médiation quand le projet agit sur l'environnement social de l'entreprise artisanale par la création de nouveaux liens, avec d'autres entreprises, avec des clients, ce qui conduit l'entreprise vers la fonction de légitimer les participants envers les observateurs. Le projet permet alors tant aux professionnels qu'aux apprenants d'adopter un positionnement centré sur la vente du produit plutôt que sur sa réalisation technique.

La médiation qui nous intéresse ici correspond à la forme d'« échafaudage » analysée plus haut. En effet, un projet technique étant par définition une réalisation limitée dans le temps, il est approprié de se demander ce qu'il en reste durablement chez les apprenants. On peut considérer comme irréversible le fait pour un apprenant d'avoir réalisé une activité professionnelle entièrement nouvelle et dont il ne s'estimait pas capable : « je l'ai fait ! ». On peut aussi faire l'hypothèse que la dimension collective plus prononcée du travail sur un projet, produit des compétences de l'apprenant à travailler dans une dynamique collective.

3.4.1.2. Le projet technique personnel – du bricolage à la production

Nous pensons ici à des réalisations techniques individuelles qui peuvent s'inscrire dans des contextes divers. La présence de l'autre n'est alors pas celle d'un partenaire dans une coproduction ou dans une codéfinition du travail, mais seulement en tant que destinataire. Le destinataire peut être un client, dans une relation marchande, qui sollicite un produit sur-mesure ou une création plus ou moins définie par des contraintes. Ce peut être aussi une relation plus informelle, le destinataire étant une personne proche à qui l'on rend service ou à qui l'on fait un cadeau. Le cas du « chef d'œuvre » dans le compagnonnage correspond à une relation à l'institution dans laquelle on mène un parcours d'apprentissage professionnel ; le destinataire du projet est un collectif de professionnels confirmés dont on sollicite la reconnaissance (on remarque ici l'analogie avec la thèse de doctorat...). Outre ces trois formes de projet personnel, nous avons dans nos entretiens un exemple d'activité personnelle qui n'est pas un projet, sans

²¹⁶ Au sens défini en 2.3.2.

destinataire, mais plutôt un jeu libre de transformation du bois, sans autre intention préalable que d'essayer différents outils, ce que nous appelons ici du « bricolage ».

Comme dans un projet collectif, le projet technique personnel est le produit d'une contextualisation qui fait d'une activité un projet pour celui qui le réalise. Le type de destinataire et de relation sociale avec lui constitue un contexte important. Il a des implications sur le contexte spatial et temporel du projet : est-il réalisé chez soi, dans un lieu professionnel, dans un lieu de formation ? Pendant le temps de travail, de formation ou le temps libre ? Comme dans un projet collectif, on peut aussi se demander si ce projet conduit dans une zone de développement potentiel, soit par la confrontation à des difficultés techniques nouvelles, soit par une dimension sensible et symbolique, source de nouvelles motivations. En revanche, ce qui est spécifique aux projets techniques personnels est l'attribution à une personne singulière de la qualité d'auteur de cette réalisation. Un projet collectif est attribué à une entreprise, mais celle-ci peut s'effacer derrière son œuvre, qui devient anonyme. Dans le cas d'un projet personnel, l'attribution à un auteur identifié peut aller jusqu'à la signature matérielle de l'œuvre, comme dans le cas d'un artiste. Il faut d'ailleurs remarquer avec Sennett ²¹⁷ que cette personnalisation des œuvres a comme origine en Occident la période de la Renaissance. A la figure de l'artisan, membre d'une corporation, s'ajoute celle de l'artiste, dont l'originalité des productions devient valorisée. Entre l'anonymat et la personnalisation de l'œuvre, différentes significations se portent sur un projet technique. Il s'agit certes de significations identitaires, mais aussi celles relatives aux compétences mobilisées pour parvenir à la réalisation du projet. Dans le produit d'un projet collectif, on ne distingue pas les compétences individuelles, alors qu'un projet personnel, qu'il soit tutoré ou pas, est révélateur, à soi-même et à autrui, d'une activité individuelle réelle.

A travers nos entretiens avec Jean-Baptiste, de nombreux exemples relèvent de ce que nous définissons ici comme des projets techniques personnels, qui s'inscrivent en prolongement d'une activité de « bricolage » régulière pendant son enfance. Le contexte familial et spatial y était tout à fait favorable, puisqu'il habitait au premier étage au dessus de l'atelier de son père, il disposait donc de nombreuses chutes de bois et d'outils facilement accessibles. Les projets de Jean-Baptiste se distinguent selon leurs finalités : travaux appliqués à l'école d'ébénisterie sur une commande des parents (II. 36), réalisations le week-end et pendant les vacances scolaires sur

²¹⁷ Sennett, op. cit., chapitre 2.

demande d'autres membres de la famille, améliorations de machines-outils chez ses parents pour son propre usage. On peut noter dans les exemples évoqués le fort engagement personnel de Jean-Baptiste et son exigence de qualité : *« vous avez tous les frangins et les cousins qui disent “Oh, tu pourrais pas me faire une étagère, une armoire” et puis voilà. Comme vous avez le temps de le faire, les heures sont pas comptées je dirais, donc vous lui faites un truc super bien, vous respectez le style, vous vous éclatez, vous faites des trucs qui sortent de l'ordinaire. Vous avez du temps... donc vous allez loin dans la construction. »* (III. 50) Dans les projets sur des machines, le destinataire est indirect, puisque le résultat est lui-même un moyen pour réaliser ensuite des projets de fabrication plus complexes. Mais dans les deux cas, le destinataire est aussi Jean-Baptiste lui-même, qui veut se prouver de quoi il est capable : *« Il y avait quelques machines, et moi je m'étais fabriqué une toupie, des tours à bois, des tas de trucs avec des moteurs, des machins, enfin bon bricoleur, Mac Gyver. »* (IV. 10) Ces activités personnelles le placent dans la zone de développement potentiel, soit de sa propre initiative, soit grâce à la demande et à l'encouragement d'un proche qui permet de dépasser ses craintes. Il nous parle ici du père Millot : *« parfois il me demandait des trucs, que je n'avais encore jamais fait, mais je me lançais dedans. [Il vous faisait confiance...] Oui et... “Vas-y !”, “Ouh là là !”. Et puis après ça y est, ça se faisait. »* (IV. 58) Dans le récit de Jean-Baptiste de son apprentissage du métier, ces différents projets personnels réalisés à l'école, et plus encore pendant son temps libre chez lui, lui apportent une confirmation de ses compétences et des occasions de se risquer plus loin que ce qu'il avait déjà fait.

Il y a une certaine continuité entre ces projets personnels de la période d'apprentissage et des projets de jeune artisan installé à son compte, qui répond à des demandes spécifiques de clients, particuliers ou entreprises. Dans les deux cas, le projet a son origine dans une demande extérieure, ce qui apporte au travail le sens de son utilité sociale : *« il y a des clients pour qui j'ai fait des armoires à l'époque, ils venaient les voir en cours de fabrication, et à la fin, il y en a qui étaient super ravis, qui étaient très contents. »* (III. 36) La différence vient principalement du contexte d'une entreprise qui vend sa production sur un marché. Par conséquent, la mise en œuvre des projets de fabrication est liée à la recherche d'un revenu tiré de son travail, et doit donc respecter des critères économiques, contrairement aux exemples précédents. Jean-Baptiste nous rapporte le cas d'un collègue, sa difficulté à concilier la logique de production et la logique de vente : *« il fabriquait des meubles qui étaient magnifiques, mais il n'arrivait pas à les vendre au prix qu'il voulait les vendre. Il passait trop d'heures. C'était vraiment un passionné à teinter,*

cirer les plates bandes d'armoire, avant de monter les portes ! Faut le faire ! [sifflement] (...) Le problème, c'est que (...) il a toujours bossé toute sa vie, sans jamais gagner sa vie. » (III. 18) Dans ce cas, le travail privilégie une logique de production centrée sur l'expression, qui s'apparente à celle d'un artiste.

Les projets techniques de Claire n'ont pas été aussi aboutis que ceux de Jean-Baptiste, puisque son parcours d'apprentissage et de pratique de la menuiserie n'a duré que deux ans, et elle n'avait jamais bricolé le bois au préalable. Dans son cas, c'est la recherche d'une expression de sa créativité qui motive le travail du bois pendant son temps libre, dans l'atelier de l'entreprise, après sa journée d'apprentie. « *Au départ je m'imaginai bien, dans mon rêve, faire mes propres meubles, je prenais des chutes et je me fabriquais des trucs de bois, mes petits trucs, comme je pouvais. Le côté créatif un peu.* » (I. 54) La plupart de ses réalisations relèvent du bricolage mené intuitivement, sans projet immédiat bien défini, sans répondre à une demande. D'autres sont des pièces d'exercice demandées par ses formateurs Compagnons, qu'elle devait réaliser également le soir, pendant ses périodes en entreprise ; mais il ne s'agit là pas de projets personnels. Ses réalisations vraiment personnelles sont en prolongement du goût qu'elle avait déjà, plus jeune, pour le dessin et qu'elle pratiquait dans un certain style. « *Comme quand tu dessines, tu commences un truc, tu sais pas comment ça va se finir. (...) je crois que j'ai juste commencé par prendre une chute de bois, la découper à la scie à rubans, selon des formes plus arrondies... ça me soulait un peu le côté, tu vois, hyper... droit, hyper académique. J'avais envie d'explorer un peu, tenter d'autres formes.* » (II. 42) Puisqu'elle fabrique toute la journée des pièces de meubles dans une esthétique faite de droites, le soir, elle a envie de mettre en œuvre ce que le travail prescrit ne lui permet pas, en utilisant la scie à rubans qui permet de couper des courbes. Au départ, c'est donc une réaction sans but précis. [Avec la chute de bois, j'ai commencé à] *couper à la scie à rubans les 4 faces, comme ça, ça donne une forme globale, et après je ponçais pour donner cet effet un peu "dragon", un peu comme le dos d'un dragon, je pense ... je commençais à faire ça, tu vois, et puis "ah tiens, c'est cool".* » (II. 44) Elle s'efforce ici de donner au bois des formes issues de son imagination, non plus par le dessin mais en trois dimensions. Satisfaite du résultat, elle persévère : « *Après j'ai essayé de faire des trous dedans. Cela faisait encore un autre effet. C'est pour ça que c'était pas mal avec les bougies aussi. Après j'ai vraiment fait des bougeoirs, tu sais, une espèce de perceuse où tu mets une tête dessus un peu circulaire et ça te fait un trou, enfin c'était pil-poil la forme des bougies chauffe-plat, tu vois. Donc là après j'avais fait des trucs, mais pour le coup c'était des trucs plats, plus côté 3D ;*

voilà j'en ai fait 2, 3, c'était moins chouette. J'avais essayé la teinture aussi ; différents effets, vernir après. » (II. 46) Elle essaye donc avec différents outils de réaliser des transformations pour produire des “effets”. Il n’y a au départ aucune finalité pratique à ce qu’elle fait. Elle est guidée par la recherche de formes, et c’est a posteriori qu’elle songe que sa chute de bois transformée devient un bougeoir. Et puisqu’elle juge que l’effet est réussi, alors elle recommence cette fois avec l’intention de fabriquer des bougeoirs, puis elle continue ses essais. Cela la conduit à un projet qui a cette fois un destinataire : « *J'avais fait tout un bâton comme ça d'ailleurs, je l'avais filé à une copine (...) un bâton pour qu'[elle] puisse jongler avec.* » (II. 38) L’activité de Claire dans son temps libre est d’abord sur un mode exploratoire, guidé par le plaisir d’une expression personnelle, avant de permettre l’émergence de petits projets. Mais comparée à Jean-Baptiste, elle apparaît davantage entravée qu’accompagnée dans le développement de réalisations personnelles.

3.4.1.3. *Le chef d'œuvre de compagnonnage*

Avant de clore ce développement consacré au projet technique, tant collectif que personnel, dans le parcours d’apprentissage professionnel, il nous faut en examiner la figure la plus emblématique dans la culture artisanale, celle du chef d’œuvre de compagnonnage. Pour cela, nous n’avons pas de témoignages directs d’artisans à analyser. Notre objectif ici est de préciser les contours de cette notion de chef d’œuvre, telle qu’elle a été pensée dans la seconde partie du 20^{ème} siècle par les Compagnons du Devoir.

Pour cela, il faut d’abord resituer brièvement le contexte historique du compagnonnage. Au sens pédagogique, on parle de compagnonnage dès qu’une (ou plusieurs) personne expérimentée dans sa spécialité travaille avec des novices et partage avec eux son savoir. Un autre sens du terme de compagnon est issu des corporations de métier de l’Ancien Régime, qui désignaient ainsi les ouvriers travaillant avec un maître, après avoir été apprentis pendant plusieurs années. Le compagnonnage dont nous parlons ici désigne des sociétés ouvrières d’entraide et de formation professionnelle, sans lien avec l’ancien système corporatif. Ces organisations, centrées sur un métier, étaient florissantes au début du 19^{ème} siècle, mais des divisions, rivalités, conflits ont conduit à leur déclin progressif jusqu’à la première moitié du 20^{ème} siècle. Il existe encore aujourd’hui plusieurs organisations de compagnonnage ²¹⁸, dont la

²¹⁸ Il existe également la tendance des compagnons du Devoir de Liberté, issue de la réforme protestante, ainsi qu’une organisation « des Devoirs Unis ».

plus importante est l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France, qui a été fondée en 1941. Les quarante années qui ont suivi correspondent à une période de rénovation et de reconstruction de ce mouvement. Pendant cette période, Jean Bernard en a été le meneur et la conscience morale. Nous nous référons ici à l'ouvrage rassemblant les éditoriaux qu'il a écrits dans le journal mensuel *Compagnonnage*, organe officiel de cette association, depuis sa création en 1942 jusqu'en 1982. L'importance de la notion de chef d'œuvre pour ce mouvement apparaît par la série d'éditoriaux qui lui est consacrée dès les premiers numéros entre janvier et avril 1942.²¹⁹

Jean Bernard y fait œuvre de clarification et de pédagogie, pour exposer aux compagnons ce qu'est et ce que n'est pas le chef d'œuvre pour leur association. Il faut d'abord noter la différence avec la réalisation d'une épreuve du brevet de maîtrise, définie selon des critères techniques, permettant dans une profession l'accès au titre de "maître-artisan". La pièce réalisée à cette occasion répond à certaines normes, permettant la reconnaissance d'une compétence professionnelle, qui est publiquement valorisée. Il s'agit moins d'un projet technique permettant un apprentissage, qu'un projet d'accès à une distinction sociale et professionnelle, passant par des épreuves validant des compétences acquises. De son côté, le chef d'œuvre de compagnonnage s'inscrit dans un parcours de progression qui est à la fois professionnelle, humaine et sociale. Il est réalisé après plusieurs années d'apprentissage, puis de perfectionnement en tant qu' "aspirant" sur le Tour de France. Vivant dans les maisons du compagnonnage, ces jeunes travaillent dans différentes entreprises, changeant de ville une à deux fois par an. Ces années de formation sont très exigeantes et ne conviennent qu'à un petit nombre de jeunes, prêts à se consacrer entièrement à la pratique de leur métier, au voyage (incompatible avec la vie de couple), et à la vie communautaire fraternelle dans les maisons. À l'issue de ce parcours, qui peut aller jusqu'à une dizaine d'années, le jeune aspirant est reçu en tant que "compagnon", s'il est considéré par ses pairs comme digne de faire son chef d'œuvre. C'est la dernière étape du compagnonnage, la "finition" ; à son terme, le compagnon est reçu, devant son chef d'œuvre, en tant que "compagnon fini".

Le chef d'œuvre de compagnonnage est un acte volontaire et désintéressé, qui n'est pas lié à une promotion professionnelle, puisqu'il n'est pas permis de faire de son état de "compagnon fini" un argument commercial. D'ailleurs, le chef d'œuvre n'est identifié que par son nom de compagnon et sa communauté d'appartenance. Il s'agit d'un don gratuit du

²¹⁹ Jean Bernard, *Le compagnonnage – rencontre de la jeunesse et de la tradition*, tome 1, Librairie du compagnonnage/P.U.F., Paris, 1982 (seconde édition) - p. 158 à 168.

compagnon à sa communauté, en reconnaissance du soutien reçu dans toutes les épreuves de son parcours de professionnalisation. Pendant la période de réalisation du chef d'œuvre, les compagnons sont invités à rendre service, tandis qu'ils bénéficient d'une aide matérielle pour ce travail. Cela nécessite un sacrifice important par le temps et les moyens matériels à y consacrer (plusieurs milliers d'heures pris sur le temps libre). Ce projet technique est donc l'occasion de développer des qualités morales, en particulier la persévérance. L'exigence dans ce projet est de pousser aussi loin que possible sa connaissance du métier, depuis la conception jusqu'à l'exécution, entièrement à la main, d'un objet complet, en cherchant « à vaincre des difficultés techniques, et à les accumuler en plus grand nombre possible sur une même pièce ». Ce projet est donc porteur d'un idéal d'accomplissement, tout en faisant découvrir qu'il n'y a pas de limite à la progression dans la maîtrise d'un métier, aussi longtemps qu'on le pratique. On pense en général qu'un chef d'œuvre est nécessairement une pièce miniature, tel qu'on peut en voir exposées dans les maisons du compagnonnage ou lors de présentations publiques. Mais le chef d'œuvre peut aussi consister en un « beau travail » réalisé par le compagnon en contexte professionnel, ou encore en un chef d'œuvre collectif d'une équipe de compagnons, sous la direction d'un ou plusieurs maîtres.

La définition du chef d'œuvre de compagnonnage telle qu'elle est formulée par Jean Bernard en 1942 nous donne, du côté de la prescription, une indication que des projets techniques peuvent constituer une médiation forte pour l'accession d'un jeune professionnel à des valeurs professionnelles et sociales.

3.4.2. Projet de vie professionnelle

Nous voyons donc que l'organisation de l'activité collective ou individuelle, autour de projets techniques, a des effets qui apparaissent, dans les exemples évoqués, comme très favorables à l'apprentissage professionnel et à l'engagement dans le travail. Nous pouvons donc nous demander si le projet peut être également un processus de médiation, permettant un développement et un engagement personnel à plus long terme, dans un métier comme la menuiserie. Il ne s'agit alors plus de projet technique mais d'un projet de vie professionnelle. Les objectifs visés ne portent alors pas sur une réalisation matérielle, mais sur une réalisation de la personne elle-même, qui peut être décrite, suite au précédent chapitre, à travers les sentiments d'efficacité personnelle, les attentes de résultats, et l'environnement perçu. Toutefois, parler d'un projet visant la réalisation de la personne elle-même ne doit pas nous induire vers l'idée a priori

qu'il s'agirait d'un phénomène uniquement individuel. L'analyse en termes de médiation nous permet de ne pas négliger le rôle potentiel de l'environnement social (familial, scolaire, d'entreprise, médiatique, économique...) et de l'environnement physique (géographique) dans l'élaboration et la conduite d'un projet de vie professionnelle. Cette question est d'autant plus importante que les artisans interrogés évoquent souvent une transmission réussie auprès de jeunes, en termes de projet de vie professionnel : ils ont « pris goût » au métier, ils ont découvert « leur vocation », certains sont partis faire « leur Tour de France », d'autres se sont installés à leur compte. Pour quelques jeunes avec lesquels ils ont travaillé longtemps, ils espèrent pouvoir en faire un repreneur lorsqu'ils partiront à la retraite. Mais nos données d'enquête ne sont pas tant révélatrices des pratiques des artisans qui ont obtenu ces résultats, que de parcours professionnels contrastés, en ce qui concerne la mise en œuvre de leurs projets de vie.

3.4.2.1. Vouloir savoir-faire des meubles : un projet d'apprentissage professionnel

Dans nos deux études de cas, la genèse du projet d'apprentissage de la menuiserie-ébénisterie se fait dans le contexte familial, au moment d'une prise de distance avec l'école. Pour Jean-Baptiste, c'est après le certificat d'études que s'ouvre le choix d'apprendre un métier, l'école n'étant pas pour lui une voie de réussite. Le contexte familial est caractérisé à la fois par la liberté du choix d'orientation qui est laissée par ses parents, et par la proximité de l'atelier de son père fabriquant des caisses en bois, qui a marqué son enfance. L'analyse de son orientation dans le chapitre précédent nous montre qu'il y a eu un choix délibéré de Jean-Baptiste pour la menuiserie, parmi d'autres possibilités, ce qui le met en position d'acteur d'un projet d'apprentissage. Le soutien de ses parents se manifeste financièrement par le choix d'envoyer leur fils en pension dans une bonne école professionnelle de menuiserie, puis une année supplémentaire pour une spécialisation en ébénisterie, plutôt que de le mettre en apprentissage chez un menuisier proche. Lors de son premier emploi, cette formation le distingue d'ailleurs socialement d'autres jeunes, issus du milieu ouvrier, qui n'ont eu accès qu'à un apprentissage. D'autre part, pour Claire, il y a une rupture avec le système scolaire, qu'elle quitte au moment de la classe de Première. Là aussi, le contexte familial est déterminant : son père, travaillant dans le bâtiment, la pousse à découvrir divers métiers manuels lors de stages, afin qu'elle choisisse d'en apprendre un. Le projet d'apprentissage naît donc de la position d'éducateur du père, qui refuse de la laisser sans qualification professionnelle, sans diplôme. Claire, après plusieurs courtes

expériences, décide d'apprendre l'ébénisterie. Faire ce choix et le concrétiser semble avoir été difficile : n'ayant pas trouvé par elle-même l'entreprise où faire un apprentissage, elle contacte au dernier moment l'ami de son père, qui est chef d'atelier, et elle se fait embaucher pour deux ans. Son inscription en alternance au C.F.A. des Compagnons du Devoir vient également d'une proposition de son père, qui y voit une garantie de qualité. Mais Claire est déçue de découvrir le décalage entre l'entreprise d'ébénisterie où elle travaille et le C.F.A. où elle est inscrite pour un BEP, nécessairement généraliste en menuiserie. Au niveau de la genèse du projet d'apprentissage professionnel dans ces deux cas, il y a une commune volonté personnelle de savoir-faire des meubles, mais Claire semble avoir plus subi les circonstances de ses choix, par conséquent cela apparaît plus nettement comme un projet paternel.

Nous pouvons comparer maintenant comment s'est déroulée la réalisation de ces deux projets d'apprentissage d'un même métier, à près de 40 ans d'intervalle.

Jean-Baptiste passe trois années à l'école de menuiserie, puis une année dans une autre école pour une spécialisation en ébénisterie. Ces quatre années d'apprentissage en milieu scolaire sont vécues à travers plusieurs objectifs : vis-à-vis du collectif d'élèves, il cherche à être le meilleur ; vis-à-vis du travail du bois, il s'efforce de réussir du mieux possible ses pièces. Jean-Baptiste conserve a posteriori un jugement très positif sur les conditions d'apprentissage professionnel dont il a bénéficié. Le facteur principal qu'il relève est d'avoir eu assez de temps pour apprendre et pratiquer en atelier toutes les techniques de base, et notamment deux ans de travail avec les outils à main avant de commencer le travail avec des machines. Son projet d'apprentissage se poursuit à travers son premier emploi dans une entreprise artisanale d'ébénisterie, dans laquelle il a un parcours brillant qui est repéré par le patron, lui proposant de devenir son repreneur. Mais à seulement 22 ans, Jean-Baptiste est toujours dans un projet d'apprentissage et de perfectionnement, pas encore dans un projet d'installation. C'est pourquoi il préfère aller travailler dans une autre entreprise d'ébénisterie où il apprend des techniques complémentaires, ainsi que dans un atelier de sculpture sur bois. Ses choix pendant toute cette période sont guidés par son projet de maîtriser « *toute la panoplie* » des techniques d'ébénisterie, motivé par sa passion des meubles anciens. Après en avoir découvert les différentes facettes, il sait faire des meubles et s'installe à son compte, ce qui correspond à une transition vers un nouveau projet de vie professionnelle.

Le projet d'apprentissage de Claire se réalise pendant deux années, et est interrompu brutalement après l'obtention du BEP de menuiserie. Il semble que se manifeste en grande partie

dans cet exemple la réalisation du projet paternel qui était de ne pas laisser sa fille quitter le système scolaire sans avoir appris un métier et obtenu un diplôme. Nous avons relevé dans l'analyse de l'internalisation de son vécu d'apprentissage un décalage entre les conditions de son apprentissage et ses aspirations personnelles. Notre interprétation est qu'elle n'a pas pu exprimer ses aspirations dans le cadre d'interactions sociales qui l'auraient aidée à les transformer en réel projet : en particulier, ses envies de création de formes courbées, de « *volumes* » n'ont pas trouvé un contexte propice à leur développement, ni même à leur mise en projet pour une nouvelle phase d'apprentissage après le BEP. Tant les cours de dessin technique que les pièces réalisées en entreprise, sont pour elle ennuyeux et frustrants par leur caractère rectiligne et à angle droit. Nous percevons ici un trait culturel caractéristique qui distingue dans notre société les perceptions féminines et masculines. D'ailleurs, elle a mentionné un seul élément de renforcement de ses aspirations, la rencontre d'une copine qui faisait le Tour de France en ébénisterie, et travaillait sur des meubles de style avec des formes arrondies plus sophistiquées, ainsi que d'avoir vu des chefs d'œuvre de Compagnons menuisiers, impressionnants de complexité dans les formes et les assemblages. Par conséquent, le Tour de France lui apparaît à ce moment comme la seule perspective de poursuivre son apprentissage du métier tout en satisfaisant ses aspirations. Cependant, elle n'y est pas admise car elle n'en mesure pas toutes les contraintes, en particulier de s'inscrire déjà dans un projet de vie professionnelle bien affirmé, ce qui n'est pas son cas. Son projet d'apprentissage est donc suspendu après l'obtention de son BEP, elle traverse un passage à vide, pendant lequel elle décide d'une rupture, en suivant un ami en voyage en Inde. Le projet n'est pas aboli pour autant, car elle a songé ultérieurement à chercher une formation complémentaire dans le travail du bois, mais sans l'avoir mis en œuvre.

En comparant ces deux projets d'apprentissage professionnel dans leurs phases de genèse puis de réalisation, le principal facteur discriminant que nous pouvons repérer relève des attentes de résultat. Là où Jean-Baptiste apparaît convaincu que son apprentissage peut lui apporter du succès, pour faire de sa passion des meubles anciens un métier, Claire au contraire craint fortement, du fait de la réalité de son apprentissage en entreprise, que ce métier ne l'amène à oublier ses aspirations, dans un travail de production monotone. A l'origine de cette différence, il y a la dimension sociale de la médiation d'apprentissage par le projet, d'où deux questions :
Quel contexte social proche permet au jeune de transformer ou pas des aspirations en un projet ?
Quel contexte d'apprentissage permet au jeune de renforcer ou pas son projet au contact du réel ?

3.4.2.2. Vouloir devenir quelqu'un

À la suite du projet d'apprentissage d'un métier devrait logiquement y succéder un projet de vie professionnelle à plus long terme, que ce soit dans le même métier ou dans un autre en cas de reconversion. Pour la plupart des jeunes, l'apprentissage professionnel n'est en effet pas une fin en soi mais un moyen d'insertion socio-économique. La finalité d'un projet professionnel peut être bien différente selon les parcours, et nous questionnons ici le projet de devenir quelqu'un par le biais de son activité professionnelle. Il s'agit donc d'un processus de construction identitaire : devenir quelqu'un, c'est devenir "un parmi quelques", c'est-à-dire s'intégrer tout en se différenciant comme membre du groupe professionnel.

Dans le cas de Jean-Baptiste, nous disposons d'une vision rétrospective exprimée à un moment charnière de son parcours, puisqu'au moment de nos entretiens, il est en train de cesser l'activité de son entreprise, et il a vendu ce qui pouvait l'être. Ces circonstances sont propices à une prise de distance avec son parcours professionnel. Après dix années d'apprentissage et de perfectionnement, Jean-Baptiste s'installe comme artisan indépendant dans sa ville natale. Peut-être cet attachement géographique, ainsi qu'une volonté d'entreprendre de façon individuelle, expliquent les refus à ses deux premiers patrons, qui lui proposaient de devenir repreneur ou associé dans leur entreprise. En tout cas, refuser de telles opportunités signifie refuser un certain projet de vie professionnelle, dont ses patrons étaient les auteurs. C'est pourquoi nous parlons ici de la dimension identitaire, du « vouloir devenir quelqu'un ». Le fait que son père était patron d'une petite entreprise a probablement été une référence dans son désir de devenir un artisan indépendant. Il commence donc par s'installer à son compte, « fabrique de A à Z » et apprend à vendre sa production. Puis il suit le parcours entrepreneurial de beaucoup d'artisans, qui en développant leur activité ont besoin d'embaucher un puis plusieurs ouvriers, et il devient ainsi employeur et chef d'atelier. Il s'agit pour lui d'un choix de ne plus travailler seul et de faire grandir son entreprise. Après quelques années, il décide de changer de marché et de mode de production, en investissant dans des machines pour produire du mobilier en série, par exemple des horloges comtoises. C'est l'entrée dans « *la guerre commerciale* ». D'artisan ébéniste, il rêve devenir le chef d'une usine de 100 personnes, qu'il aurait développée de lui-même. Il continue donc à investir dans la modernisation de son outil de production en achetant des machines à commande numérique, grâce à des contrats avec des distributeurs de meubles de design. Le mode de production n'est donc plus artisanal, et il embauche jusqu'à vingt salariés, dont une

minorité sont des menuisiers qualifiés. Son projet se heurte au bout de quelques années à un renforcement de la concurrence internationale, basée sur les écarts de salaire entre pays. Il est contraint de licencier une partie de son personnel, puis de fermer son entreprise deux ans plus tard.

Ce parcours entrepreneurial illustre particulièrement bien le rôle que peut jouer un projet de vie professionnelle dans des choix et des évolutions du travail. On peut voir une continuité entre le jeune à l'école professionnelle qui s'efforce d'être le meilleur de la classe, qui étoffe sa caisse à outils avec des nouveautés, et l'artisan-entrepreneur qui se lance dans des productions concurrentielles avec les machines les plus modernes. Environ tous les dix ans, il renouvelle profondément son projet professionnel et réorganise son entreprise en conséquence. Il se compare à d'autres collègues qui ont préféré plus de stabilité et moins de prise de risques économiques. Cela montre bien qu'une identité professionnelle n'est pas une réalité figée, qu'après la période d'apprentissage d'un métier, se mettre à son compte ne signifie pas être devenu, une bonne fois pour toutes, artisan menuisier ou ébéniste. L'identité professionnelle reste en devenir, que les choix privilégient la stabilité ou le changement.

Et la focalisation sur un cas individuel ne doit pas nous donner l'illusion que ce devenir serait une sorte de développement autocentré, indépendant des contextes où il s'inscrit. Des années 1970 à 2000, les transformations économiques et techniques en France sont rapides et de grande ampleur, notamment pour l'artisanat. Jean-Baptiste est un témoin impliqué dans ces évolutions, par exemple celles des goûts de la clientèle qui changent sous l'effet de l'extension de la grande distribution, du marketing et de la publicité : le meuble de style ancien ou régional, que l'on garde toute sa vie, est déprécié en faveur du meuble qui suit les tendances du design, peut-être de moins bonne qualité, mais dont on peut changer plus souvent. Cette mise en évidence des contextes ne signifie pas qu'il existe une forme de déterminisme social et technique s'appliquant mécaniquement sur le travail. La diversité des parcours professionnels, que l'on peut constater dans un même secteur d'activité, nous conduit à l'interprétation que les facteurs personnels, identifiés dans le précédent chapitre, sont décisifs pour expliquer l'effet des contextes. En particulier, nous pouvons ici remarquer le rôle de la perception de l'environnement, en termes d'opportunités et de menaces. Avec la mise en place de productions en série, Jean-Baptiste percevait des opportunités pour le développement de son entreprise, alors que d'autres artisans pouvaient y voir la menace de perdre le plaisir et le sens du travail sur mesure, permettant un lien direct avec le client et la garantie de ne jamais refaire exactement la

même chose. En revanche, il n'a semble-t-il pas perçu et tenu compte à sa juste mesure de la menace pour la pérennité à long terme de son entreprise, de travailler sur un marché devenant international et très concurrentiel. Il a ensuite parié sur des opportunités de redressement économique par l'innovation sur des produits adaptés aux personnes âgées, qui n'ont pas apporté les résultats escomptés.

Par contraste, le cas de Claire nous montre ce que peut être un projet de vie professionnelle empêché. Clot (2006) montre bien que les actions empêchées et les impasses dans le développement professionnel font tout autant partie du réel du travail, que les actions réalisées et les accomplissements du développement. Ces possibles désirés mais non-réalisés peuvent même être déterminants dans d'autres comportements.

L'absence de projet de vie professionnelle de Claire à la fin de son BEP, après avoir été refusée sur le Tour de France, nous indique que la genèse d'un tel projet a été empêchée au cours de la réalisation de son projet d'apprentissage. Il ne s'agit ici ni d'un problème d'insertion sociale dans l'entreprise, ni d'un problème de compétence, puisqu'au bout de six mois d'apprentissage, elle trouvait le travail trop basique, pas assez difficile et varié. Pourquoi une jeune femme semble-t-elle douée et appliquée, échoue dans son parcours en menuiserie ? C'est d'abord son projet d'apprentissage qui est entravé comme nous l'avons vu précédemment. Par conséquent, après son BEP, elle ne se sent pas du tout compétente et donc ne croit pas être devenue « ouvrier qualifié » par la seule vertu de son diplôme. Sa volonté de devenir quelqu'un par le biais de ce métier s'en trouve affaiblie. Elle sait qu'elle ne veut pas devenir une exécutante dans un atelier de production en série, et comme ses collègues finir par s'habituer à cette monotonie. Cela avait été très pesant pour elle, car cette activité supposait l'inhibition permanente de toute l'exploration créative du travail du bois, à laquelle elle aspirait. C'est pourquoi elle dit qu'elle avait besoin d'une pause après son apprentissage, et ne voulait pas d'un emploi en CDI. Elle a préféré cesser toute activité de menuiserie et donc interrompre son projet de développement dans ce métier, plutôt que de l'exercer dans un contexte où elle devrait renoncer à ses motifs personnels.

Par ailleurs, à l'issue de son BEP, rien ne semble la pousser à chercher une formation pour acquérir de nouvelles compétences. Elle semble à ce moment sans vision de ce qu'elle veut devenir. Ses aspirations créatives ne trouvent guère de modèle social satisfaisant. Son patron, un artisan inventeur, fait même figure d'anti-modèle, qu'elle perçoit comme solitaire, arrogant, déconnecté de la vie quotidienne, immature. Le chef d'atelier, pour lequel elle a de la sympathie,

n'est pas pour autant représentatif de ce qu'elle veut devenir professionnellement. La seule image positive qui l'avait marquée était celle d'un ébéniste vu dans un reportage télévisé, qui faisait écho à son rêve de pouvoir créer et fabriquer ses propres meubles, ceux qu'elle imaginait. Elle a envisagé la possibilité de devenir comme cet ébéniste, mais voir une émission de télévision ne suffit pas à construire un projet et à trouver les ressources pour le mettre en œuvre.

Malgré toutes leurs différences, Jean-Baptiste et Claire partagent une culture commune de la menuiserie artisanale, en distinguant deux grands types de projets de vie professionnelle : d'une part ceux qui travaillent par choix et passion du travail du bois, et d'autre part ceux qui travaillent par nécessité, principalement motivés par l'argent qu'ils peuvent gagner. D'une certaine façon, Claire a préféré arrêter de travailler, craignant de ne pas pouvoir le faire par passion et donc de subir l'ennui. Jean-Baptiste résume les deux postures en parlant de ceux qui « travaillent pour manger » et ceux qui « travaillent pour manger *et* pour travailler ».

Il y a probablement une simplification dans cette séparation entre les « passionnés » et les autres. « *Ils font ça pour manger, ils font pas ça par plaisir.* » (II. 32) D'abord en figeant définitivement les individus dans des catégories : car ce jugement de Jean-Baptiste ici appliqué à des jeunes laisse de côté la question des conditions de la construction volontaire d'un projet professionnel, dans une activité source de plaisir. Comparés à Jean-Baptiste qui bricolait dans l'atelier de son père depuis son enfance, rares sont aujourd'hui les jeunes qui ont pu faire l'expérience d'un plaisir à travailler le bois, avant d'entrer en apprentissage. Pour certains, il est même difficile de faire un projet à partir de l'activité d'apprendre, s'ils ne l'ont vécu principalement à l'école que comme une pure contrainte, ne laissant le choix qu'entre la soumission et la révolte. Dans ce cas, le passage de l'école au milieu de travail ouvre une opportunité de transformation du rapport à l'apprendre, mais cela requiert du temps et un environnement social qui y soit propice.

Par ailleurs, il existe une multitude de positions intermédiaires difficilement repérables entre les postures extrêmes qui seraient la passion perfectionniste et le désinvestissement subjectif total. Quand Claire essaye de repérer les motivations de ses collègues à l'atelier, elle est plus incertaine que les affirmations de Jean-Baptiste, mais elle reprend la même distinction. Elle remarque d'abord que les ouvriers ne parlent pas entre eux de leur vécu subjectif, de leurs motivations. Elle n'avait pu échanger à ce sujet qu'avec un autre jeune en formation adulte dans l'entreprise, passé par des études de philosophie. Pour les autres ouvriers, elle infère à partir de ce qu'elle a pu voir ou entendre en les côtoyant : « *je pense qu'il y en avait au moins un ou deux dans le tas qui faisaient ça vraiment par amour de la matière, les autres, je pense aussi (...)* » (I.

68) Un ou deux se distinguent, les autres apparaissent en demi-teinte. Elle est surtout choquée par la posture d'un ouvrier qui semble satisfait de son sort et ne « cherche pas à voir plus loin », en travaillant depuis 12 ans dans la même entreprise, alors qu'elle s'y ennuyait au bout de six mois. Elle a du mal à comprendre ce qui peut conduire certains ouvriers de l'artisanat à limiter ainsi leurs aspirations professionnelles, à se résigner mollement à leurs compétences acquises. On peut au moins en conclure que, dans une multitude de cas, la médiation par le projet professionnel joue un rôle très faible, comparés au le parcours volontariste de Jean-Baptiste.

3.5. L'insertion dans une histoire professionnelle via l'école

La menuiserie artisanale a connu des transformations techniques très importantes depuis 50 ans, caractérisées par une forte mécanisation au détriment des outils à main. Pour Jean-Baptiste, c'est une situation qui change profondément les conditions de la transmission du métier, entre ce qu'il a vécu à la fin des années 60 et ce qu'il peut transmettre en entreprise à des jeunes aujourd'hui.

3.5.1. Les exercices à l'école professionnelle et l'histoire du métier

Nous allons d'abord nous attarder sur son expérience de 3 ans en école professionnelle de menuiserie, pour analyser en quoi cette formation a pu consister en un processus de médiation permettant son insertion en tant qu'adolescent novice dans l'histoire professionnelle de la menuiserie. Nous pouvons nous demander si ce processus peut aussi avoir lieu dans un centre de formation en alternance et en entreprise.

Il semble bien que cela aille au delà d'une insertion dans une histoire verbale, dans un discours sur les évolutions de la menuiserie : il s'agit d'abord d'incorporer des techniques de base qui constituent l'héritage technique de générations de professionnels. Héritage impersonnel car il ne connaît pas d'individus découvreurs, auteurs, comme c'est le cas dans les formes de connaissance se conservant par écrit. L'objectif du travail pour les élèves est de savoir refaire eux-mêmes des tracés et des assemblages qui ont été utilisés par un grand nombre de professionnels avant eux, même s'ils ne sont parfois plus d'usage courant. Il peut y avoir un intérêt intrinsèque, un plaisir à s'appliquer sur des techniques de difficulté progressive, tout

comme cela peut être le cas pour des élèves passionnés par des exercices de mathématiques :

« On a fait aussi des tas d'assemblages avec des pièces dans tous les sens, des coupes d'onglets dans tous les sens, des trucs un peu complexes, tous les assemblages du menuisier-charpentier je dirais. Des traits, des traits de Jupiter, tous ces assemblages là qui ne se fabriquent plus maintenant. Des systèmes avec des clés pour bloquer l'assemblage. Des tas de trucs. Ça t'occupe déjà un an, minimum. » (IV. 40)

Ces apprentissages étaient porteurs d'une culture technique commune à ceux qui travaillent le bois, menuisiers mais aussi charpentiers. Comme des lois mathématiques, ces concepts techniques étaient enseignés selon une logique didactique. Ils donnent lieu à des exercices pratiques qui ne servent qu'à apprendre le maniement de cette technique, et pas immédiatement à produire quelque chose d'utile. La stimulation de ces apprentissages pour Jean-Baptiste apparaît dans le plaisir de réussir des assemblages de plus en plus complexes, par simple défi de l'intelligence manuelle, qui peut aller jusqu'à la virtuosité (dans le « chef d'œuvre »).

Nous avons peu de détails dans nos entretiens avec Jean-Baptiste portant sur la situation d'apprentissage à l'école professionnelle, dans sa dimension communicationnelle et non seulement à propos des contenus d'apprentissage. Nous pouvons en effet nous demander ce qui assure la médiation de la dimension historique du métier. Les exercices évoqués, portant sur un héritage professionnel constituant les bases techniques du métier, peuvent prendre pour les élèves différentes significations, si on se réfère à nos propres expériences scolaires : des exercices du professeur qu'il faut faire si on ne veut pas avoir une mauvaise note ; des exercices qui sont au programme pour l'examen du CAP ; des exercices qui permettent d'apprendre le métier de menuisier : « pendant les cours, on travaillait pour apprendre. On avait pris conscience de cela : apprendre pour faire quelque chose. » (J-B, IV. 46) ; ou des exercices qui auraient permis à Claire d'« élargir le champ d'exploration de la matière » (I.60). Alors en quoi des apprentissages professionnels peuvent-ils produire l'insertion dans une histoire ?

Si on se réfère à l'enseignement des sciences, les mêmes questions se posent, pour éviter de laisser les apprenants dans une représentation réifiée et utilitaire du savoir. Ainsi, une réflexion ancienne met en valeur le rôle de l'histoire des sciences pour contextualiser les savoirs dans les processus de la recherche qui leur donnent naissance.²²⁰ Il n'est pas facile de faire

²²⁰ Nicole Hulin, « L'histoire des sciences dans l'enseignement scientifique : Aperçu historique », in *Revue française de pédagogie*, Volume 66 N°1, 1984, p. 15-27. Plus récemment : Hélène Gispert, « History of Science in Teacher Training : an Instrument of Professionalisation at the Junction of

l'histoire des métiers manuels, étant donné le peu de traces écrites qu'ils ont laissées. C'est donc à travers les traces de leurs productions que l'on peut en suivre les évolutions techniques et sociales. Par exemple, Sennett décrit l'origine de l'assemblage tenon-mortaise ²²¹, « quand les cités grecques se mirent à implanter des colonies loin de leur base. Les joints mal ajustés des vieux vaisseaux, enduits de goudron, s'érodaient au cours de ces longs voyages en mer, et au VI^e siècle avant notre ère, les charpentiers de navire se mirent à utiliser le joint tenon-mortaise pour remédier aux problèmes de fuites de la coque. » Mais il est plus difficile encore de se prononcer sur la source de cette innovation. L'explication proposée par Sennett repose sur l'idée que l'invention technique peut résulter du transfert analogique d'un concept technique d'un domaine à un autre. Il suggère que l'idée vient du tissage, qui permettait de réaliser des tissus solides en associant à angle droit la chaîne et la trame de façon bien serrée : « Le joint tenon-mortaise est une manière de “tisser” le bois : le tisserand et le charpentier se concentrent tous deux sur la fabrication de joints à angle droit bien ajustés. » Le rapprochement paraît assez contre-intuitif. Pourtant, on peut faire l'hypothèse que le lien entre les deux domaines serait la préoccupation de l'imperméabilité du tissu, proche de celle de l'étanchéité à l'eau d'un bateau. Quoi qu'il en soit, ce type de questionnements historiques nous paraît assez fécond pour susciter, dans le cadre d'un enseignement technique, un regard différent des apprenants sur leur apprentissage, en ajoutant aux significations pratiques, des significations historiques porteuses de culture professionnelle.

3.5.2. Observer le passé du métier : productions, outils et livres

Une autre piste de médiation de l'histoire d'un métier peut se situer dans le développement du sens de l'observation : il s'agit de regarder des réalisations en bois et de se demander comment elles ont été fabriquées, avec quelles techniques. Cette approche nous a été suggérée lors d'un séjour chez un retraité, ancien menuisier, qui voulait nous transmettre son expérience. Il nous a raconté comment il avait appris à regarder les choses et à s'en émerveiller lorsqu'il était apprenti menuisier, entre 14 et 17 ans. Lors de déplacements à pied à travers la ville, de retour d'un chantier, son maître d'apprentissage lui faisait faire des pauses devant de belles portes en bois, pour les regarder avec l'œil du professionnel analysant le résultat du travail

Learning and Society », in Claude Debru (dir.), *History of science and technology in education and training in Europe*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 1999, p. 221.

²²¹ Sennett, op. cit., p. 177.

d'un autre professionnel, anonyme et peut-être même mort depuis longtemps. A plus de 70 ans, suite à une carrière qui l'a mené de la menuiserie à l'ergothérapie puis à son enseignement, il a conservé cette capacité et cette curiosité pour l'observation des objets en bois, anciens ou contemporains, pour en repérer les qualités techniques, et ainsi se relier à ceux qui l'ont fabriqué. En faisant appliquer ainsi à l'observation de son environnement quotidien, des concepts techniques mis en pratique dans le travail, ce maître d'apprentissage permettait à son apprenti de passer d'une position d'acteur à une position de spectateur averti. Entre les deux, il y a un changement d'orientation de l'attention. Tout autour de lui des objets se révélaient en tant que produits du travail passé d'autres menuisiers.

La connaissance des anciens outils peut aussi être le vecteur d'un lien à l'histoire professionnelle. Cependant, cela n'a rien d'évident : ils peuvent être dévalorisés comme archaïques, dépassés, par rapport aux critères des outils actuels et ne susciter aucun intérêt. Ils peuvent aussi apparaître comme de vieux objets que l'on trouve dans les brocantes et les puces, peut-être esthétiques, mais sortis de tout contexte de métier. De même, des objets anciens ou leurs fragments retrouvés dans le sol n'apportent pas en eux-mêmes une connaissance du passé, s'ils ne sont pas analysés et contextualisés par un archéologue ou un historien. Une expérience relatée par Jean-Baptiste nous indique que cette contextualisation peut être le fait d'une relation intergénérationnelle : nous avons déjà évoqué la relation importante pour le jeune Jean-Baptiste avec un prêtre, ancien apprenti menuisier. Il se souvient que le père Millot lui avait montré des outils datant de son apprentissage à lui. Ces outils prennent de l'intérêt à travers la relation d'identification à cet adulte, qui comme lui a appris la menuiserie dans sa jeunesse. Et en même temps, il découvre la différence des outils de cette époque avec ceux qu'il utilise. Cela produit un recadrage temporel depuis les conditions actuelles d'exercice du métier jusqu'à des conditions passées, qui relie le jeune apprenant à une filiation dans une succession de générations de menuisiers, avec des pratiques qui ne sont pas figées. Un autre exemple est la Maison de l'Outil et de la Pensée Ouvrière à Troyes, gérée par les Compagnons du Devoir. Ce lieu est composé de deux parties : la partie muséographique présente des ensembles complets d'outils à main, métier par métier, façonnés à la main avant l'ère industrielle ; la seconde partie est une bibliothèque consacrée aux différentes approches des métiers. Michel Guisembert, un responsable des Compagnons du Devoir, explique ainsi l'intérêt de ce lieu destiné « à mettre en valeur l'intelligence humaine » : « Derrière chaque outil, c'est une histoire, c'est un homme qu'il faut

s’imaginer et se poser la question en voyant un outil : à qui cela sert ? et non pas à quoi. »²²² Il perçoit également la nécessité de compléter ce dispositif de médiation par des rencontres avec des hommes de métier : « Au delà du message délivré par l’outil lui-même, ce qui n’est pas forcément facile à découvrir par soi-même surtout pour les plus jeunes, la rencontre et l’échange avec les hommes de métier permet la compréhension. » Le message de l’outil n’est en fait pas inscrit dans l’objet, c’est une émergence de signification pour l’homme de métier qui le regarde, de la même façon qu’une personne issue d’une culture traditionnelle peut donner sens à un objet ancien qui en est issu, lorsqu’elle le découvre, exposé dans un musée ethnologique.

Nous pouvons enfin évoquer le rôle que peuvent jouer les livres pour permettre à des jeunes apprenant la menuiserie de s’insérer dans l’histoire de leur métier. Le livre en tant que support peut conserver la trace, sous forme de textes et d’illustrations, des éléments évoqués ci-dessus dans des situations de communication orale directement face aux choses : l’histoire des techniques et du métier, des pièces remarquables à observer et analyser, des outils. Il faut remarquer à ce sujet que les Compagnons du Devoir accordent une grande importance, dans le cadre de leur mission de transmission des métiers, à la publication d’ouvrages pour les professionnels. Ils disposent d’ailleurs à cet usage de la Librairie du Compagnonnage, basée à Paris. Dans le parcours d’apprentissage de Jean-Baptiste, sa passion des meubles s’est forgée en partie à travers des livres sur l’ébénisterie, l’histoire du meuble. Cela lui donnait envie de s’essayer à la fabrication de meubles selon les styles de différentes époques. Il travaillait déjà la semaine dans une entreprise d’ébénisterie, suite à ses quatre années d’école professionnelle. Le week-end dans l’atelier de son père, il fabriquait des outils pour une toupie : « *Je prenais mes formes de mouluration dans les bouquins de style Louis XVI, Louis-Philippe, etc.* » (IV. 12) Les livres sont ici considérés comme des références, mais orientées vers une activité de fabrication, plutôt que comme une fin en soi. Le livre apparaît finalement comme un outil secondaire mais néanmoins utile, dans le processus par lequel un apprenant peut s’insérer dans l’histoire professionnelle de la menuiserie.

²²² Interview de Michel Guisembert, 1^{er} Conseiller de l’Association ouvrière des Compagnons du devoir, Président de l’association de la Maison de l’Outil, in « *La Maison de l’outil et de la pensée ouvrière a 30 ans* », Supplément au journal L’est-éclair et Libération-Champagne, 23 juin 2004.

3.5.3. *Les implications de l'érosion du travail à la main dans l'apprentissage et le travail*

Les personnes interrogées témoignent d'un écart grandissant entre le milieu professionnel et le milieu de la formation. Cela se traduit soit par un constat de l'artisan qui déplore le faible niveau des jeunes apprentis, soit par le désintérêt des apprentis pour le travail avec les outils à main demandé dans leur formation. Et pourtant, l'apprentissage du travail à la main semble un pré-requis pour un usage intelligent des machines.

Il ne s'agit pas ici d'étudier le fonctionnement de l'alternance, ni de chercher à expliquer les différences de représentation entre les artisans, les formateurs des CFA et écoles professionnelles, et les apprenants. La question que nous nous posons ici est davantage celle de la place et de la fonction accordée au travail de menuiserie avec des outils à main, dans le cadre de l'apprentissage du métier.

D'un point de vue économique et utilitaire, le travail à la main représente une perte de temps, un coût trop élevé par rapport au prix de vente des produits. Dans l'entreprise de Jean-Baptiste, le choix d'investir dans des machines très productives pour répondre à un marché industriel, a conduit à embaucher des personnes non-qualifiées en menuiserie pour les faire travailler sur des postes spécifiques. Avec les machines à commande numérique, même le traçage des pièces ne se fait plus manuellement. Le fonctionnement économique ne permet pas de prendre le temps d'un apprentissage du métier complet, comme Jean-Baptiste avait pu en bénéficier.

Du point de vue d'une apprentie comme Claire, le travail à la main obligatoire dans la formation chez les Compagnons du Devoir, représentait une contrainte qui lui semblait en décalage complet avec les pratiques de l'entreprise : « *On avait des pièces à faire, des pièces à la main, un peu à l'ancienne. C'est pour ça j'ai pensé arrêter les Compagnons parce que maintenant on te demande pas de faire ça, une mortaise avec un bédane.* » (I. 12) Mais par ailleurs, elle a perçu plus tard un intérêt pour une formation en sculpture sur bois, qui lui permettrait de faire une expérience manuelle plus directe de la transformation du bois, et ainsi de se sentir plus compétente pour mettre en œuvre ce qu'elle aspire à créer.

Un troisième point de vue est celui de Jean-Baptiste, non plus en tant qu'entrepreneur, mais en tant qu'homme de métier, qui reconnaît le caractère incontournable de l'apprentissage des techniques manuelles par une pratique répétée, pour être en mesure de travailler de façon intelligente avec des machines perfectionnées. Cette observation rejoint les constats en

psychologie du développement, que les enfants ont besoin d'abord de manipuler des objets pour s'approprier des outils psychologiques (par exemple compter) qui pourront fonctionner plus tard par simulation interne. Richard Sennett va plus loin et analyse la transformation professionnelle qui résulte de la marginalisation des opérations manuelles, par exemple dans l'architecture quand les logiciels de "conception assistée par ordinateur" remplacent totalement le dessin manuel.²²³ Cela provoque une perte de la circularité entre une succession de dessins qui s'affinent, au fur et à mesure que la matérialité du lieu, des choses, sont mieux connues. L'erreur qui en découle est de dissocier le plan, en tant que simulation de la construction, et la réalité du lieu en tant que contexte de sensations. Sennett pointe aussi la perte de l'approfondissement cognitif qui accompagne la répétition du geste manuel, en l'occurrence du dessin. Le risque est alors de rester à une représentation superficielle de la construction, qui masque des problèmes d'usage apparaissant ensuite dans la réalité. Ce caractère superficiel n'est pas causé par une incomplétude technique du plan, au contraire, sa précision géométrique tend à conduire à une surdétermination de la fabrication, qui ne laisse plus aucune place à des ajustements à l'imprévu, à des initiatives de la part des ouvriers pour y laisser la trace de leur intervention intelligente. On peut légitimement se poser la question de conséquences analogues dans le domaine de la menuiserie, à partir du moment où la conception et la fabrication passent du dessin, du traçage, et du guidage des machines, de façon manuelle, à une conception sur un logiciel en trois dimensions qui pilote directement les machines.

Puisqu'une culture professionnelle est définie en tant que fait social par sa relative stabilité et pérennité dans le temps, il était important de s'interroger sur l'insertion de jeunes apprenant la menuiserie, dans l'histoire de leur métier. Les données de nos entretiens (portant sur les années 1960 et les années 2000) et de sources complémentaires permettent d'avancer quelques réflexions, sans nous autoriser à des généralisations. Il apparaît d'abord que des exercices manuels répétés sont nécessaires à l'incorporation des techniques de base du métier. Selon la médiation dans laquelle ces exercices prennent place, ils peuvent également se renforcer d'une signification historique explicite, en tant qu'héritage des générations qui nous précèdent. Par ailleurs, la connaissance de faits passés montre que le présent est le résultat d'une évolution et permet des comparaisons. La conservation d'objets passés (produits, outils) ou de leur représentation (livres) n'est utile que dans la mesure où des professionnels peuvent aider les

²²³ Sennett, op. cit., p. 61 et suivantes.

jeunes à observer et interpréter ces traces. Enfin, nous relevons que le contexte technico-économique actuel a introduit une forte rupture dans les conditions d'apprentissage de la menuiserie. Le travail manuel (par les outils à main et les machines-outils) a tendance à être supplanté, depuis la conception jusqu'à la fabrication, par un travail sur des machines numériques, au prix d'une perte de l'interaction directe corps-outil-matériau. L'effet de cette mutation sur l'apprentissage du métier est sans aucun doute une déstructuration de la signification des perceptions relatives à l'outil.

Conclusion générale

1. Retour réflexif sur les transformations résultant de la recherche

Tout au long de ce travail de recherche, notre perspective a évolué, au gré des lectures, des rencontres, de l'écriture. La question de départ portant sur la transmission des valeurs dans les métiers de l'artisanat avait émergé de la rencontre d'un groupe de dirigeants d'entreprises artisanales, préoccupés par leur difficulté à fidéliser les jeunes dans un métier artisanal. Cette question nous a poussé à réfléchir aux processus communicationnels à l'œuvre, en allant au-delà des pratiques intentionnelles de transmission, pour y inclure tout ce qui concourt à la socialisation. Dans cet itinéraire, nous pouvons noter deux transformations intellectuelles qui se sont faites en nous. Elles nous apparaissent comme faisant partie à part entière des résultats de cette recherche.

1.1. Le dépassement des frontières entre les univers manuel et scientifique

Comme nous l'avons expliqué dans la seconde partie, les premières démarches de contact avec le terrain de la menuiserie artisanale furent longues à s'établir mais fructueuses. Les deux artisans rencontrés au printemps 2009 étaient animés par le souci de la transmission, ils travaillaient avec salariés et apprentis. Nous nous imaginions déjà en ethnographe de la communication fréquentant régulièrement ces deux entreprises, observant le travail à l'atelier, menant des entretiens. Seul notre statut juridique restait à préciser en établissant une convention Université-Entreprise. Il y avait en réalité d'autres obstacles à la réalisation de l'immersion d'un jeune chercheur dans le quotidien d'une entreprise artisanale. Arrivant à la fin du troisième trimestre 2009, nous avons dû renoncer à la méthodologie idéale, pensée avant la rencontre du terrain pour tester des hypothèses conceptuellement élaborées. Pourtant, nous croyions que notre apprentissage de CAP en cuisine, l'année précédant le commencement de la thèse, suffirait à écarter le risque d'une posture académique dissociée de la pratique. Réaliser les entretiens avec Jean-Baptiste et Claire a remis la méthodologie au service de la description des faits, tels qu'ils se présentent et non tels que nous voudrions qu'ils soient. La problématique s'est reformulée par les contraintes du terrain, nous amenant à changer de perspective. Nous avons pu alors saisir *l'événement* de la rencontre avec ces deux personnes, en établissant les conditions propices à l'expression de ces témoignages.

1.1.1. Un lien de confiance

La première condition à l'expression de ces récits de vie était l'établissement d'un lien de confiance entre nous et nos interlocuteurs. En effet, parler de son vécu expose davantage que de livrer des opinions sur la menuiserie, sur l'apprentissage en général. Nous ne nous connaissions pas directement au préalable, sinon de vue par des rencontres occasionnelles à travers un ami commun, ou la famille. Cela était favorisant mais pas suffisant. C'est en réalité au cours des entretiens eux-mêmes que les situations de travail viennent progressivement à être évoquées, jusqu'à des moments sans doute racontés pour la première fois. Au début, nos questions portent sur le parcours général de la personne, ce qui lui permet de se présenter dans son histoire, de faire ressortir les différentes étapes. Cela permet d'installer un style de questionnement semi-directif qui laisse une grande place à l'écoute de l'interrogé. Nous montrons ainsi que nous nous intéressons à la personne dans sa singularité, et non comme représentante de l'échantillon des menuisiers. En plus de l'enregistrement, nous prenons des notes, ce qui laisse le temps de l'expression et des silences, pendant lesquels se prépare l'émergence de pensées inattendues. Nous pouvons aussi repérer des points intéressants sur lesquels demander des précisions plus tard. En adoptant une attitude empathique, nous favorisons le contact de la personne avec son propre vécu, plutôt que d'être centrée sur l'expression d'un savoir désincarné.

1.1.2. Une connivence autour de l'expérience d'apprentissage

Notre mémoire de Master Recherche s'intitulait « *La transmission entre le maître et l'apprenti dans les métiers manuels de l'artisanat – un processus de médiation global* ». Ce mémoire était basé sur un état de l'art des écrits disponibles sur le sujet, académiques ou non. Nous avons été marqué par une interpellation des intellectuels, dans des écrits de personnes ayant l'expérience intime d'un métier manuel, comme la forge pour Paul Feller et la mécanique pour Hyacinthe Dubreuil. Ils déploraient le fait que les chercheurs s'intéressant au monde du travail avaient le plus souvent une perception biaisée, relativement superficielle, car leur formation universitaire ne leur avait pas permis d'en faire l'expérience corporellement. C'était pour franchir ce fossé entre manuels et non-manuels que nous avons conclu à la nécessité de vivre nous-mêmes un apprentissage en alternance. Nous avons eu la confirmation du bien-fondé de cette démarche lors de nos entretiens avec Jean-Baptiste et Claire. Deux ans après avoir été apprenti, ce qu'ils nous ont raconté de leur propre parcours d'apprentissage prenait sens par tous nos mimèmes. Nos

questions, et même simplement notre façon de les écouter, n'était pas celle de quelqu'un qui n'aurait du fait d'apprendre que l'expérience scolaire. Notre propre vécu affleurerait et des analogies s'établissaient entre des réalités par ailleurs différentes. Les opérations techniques de menuiserie en elles-mêmes ne nous étaient pas familières, mais elles n'étaient que le prétexte à un récit centré sur la fabrication de soi, avec les autres, avec les choses.

La connivence était aussi partagée par notre interlocuteur. Lors du premier entretien, nous commençons par expliquer notre démarche de recherche et pourquoi nous l'avions préparée par une année d'apprentissage de la cuisine. Cela suscitait à chaque fois de l'intérêt, voire l'expression d'un respect, le travail dans un restaurant, qui plus est gastronomique, étant réputé pour son exigence et son intensité. Au cours des séries d'entretiens, nous avons perçu une position ouverte de nos deux interlocuteurs, qui avait confiance dans le fait que nous étions en mesure de les comprendre. Ils pouvaient facilement projeter sur notre expérience imaginée d'apprenti cuisinier, des situations analogues à celles qu'ils me racontaient, même si en réalité ce n'était peut-être pas le cas. Avec Jean-Baptiste, le thème de la transmission des métiers était un trait d'union entre nous. À de nombreuses reprises, évoquant des situations vécues, il les commente ensuite pour souligner que cela concerne la transmission. La relation elle-même qui se joue dans l'entretien devient pour Jean-Baptiste une forme de transmission à un jeune intéressé par son parcours de menuisier et ses réflexions. Il donne des explications, ce qui est parfois une difficulté lorsque nous essayons de le recentrer sur son propre vécu passé.

1.1.3. Une liberté de parole par la distance avec des situations passées

Comme nous l'avons signalé dans la seconde partie, le moment des entretiens avec Jean-Baptiste s'est trouvé fortuitement dans une période charnière de sa vie professionnelle. La vente de son entreprise était acquise, mettant fin à 30 années d'activité en tant qu'artisan. Comme il nous l'a dit lui-même, il avait déjà eu le temps de « faire le deuil » de cette entreprise, dont les difficultés économiques s'étaient aggravées pendant deux ans. Il était donc disponible et très bien disposé à nous recevoir, faisant par la même occasion un bilan de sa vie professionnelle depuis son apprentissage. On perçoit qu'il a aussi des messages à faire passer, et surtout dans les premiers entretiens, il passe volontiers de l'évocation de son expérience à des remarques générales sur le contexte économique, technique, les conditions actuelles de l'apprentissage, les attitudes des ouvriers. Quand il s'interrompt, il note parfois lui-même s'être écarté du sujet de départ. Par rapport à un entretien d'explicitation, ces éléments sont considérés comme des « informations

satellites de l'action ». Elles nous renseignent sur le point de vue de l'interlocuteur au moment de l'entretien, ce qui est différent de la perception exprimée à partir d'une situation vécue dans le passé. Notre choix dans la conduite d'entretien, dans la perspective d'un récit de vie, était de lui laisser la liberté de développer cela, tout en le ramenant à sa propre expérience pour obtenir des informations plus personnelles. En analysant a posteriori certains passages de nos transcriptions, il est apparu que Jean-Baptiste parlait fréquemment de son expérience sous la forme d'explications adressées à la seconde personne : « tu fais ceci, puis tu vois que... ». Dans ce cas, il aurait été intéressant d'intervenir pour l'inciter à dire « je », lui permettant d'approfondir l'expression de son vécu. A d'autres moments des entretiens, des situations singulières lui reviennent en mémoire, et les rires que cela déclenche indiquent à la fois une surprise d'être projeté plusieurs décennies en arrière, et un amusement suscité par la distance avec ces moments.

Dans le cas de Claire, la liberté de parole a d'autres raisons : son apprentissage est plus proche dans le temps, mais il est distant pour elle puisqu'elle n'a plus travaillé en menuiserie depuis. Son identité sociale au moment des entretiens n'est pas liée à ce métier, donc la période du BEP n'est pas engagée dans la genèse de qui elle est devenue. On ne trouve donc pas chez elle comme dans le récit de Jean-Baptiste, une reconstruction de l'apprentissage comme préparation « logique » de ce qui a suivi dans sa vie professionnelle, de ce qui « devait suivre », dans une vision rétrospective. Il y a au contraire une nette séparation entre cette séquence de sa vie et ce qui a suivi, dont elle ne parle que de façon évasive. Les entretiens sont une façon de revenir sur cette période de deux années, et de porter sur elles un regard attentif. La dimension technique du travail est difficilement abordée, occultée par le dépit de ne pas avoir pu apprendre ce qui l'intéressait. « C'était facile », donc elle n'a pas grand-chose à en dire. En revanche, la dimension sensible est volontiers développée, tant les relations humaines que le rapport aux choses. Elle accepte d'évoquer ses perceptions d'alors, tant sensorielles qu'affectives, et ses pensées. Elle fait la distinction entre ce qui relève d'elle à 16-17 ans, et ce qu'elle est aujourd'hui, mais sans jugement. Elle constate simplement avoir changé de point de vue avec le temps, ce qui lui permet de prendre conscience de nouvelles dimensions de son vécu d'alors.

1.2. Partager avec une communauté scientifique le singulier issu des enquêtes

Une fois ces deux séries d'entretiens transcrites, nous nous retrouvons face à un matériau limité, mais prolifique, qui peut être exploité de façon différente selon nos choix

épistémologiques, selon les finalités poursuivies. Comment passer de récits personnels à de la science ? Il faut pouvoir en dire quelque chose qui reste fidèle à leur expérience, tout en questionnant leurs présupposés. Il faut également croiser ces données avec les apports de travaux qui se sont posés des questions analogues dans les contextes les plus divers. Et tout cela, il faut l'écrire avec la rigueur exigée d'un sujet jamais traité (à notre connaissance) dans le cadre des Sciences de l'Information et de la Communication.

1.2.1. Des données empiriques qui stimulent la recherche

Nous avons utilisé dans un premier temps une méthode de traitement proposée par Pierre Vermersch²²⁴ : séparer les énoncés exprimant du vécu des autres énoncés, et les réordonner chronologiquement. Selon notre modèle de l'activité, nous distinguons le vécu, les représentations, et les prescriptions. Ces deux dernières catégories ont donné lieu à un classement thématique.

C'est en premier lieu l'expression du vécu qui nous a intéressé. Cela a constitué une étape nécessaire dans l'appropriation de ce matériau. La transcription avait déjà permis de nous remémorer les entretiens avec l'aide des enregistrements, et dans le rythme plus lent de la mise par écrit, de porter notre attention à chaque phrase, et d'en restituer si besoin les indices corporels et oraux. Ces paroles devenaient familières, il fallait commencer leur analyse. Nous avons donc repris systématiquement les données de vécu ordonnées chronologiquement, en notant au fur et à mesure, sans souci rédactionnel, toutes les observations, impressions, questions, bribes d'analyse, que nous inspiraient ces paroles. En termes de sculpture, il s'agissait de « dégrossir » des formes dans un matériau encore brut.

Nous nous sommes retrouvé face des expressions de vécu qui dépassaient largement ce que notre outillage théorique, à ce stade du travail, permettait de modéliser. C'est pourquoi ces premières analyses se présentaient de façon décousues, ordonnées seulement par la chronologie du vécu. La richesse des matériaux de terrain a obligé à un approfondissement théorique afin d'en restituer la cohérence. C'est donc suite à la rédaction de la partie 3 qu'ils ont été retravaillés pour constituer la partie 2.

²²⁴ Pierre Vermersch, « Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus », *Expliciter* n°81, octobre 2009 ; bulletin édité par le Groupe de Recherche sur l'Explicitation, disponible à l'adresse www.expliciter.fr/IMG/pdf/81_octobre_2009.pdf

1.2.2. Trouver des ressources pour amplifier notre problématique

A posteriori, nous pouvons rapprocher notre démarche de recherche avec les intentions qui poussèrent Glaser et Strauss à développer la « Grounded Theory » à partir de 1967.²²⁵ Notre but était de faire émerger de nouvelles perspectives à partir de la rencontre du terrain de l'artisanat. En l'absence d'un champ de recherches déjà structuré autour de la communication et de l'apprentissage manuel, nous avons procédé de façon inductive dans notre construction théorique. La première partie avait permis de construire une problématique d'exploration de notre sujet, basée sur des choix épistémologiques explicites : l'apprentissage d'un métier envisagé comme socialisation professionnelle, la transmission dans l'artisanat interprétée comme un processus de médiation, et l'intelligence au travail perçue au-delà du dualisme intellectuel/manuel. Comme nous l'avons vu, le déroulement de nos enquêtes de terrain nous a fait privilégier ensuite la question de la fabrication de soi, qui découlait des récits de vie, tout en gardant présente la question des processus de médiation. Nous avons donc cherché à amplifier ces questions dans une perspective capable de dépasser l'aspect incommunicable des premières analyses d'entretiens. Incommunicable en tout cas dans une thèse, qui se doit de dépasser l'anecdotique pour offrir des clés d'intelligibilité utiles dans l'analyse d'autres phénomènes singuliers. L'ouvrage de synthèse de Bandura sur l'auto-efficacité nous a permis de nous approprier un modèle de construction du soi, basé sur des résultats expérimentaux solides, que nous avons pu réinterpréter dans notre perspective. Les concepts d'efficacité personnelle et d'attente de résultats nous ont fourni une armature pour interpréter le vécu des personnes en rapport avec leur parcours d'apprentissage. D'autres ouvrages comme ceux de Sennett, de Zarifian, de Clot, nous ont permis de croiser les apports de divers théoriciens du travail avec nos analyses d'entretiens. Enfin, nous nous sommes efforcés de formaliser des processus de médiation applicables à l'apprentissage artisanal, qui étaient sous-jacents dans les travaux en sciences humaines et dans nos propres expériences. Le raisonnement déductif s'est donc combiné avec l'approche clinique pour traduire en termes plus généraux les phénomènes émergeant de nos enquêtes.

²²⁵ François Guillemette, « L'approche de la Grounded Theory ; pour innover ? », *Recherches qualitatives* - vol. 26(1), 2006, pp. 32-50. Consulté sur :

[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26\(1\)/fguillemette_ch.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero26(1)/fguillemette_ch.pdf)

1.2.3. Écrire en incarnant ces nouvelles directions

L'écriture de la thèse elle-même a été une concrétisation de notre exploration de la problématique initiale, avec la conviction que ce sujet est porteur de potentiel, et en espérant qu'il soit approfondi par d'autres, permettant des développements en Sciences de l'Information et de la Communication.

Ce caractère exploratoire s'est manifesté dans la construction du texte. Nous ne parlons pas ici de la rédaction depuis ses premières ébauches, mais à partir du moment où nous disposions d'une première analyse de nos entretiens et de nos références bibliographiques principales. Elles nous ont permis de baliser le périmètre de notre recherche, à travers la définition du plan général de notre troisième partie, avec ses trois sous-parties et les différents chapitres qui les composent. Puis ce squelette a pris chair progressivement, à mesure que les paragraphes s'ajoutaient les uns aux autres. Ce qui n'était au départ qu'un simple plan, est devenu un support de classement donnant de l'intelligibilité à des faits empiriques au départ déconcertants. Après avoir rédigé l'essentiel de cette troisième partie, nous sommes revenu aux études de cas et à l'écriture de la seconde partie, revenant de près sur la cohérence interne des deux parcours.

Lorsque des manques importants apparaissaient, nous étions poussé à retourner dans des lectures. Soit par difficulté à trouver la formulation claire et adéquate pour exprimer ce que nous ne pouvions que pressentir, approcher, alors nous nous demandions : quelqu'un a-t-il déjà pensé cela et a été capable de le dire avec justesse ? Soit parce que nous ne savions pas du tout comment aborder une question qui paraissait importante, autrement que par des affirmations naïves, et dans ce cas, nous nous demandions : d'autres en ont-ils déjà parlé et de quelle façon ?

Tout au long de ce travail, les échanges électroniques et les rencontres avec notre directeur de thèse ont apporté un indispensable dialogue, équilibrant l'exploration solitaire d'une vigilance envers le destinataire de la thèse (c'est-à-dire d'autres chercheurs). Après des semaines de progression laborieuse, il est précieux de pouvoir être lu et de recevoir une confirmation de l'intérêt de son texte. Les commentaires orientent vers des améliorations dans le style de rédaction, et incitent à développer des propositions elliptiques, que des questions vont aider à expliciter. Le directeur de thèse a joué aussi un rôle de médiateur avec la communauté scientifique, en proposant des références bibliographiques, en incitant à nous positionner par rapport à des travaux de recherche essentiels. Cela nous a permis de relever, parfois de renforcer des filiations intellectuelles, de prendre conscience des passerelles et des différences d'approche avec d'autres auteurs, ou des déplacements que nous opérons dans leur pensée. Cette rigueur

académique permet d'aller plus loin dans sa propre pensée en ne se contentant pas de la confusion de propos convenus.

Enfin, nous pouvons relever l'importance toute particulière de la formulation des titres, tant pour un passage que pour des ensembles plus grands, et pour la thèse elle-même. Ils ont un effet sur le lecteur et sa compréhension de toute la thèse, en suscitant des attentes. Ils doivent être précis mais accessibles. Leur brièveté exclut les explications, elle annonce plutôt qu'elle ne conclut, elle vise plutôt à engager une problématisation, une construction de sens partagée. Il s'agit là d'une tâche difficile qui se poursuit jusqu'aux ultimes corrections, car les titres imposent une prise de recul par rapport à son propre texte, pour le mettre en valeur et indiquer au lecteur la portée de ce qui suit.

Ce retour réflexif sur la réalisation de cette recherche s'imposait comme un temps nécessaire de notre méthodologie, du fait du caractère indissociable de l'observateur et de l'observé dans les sciences humaines. Nous allons à présent mettre en valeur ses résultats, du côté des phénomènes.

2. Un autre regard sur l'apprentissage d'un métier de l'artisanat

Comme nous l'avons indiqué dans notre seconde partie, notre enquête par entretiens n'a aucune prétention à donner une image sociologiquement exhaustive de l'apprentissage de la menuiserie. Elle n'est pas non plus une source d'informations suffisante pour systématiser notre analyse des processus de médiation qui s'y déroulent. En revanche, elle nous a permis un approfondissement qualitatif dans deux études de cas complémentaires, lequel élargit considérablement notre perception de l'apprentissage professionnel dans le contexte artisanal.

2.1. La fabrication de soi

D'abord, ces deux cas nous donnent une illustration de ce que peut signifier la fabrication de soi par l'expérience de l'apprentissage de la menuiserie. Notre analyse se distingue nettement des approches d'un « développement personnel » relevant de l'effort individuel, en nous fondant sur les catégories de la psychologie sociale et culturelle. D'une part, on perçoit mieux en quoi l'apprentissage professionnel concerne, au-delà des seules compétences techniques, la construction de croyances plus génériques portant sur son corps, sur ses dons, sur

l'environnement social et physique, et sur ses capacités à agir pour obtenir les résultats qu'on en attend. Les croyances les plus saillantes chez Jean-Baptiste, au moment où il crée son entreprise, sont les suivantes : être doué pour le travail manuel, savoir fabriquer des meubles de A à Z (croyances d'efficacité personnelle) ; susciter du plaisir et recevoir de la reconnaissance des clients, éprouver du plaisir dans le travail avec les outils et le bois, être parmi les meilleurs (croyances d'attente de résultats) ; les passionnés réussissent mieux leur vie (croyance sur l'environnement). Elles sont toutes autres chez Claire, à l'issue de son BEP : avoir un niveau basique en menuiserie, être capable d'effort physique et de manipuler des outils (efficacité personnelle), ressentir du bien-être dans une activité créative, risquer la stagnation en CDI dans une entreprise (attente de résultats), travailler entraîne une routine source d'ennui (environnement perçu). Ces trois types d'évaluation mettant en relation le sujet et son environnement, la subjectivité et l'action, sont des catégories appropriées pour saisir les phénomènes identitaires de façon dynamique au niveau personnel.

Il y a également des phénomènes d'identification réussis, contrariés, impossibles, qui vont bien au-delà de ce qu'on appelle des « valeurs ». Nous avons repéré par exemple l'identification de Jean-Baptiste à son professeur de l'école de menuiserie, mais aussi de façon plus surprenante au prêtre qui avait précédemment appris ce métier. Ces identifications construites dans un lien de confiance en proximité ont renforcé son sentiment d'estime personnelle pendant la période de l'adolescence. Dans le cas de Claire, l'identification est plus difficile dans un milieu masculin. L'identification avec le patron et sa femme est recherchée mais s'avère impossible, ce qui est source de tensions. Par ailleurs, un ébéniste créateur de meubles vu dans un reportage est pour elle une projection qui reste trop lointaine par rapport à sa situation, elle s'estompe ensuite. A travers l'apprentissage d'un métier, l'enjeu est plus largement celui de la construction de la personne. Si bien que Claire, même si elle a abandonné la menuiserie à l'issue de son BEP, n'a pas été formée en pure perte. Il serait intéressant d'étudier à plus grande échelle les résultats à long terme sur la personne, d'avoir appris les bases d'un métier manuel, sans avoir exercé cette activité professionnellement de façon durable. En effet, personne ne met en doute l'intérêt d'enseigner aux collégiens les bases de l'algèbre et de la géométrie, même si fort peu utiliseront explicitement ces savoirs dans leur vie professionnelle.

D'autre part, on perçoit mieux que cette fabrication de soi est certes une socialisation dans un milieu socioprofessionnel défini, mais qu'elle ne résulte pas seulement des relations sociales qui s'y nouent. Au-delà de l'appropriation de contenus symboliques propres à une culture professionnelle (codes, normes, représentations sociales), l'expérience de l'apprentissage met en

jeu un rapport direct à la matière qui contribue fortement à la fabrication de soi. Ainsi, les premières réalisations de Jean-Baptiste, tant à l'école de menuiserie que dans l'atelier de ses parents, restent des souvenirs marquants des étapes de sa formation. Certains des moments les plus fructueux de cette socialisation peuvent même se jouer de façon solitaire, outils en main, dans des activités de bricolage libre par lesquelles l'apprenant fait une expérience personnelle des interactions avec les matériaux, en dehors de tout objectif socialement prédéfini. C'est le cas pour Jean-Baptiste lorsqu'il fabrique des choses dans l'atelier de son père, dès son enfance, et plus tard bricolant des machines-outils pour essayer différents styles d'ébénisterie. Il y a des moments analogues pendant l'apprentissage de Claire, lorsqu'elle reste dans l'atelier après le travail, et laisse aller son intuition en transformant des chutes de bois avec différents outils pour explorer d'autres formes.

2.2. Quels parcours d'apprentissage professionnel ?

Ensuite, nos études de cas conduisent à concevoir le parcours d'apprentissage professionnel comme un ensemble d'expériences situées dans divers contextes, et qui s'articulent de façon à chaque fois singulière pour un apprenant. Contrairement à ce que notre méthodologie d'enquête initiale présupposait, l'apprentissage ne se joue pas qu'à l'atelier, dans une entreprise et/ou une école professionnelle. Certes, ce contexte est bien central dans nos deux études de cas, mais l'expérience qu'y vivent les apprenants est fortement corrélée à d'autres contextes : le contexte familial et scolaire de l'enfance qui se prolonge durant l'apprentissage, le contexte microsocial de sa ville le week-end, d'un internat le soir, le contexte social plus large marqué par les médias, par les transformations de l'économie et des technologies, par les législations. Ces différents contextes ne sont pas juxtaposés mais interfèrent de façon simultanée dans les situations vécues. Par conséquent, on ne peut définir a priori leur articulation, sans prendre en compte la vie singulière de l'apprenant. C'est là l'avantage du récit de vie de recueillir la complexité des parcours d'apprentissage, posant des questions plus générales que d'autres méthodes d'enquête peuvent ensuite examiner.

L'analyse du parcours de Jean-Baptiste, pendant 10 années d'apprentissage et de perfectionnement, fait ressortir quelques points clés. On peut d'abord noter la forte cohérence entre les différents contextes où il évolue : sa famille vit au dessus de l'atelier paternel de travail du bois (fabrication de caisses à vin) ; il passe son adolescence de 14 à 18 ans en internat dans des écoles professionnelles ; ses loisirs dans le patronage de la paroisse l'amènent à mettre en

œuvre ses talents de jeune menuisier à la demande du prêtre ; il est rapidement embauché dans une entreprise locale correspondant à ses qualifications et à son projet, dans laquelle il progresse vers plus de polyvalence ; il poursuit son perfectionnement dans d'autres entreprises où ses qualités sont remarquées. Le contexte économique est favorable, les techniques sont mécanisées sans perdre l'héritage des outils manuels. Mais ces contextes ne seraient rien sans la capacité de Jean-Baptiste à faire des choix, à s'engager de façon passionnée pour réaliser ses aspirations, sans son goût de la compétition et son application à bien faire. Cela nous renvoie à la formation des bases de sa personnalité depuis sa naissance, étapes préalables de la fabrication de soi.

Ce parcours soulève plusieurs questions qui restent ouvertes à l'issue de notre recherche. Nous avons centré notre attention sur la période d'apprentissage, toutefois Jean-Baptiste a également parlé de ses expériences en tant que chef d'entreprise avec des apprentis ou des salariés peu qualifiés. Elles permettent d'affirmer que le succès en tant qu'apprenant ne garantit pas ultérieurement un succès dans le rôle de médiateur à l'égard d'autres apprenants. Mais alors qu'est-ce qui permet à un artisan d'acquérir la posture qui est attendue de lui en tant que « maître d'apprentissage » ? D'autre part, la méthode des récits de vie nous suggère des pistes pour examiner plus en détail ce qui se joue dans le dispositif de travail participant à la médiation avec un apprenant. A partir des observations sur l'aspect favorable pour la progression de Jean-Baptiste d'un certain fonctionnement des ateliers (tant dans son école professionnelle que dans son premier emploi), des hypothèses se dégagent concernant l'influence du type d'activité et d'organisation du travail sur l'apprentissage, qui mériteraient d'être vérifiées à plus grande échelle.

En contrepoint, le parcours d'apprentissage de Claire paraît plus heurté, malgré certains contextes également favorables. Il s'inscrit comme un moment de son adolescence, deux années qui lui apparaissent a posteriori comme une parenthèse. L'apprentissage est précédé d'une rupture avec le système scolaire, soudaine, le jour de ses 16 ans, au départ sans objectif extérieur. C'est une réaction personnelle qui se manifeste au moment où l'obligation scolaire légale prend fin. Son père, travaillant dans le secteur du bâtiment, est porteur de la norme sociale selon laquelle avoir un métier et un diplôme est nécessaire pour se faire une place dans la société. Elle accepte cette norme et choisit, à l'issue de quelques stages de découverte de métiers manuels, l'ébénisterie. Son père joue un rôle d'accompagnement en l'orientant vers le C.F.A. des Compagnons du Devoir et en lui facilitant l'entrée comme apprentie dans une entreprise. Au niveau des interactions sociales, ces deux contextes de l'apprentissage en alternance lui sont

largement favorables, à travers l'attitude d'accueil et de soutien dont témoignent à son égard les formateurs du CFA d'une part, et le chef d'atelier de l'entreprise de l'autre. Elle réussit donc à s'intégrer dans ce milieu, sans pâtir de sa position ultra-minoritaire de jeune femme. En revanche, le contexte technique et professionnel a des effets plus contrastés. D'abord le décalage entre l'apprentissage des techniques manuelles de base chez les Compagnons et les pratiques entièrement mécanisées dans l'entreprise ne prend pas sens pour elle, d'autant plus qu'elle doit réaliser à la main des pièces d'exercice après sa journée de travail dans l'entreprise. Elle y participe à la production en série d'un petit nombre de modèles de meubles. Par conséquent, les situations de travail sont répétitives et contiennent des difficultés techniques en nombre limité, dont elle a épuisé la nouveauté au bout de 6 mois. Elle manque alors de stimulations pour apprendre et souffre d'ennui, mais aussi du refoulement de ses envies de travail plus créatif avec le bois. Cette frustration est émotionnellement intense et suscite des crises lui donnant envie d'abandonner. Elle réussit occasionnellement à exprimer ses aspirations dans la transformation de la matière en bricolant le soir à l'atelier. Elle persévère pour obtenir son BEP, répondant à l'attente de son père. En revanche, elle se projette difficilement dans un avenir professionnel dans ce métier. Cela explique que le départ sur le Tour de France envisagé avec une amie lui soit refusé par manque d'une motivation assez solide. La fin du contrat d'apprentissage est vécue avec soulagement, et le souhait d'une interruption avant de continuer éventuellement son apprentissage du bois. En réalité, elle étouffe, de ce fait elle saisit la première occasion de s'échapper de son conditionnement par le biais de son intuition, ainsi elle connaît une période de rupture qui l'éloigne durablement de la menuiserie.

Les questions qui s'ouvrent à l'issue de cette étude de cas sont différentes de celles en relation avec Jean-Baptiste. Le mode de production en série est-il en soi un obstacle à l'apprentissage professionnel de la menuiserie ou peut-il être compatible avec ce que les croyances opérationnelles établissent comme buts prescrits, agissant envers la professionnalisation réelle des apprentis ? La créativité des apprentis fait-elle partie du processus identitaire ou n'existe-t-elle qu'en marge du travail ? L'écart se creuse-t-il entre les deux pôles de l'alternance du fait des évolutions technologiques et commerciales ? L'implication du corps des apprentis est-elle assimilable à une immersion ayant valeur de passage initiatique ?

3. Portée et limites scientifiques de cette recherche

Tout au long de cette thèse, notre approche en Sciences de l'Information et de la Communication s'est nourrie, quand c'était nécessaire, des apports d'autres disciplines. Nous voulons clarifier ce que cette recherche a de spécifiquement communicationnel. Le sujet lui-même, quoique atypique, présente une certaine analogie avec des recherches portant un regard communicationnel sur l'école, la salle de classe, l'expérience d'élève. Bruno Ollivier²²⁶ montre bien en quoi ce regard diffère de celui de la didactique et des sciences de l'éducation en général. Certes, les questions vraiment fondamentales de l'activité, de la construction de soi, de l'intelligence, sont un domaine commun, anthropologique, à beaucoup de sciences plus spécialisées. Ce qu'il y a, selon nous, de plus spécifiquement communicationnel dans notre thèse, c'est la reformulation du thème de la transmission d'un métier, à travers des processus de signification faisant le lien entre les phénomènes relevant de la psychologie d'une part, et de la sociologie d'autre part. Nous rejoignons la question classique de la socialisation, et nous y introduisons une explication de ses produits chez la personne, à l'aide de la psychologie sociale, dépassant ainsi le concept d'habitus proposé par Bourdieu. Selon nous, la socialisation produit des croyances sur ce qu'est l'environnement physique et social du point de vue de la personne, mais aussi sur ses possibilités d'agir, ainsi que sur les résultats qu'il peut en attendre. Nous suggérons que c'est la triple articulation de ces croyances qui a pour effet de réguler l'activité personnelle. La production de ces croyances supposant la participation de la personne à sa propre socialisation, l'analyse de son fonctionnement passe par des processus de médiation, dans le sens de l'intervention de média ou dispositif médiatique, tel que l'a développé par exemple Davallon à propos des musées.²²⁷ C'est cette perspective que nous avons essayé d'appliquer à la situation d'apprentissage de la menuiserie.

Les limites de ce travail sont de plusieurs ordres. La première est que nous avons restreint nos recherches bibliographiques à la littérature disponible francophone ou traduite en français. C'est un choix fréquent qui est d'un côté contraint par les modes de diffusion et de circulation scientifiques, et d'un autre côté justifié en sciences humaines et sociales par l'importance des contextes politiques et culturels nationaux dans les phénomènes étudiés. Ainsi, la réalité de

²²⁶ Ollivier, op. cit.

²²⁷ Voir dans la partie 1, 3.3.

l'artisanat et du système scolaire en France nécessite de la prudence dans l'utilisation de travaux issus d'autres contextes. La consolidation de notre objet de recherche est un préalable à des prolongements éventuels dans d'autres pays européens.

Une seconde limite est sans doute celle de notre expérience dans les enquêtes de terrain, comme tous les doctorants. Nous sommes conscients que nous ne pouvons collecter des données qu'à la mesure de notre habileté à les faire émerger et à les saisir. D'une part, ce sont les questions préalables que nous nous posons qui déterminent ce qui va retenir notre attention, ici dans le cadre d'un entretien, et ainsi orienter la prise de parole et les non-dits de notre interlocuteur. D'autre part, la façon de conduire l'entretien a une grande incidence sur la qualité des données recueillies, notamment dans le cadre d'un récit de vie, impliquant pour l'interlocuteur. Nous avons mis beaucoup de soin à permettre un approfondissement à travers nos entretiens. Ainsi, nous espérons que d'autres chercheurs réaliseront des études de cas dans une perspective analogue, afin d'enrichir notre compréhension des processus que nous avons identifiés.

Une troisième limite relève de la dimension spéculative présente dans les quelques développements pour lesquels nous ne disposons pas de suffisamment de données empiriques, notamment sur la question du lien social. Sur cette question, nous avons pris le risque de dépasser ce que nos deux études de cas nous autorisaient à dire. En effet, il nous a semblé nécessaire de poser un certain nombre de questions pour balayer toutes les facettes de notre sujet, même quand elles étaient abordées de façon secondaire dans nos entretiens. Nous sommes tout à fait ouvert à un débat sur les points encore en suspens.

Etant donnés les multiples enjeux que notre sujet de thèse soulève, tant d'un point de vue scientifique que d'un point de vue social, nous espérons que ce travail inspirera d'autres chercheurs en sciences humaines et sociales à s'intéresser à l'apprentissage de ces métiers. Les perspectives scientifiques que nous pouvons repérer à ce stade d'avancement sont de plusieurs ordres.

En premier lieu, notre thèse s'inscrit dans le courant des recherches au sujet de la socialisation professionnelle. Notre regard sur le métier de menuisier peut apporter de nouveaux éclairages, sachant que les origines de ce courant se trouvent dans des travaux américains portant plutôt sur les « professions » dans le sens anglo-saxon du terme, c'est-à-dire des métiers liés à un statut social élevé (médecin, avocat, architecte...). Par ailleurs, notre étude de cas sur Claire ouvre la porte à d'autres investigations sur ce qui reste d'une période de socialisation

professionnelle, même quand le métier appris n'est finalement pas choisi, ou ne peut pas, pour d'autres raisons, devenir l'activité professionnelle de la personne. Ce qui peut paraître comme un échec pour un maître d'apprentissage ou pour tout responsable d'un organisme de formation, cache sans doute d'autres résultats que ceux attendus (diplôme, insertion professionnelle correspondante), évalués comme positifs ou négatifs par l'ancien apprenant, ou même ignorés de lui-même, comme beaucoup des produits de la socialisation. Enfin, notre modélisation de ces produits, en tant que facteurs de régulation dynamique de l'activité personnelle, pourrait être mise à l'épreuve dans des recherches portant sur d'autres secteurs professionnels.

En second lieu, pour ce qui est du champ spécifique aux Sciences de l'Information et de la Communication, le caractère atypique de recherches portant sur l'activité artisanale garde sans doute un potentiel heuristique. Nous avons approché l'analyse des processus de médiation en jeu dans l'apprentissage professionnel de la menuiserie, ce qui peut faciliter des travaux sur d'autres métiers. Davantage de données empiriques permettraient d'approfondir la compréhension de ces processus communicationnels et ainsi de déterminer s'il y a des invariants qui les mènent à une réussite ou à un échec. L'intérêt de ce terrain de recherche est de mêler de façon indissociable des interactions sociales et des interactions physiques, vécues corporellement par tous les sens, alors que le spectre de l'expérience est en général plus restreint dans les dispositifs communicationnels les plus souvent étudiés tels que les technologies numériques, les médias, le management des organisations, l'école, les arts.

En dernier lieu, à l'issue d'une exploration de l'apprentissage de la menuiserie, qui nous a livré des résultats concernant le vécu des interactions avec le bois, avec l'outillage qui le transforme et ses produits, nous ne pouvons que souhaiter que d'autres explorent ce qu'il en est avec d'autres matériaux comme la pierre, les métaux, le cuir. En effet, nous avons bien perçu, notamment dans nos entretiens avec Jean-Baptiste, à quel point les artisans vivaient dans des univers différents selon le matériau travaillé. Quels sont les points communs et les différences entre la relation au bois et la relation à un autre matériau, selon l'activité professionnelle ? Il y a probablement déjà des différences dans cette relation, entre les ébénistes et les menuisiers du bâtiment, qui n'utilisent pas les mêmes essences de bois, avec des contraintes de produit différentes. Au-delà de cette extension des recherches vers d'autres matériaux, il serait également nécessaire de développer ce que l'expérience de la transformation d'un matériau dans une activité de fabrication a d'irremplaçable pour la vie humaine.

4. L'artisanat face à l'affirmation d'une demande sociale

Les adolescents sont mis face à un difficile problème quand il s'agit pour eux de choisir une orientation. En effet, on leur demande pour quelle voie professionnelle ils ont le plus d'intérêt, alors qu'ils n'ont qu'une représentation fragile de l'activité correspondant à un métier. Il y a bien sûr des exceptions : ils ont une expérience directe de l'activité des professionnels de l'éducation (à l'école), du soin (médecins, vétérinaires...), et de quelques autres. Ils peuvent aussi être attirés par les perceptions indirectes qu'ils ont, à travers les médias, des chanteurs, des sportifs, des journalistes, perceptions déjà plus éloignées de la réalité de ces activités. Dans certains cas, ils bénéficient par leur milieu familial d'une proximité avec l'activité professionnelle de leurs parents ou d'un proche, par exemple dans l'agriculture, et d'autres professions indépendantes comme le commerce. En revanche, les métiers de production, ce que l'on appelle communément le secteur secondaire, ont perdu beaucoup d'importance dans l'économie des pays occidentaux depuis quelques décennies, et sont de ce fait devenus étrangers à la plupart des enfants. Par ailleurs, bien des professionnels constatent chez les jeunes se dirigeant vers leur métier une difficulté à accomplir des tâches, qui sont pour eux un pré-requis à l'acquisition de compétences spécialisées. On peut citer par exemple des problèmes de latéralisation, d'anticipation, de mémorisation. Ne serait-ce pas la conséquence d'un environnement familial, scolaire, de loisirs, dans lequel ces enfants ont peu de possibilités de développer des habiletés techniques ? Même à l'école maternelle, les travaux de bricolage cèdent de plus en plus la place à des activités sur fiches, centrées vers l'écriture. C'est qu'il faut lutter contre l'échec scolaire dès le plus jeune âge ! Il nous semble que notre société commet une méprise quand elle considère que la « haute technologie » puisse remplacer, sans dommages pour le développement humain, l'essentiel des techniques et outils par lesquels nous avons l'expérience directe d'agir sur le monde. Comme l'avait fait remarquer Ivan Illich, il est bien différent d'interagir avec des systèmes techniques complexes, dont le fonctionnement échappe à notre compréhension, ou avec des techniques « conviviales », qui sont transparentes pour l'utilisateur.²²⁸ Ce n'est pas la même activité de dessiner sur un ordinateur ou sur une feuille avec

²²⁸ « J'appelle *société conviviale* une société où l'outil moderne est au service de la personne intégrée à la collectivité, et non au service d'un corps de spécialistes. Conviviale est la société où l'homme contrôle l'outil. (...) dans l'acception quelque peu nouvelle que je confère au qualificatif, c'est l'outil qui est convivial et non l'homme. » ; Ivan Illich, *La convivialité*, Le Seuil, Paris, 1973, p. 13.

des crayons. Par ailleurs, pour que les enfants développent leur capacité à agir sur le monde, le jeu libre est fondamental. Tout apprentissage ne peut être formalisé dans des séquences didactiques contrôlées, suivies d'une évaluation de compétence. Un enfant qui joue explore au contraire une diversité de possibilités d'action, qu'il dirige lui-même. Il apprend à évaluer de lui-même les résultats de ce qu'il a fait. En décidant lui-même, il devient capable d'auto-prescription, plutôt que d'attendre passivement des « consignes », qui n'auront peut-être pour lui pas d'autre sens que de faire ce qu'on lui demande pour faire plaisir ou pour éviter une réprimande. Le jeu offre une possibilité privilégiée de construire des significations positives, tant sur soi que sur son environnement. A la lumière de nos analyses, nous voudrions mettre en valeur l'importance de permettre aux enfants et aux jeunes de jouer avec des outils et des matériaux simples, dans un contexte où les technologies comme les pédagogies tendent à renforcer les prescriptions au détriment de l'autonomie personnelle.

Cette tendance à la sur-prescription existe également dans le monde du travail en général. La logique gestionnaire impose des normes, bien souvent sans tenir compte de l'expérience de ceux qui réalisent l'activité et font face aux événements avec les contraintes de la situation. La mesure et le contrôle de l'activité mobilisent un temps croissant, au détriment de l'activité elle-même. Cette pression s'exerce également au détriment de la subjectivité, c'est-à-dire de la perception personnelle, de la compréhension de la situation de travail, et des choix dans la réponse aux prescriptions. Cette subjectivité est enrôlée dans des systèmes de motivation eux-mêmes très prescriptifs. L'augmentation de la souffrance psychique au travail observée ces dernières années peut être en partie imputée à une conception du travail qui prétend le « rationaliser » pour en augmenter la performance. De ce fait, les acteurs subissent à la fois des contraintes difficiles pour bien faire leur travail, et doivent composer avec leur recherche de résultats jusqu'à ce que soit atteinte l'excellence prescrite, malgré l'incertitude.²²⁹ En comparaison, l'artisanat reste encore un environnement dans lequel la logique de l'homme de métier prévaut sur la logique de gestion d'entreprise, ou du moins dans lequel elles ne sont pas

²²⁹ « il ne s'agit plus seulement de réaliser les tâches productives (de biens ou de service) : viennent s'y ajouter des activités de simulation de la conformité attendue aux règles et aux objectifs et des activités de dissimulation du travail réel. Faire malgré tout, tout en construisant les traces d'une congruence à la tâche, pourtant de plus en plus déréelle, et en masquant les écarts, déviances, transgressions à la fiction promue. » ; Dominique Lhuilier, « Travail, management et santé psychique », *Connexions* 1/2009 (n° 91), p. 85-101. Consulté le 4 avril 2012 sur www.cairn.info/revue-connexions-2009-1-page-85.htm

dissociées. Les normes du travail y sont peu formalisées, elles sont avant tout soumises au principe de réalité. Quand le travail est variable selon les clients, l'activité doit s'adapter et mobiliser chaque sensation dans la mise en œuvre de son objet. Ce que nous voulons mettre en évidence, au delà de l'artisanat, c'est la richesse du vécu de l'activité, richesse oubliée au nom d'une conception instrumentale du travail. Le primat de la vente nous mène à ne voir dans le travail qu'un moyen au service d'une fin qui lui est extérieure. Pour l'ouvrier, s'il est dans la perspective de se vendre sur le marché de l'emploi, son travail est secondaire par rapport au but de gagner un salaire. S'il s'investit subjectivement dans son travail, c'est au contraire parce qu'il attend des résultats de l'activité elle-même. Ne pas le prendre en compte nous prive de ce qui anime réellement le choix de servir l'économie, en ce qu'elle permet la mise en relation des hommes entre eux. Le vécu dans le travail est particulièrement intime, chercher à le connaître requiert des garanties de déontologie, car certaines formes de management recherchent justement à en percer le secret pour mieux exploiter l'activité autonome des subordonnés. Si une confiance mutuelle s'établit, la reconnaissance de la subjectivité de chacun comme significative contribue à la réalisation efficiente des objectifs communs.

Certains lieux communs dont nous avons hérité méprisent les métiers manuels comme la pratique de production dépassée par l'avancée des sciences et des techniques, voués à se transformer ou à disparaître au profit de l'automatisation, libérant l'esprit humain pour des occupations plus élevées. Le système scolaire est un lieu privilégié de justification de cette ambition, par la structuration des programmes d'enseignement, des filières, selon une hiérarchie des disciplines. En attribuant les places aux « meilleurs » de ce parcours de sélection, dans des établissements délivrant des diplômes plus prestigieux, le système scolaire leur promet une position sociale élevée, tandis qu'il prépare ceux qui en sortent plus tôt pour apprendre un métier, à accepter qu'ils sont moins intelligents et méritent donc une position sociale basse. C'est pourquoi nombre d'artisans sont très critiques vis-à-vis de l'école, ils contestent ainsi à cette institution la légitimité de hiérarchiser la valeur de leur métier par rapport à une échelle de l'intelligence. Constatant l'injustice et la fausseté de cette conception, certains la refusent, toutefois ils sont nombreux à inciter leurs enfants à suivre des études « supérieures », en guise de revanche, même si c'est pour revenir ensuite à un métier de l'artisanat. En effet, la domination culturelle des métiers dits intellectuels sur les métiers dits manuels n'affecte pas que les seconds. Les jeunes se destinant aux premiers sont privés de l'enrichissement que pourrait leur apporter l'apprentissage des bases de métiers d'interaction avec la matière. Ces aspirations sont ignorées

et repoussées dès que l'élève est en capacité de « mieux faire », c'est-à-dire de poursuivre des études générales. Il s'agit de deux voies exclusives l'une de l'autre, ce qui est dommageable pour tous. En effet, la culture ne tient pas tout entière dans des livres, et on peut même affirmer qu'ils n'en contiennent qu'une petite partie, si l'on se place face à l'immensité des expressions de l'intelligence humaine dans l'histoire. Pourtant, ce sont surtout les livres qui ont été valorisés en Europe depuis le 16^{ème} siècle, alors que peu de pratiques qui passent à côté du langage ont été reconnues comme des composantes de la culture légitime. De nombreuses formes artistiques le sont aujourd'hui, tandis que l'artisanat reste davantage perçu comme un secteur économique, et non pas également comme un ensemble de pratiques culturelles, de savoirs, qui contribuent à la construction des personnes. Pourquoi travailler le bois ne serait-il pas une manière de se cultiver, si jouer un instrument de musique, lire une revue, ou pratiquer un sport, le sont ? Les mains et l'ensemble du corps peuvent manifester des œuvres de culture.

Il nous semble également que les pratiques de l'apprentissage d'un métier de l'artisanat sont intéressantes comme référence pour réfléchir à la formation professionnelle et à la gestion des ressources humaines dans d'autres secteurs. Non pas pour l'ériger en modèle, mais pour envisager sous un jour différent les enjeux et les dispositifs de formation. Le primat de la pratique comme validation de la réussite d'un apprentissage résulte de la situation de la petite entreprise, dans laquelle les capacités de chacun de ses membres conditionnent le bon avancement du collectif de travail. C'est pourquoi le diplôme n'y est pas considéré en soi comme un synonyme de compétence, ni comme une source de légitimité suffisante pour occuper une fonction hiérarchique. La mise à l'essai confronte la personne formée à un environnement de travail spécifique, et elle doit faire les preuves de son aptitude à s'y adapter pour mobiliser à bon escient ce qu'elle a appris. De même, l'évolution des carrières dans les entreprises artisanales commence le plus souvent par les postes les moins qualifiés, avant de parvenir à des responsabilités plus importantes, selon l'expérience acquise et les possibilités de développement professionnel, comme celle de chef d'équipe, de chef d'atelier ou de chantier, de chef d'entreprise. Par conséquent, le management du travail des subordonnés s'exerce en connaissance de cause. Si l'un d'eux fait défaut, son chef est capable de le suppléer. Le primat de la pratique a des conséquences en termes de situations d'apprentissage. L'enseignement magistral n'est pas considéré comme pertinent, dans la mesure où l'enjeu n'est pas de pouvoir montrer que l'on a compris (par une restitution lors d'un examen), mais de pouvoir appliquer ce que l'on a appris aux situations de travail de façon inductive, en admettant qu'il est impossible

de tout savoir concernant les déterminants de l'action. Les situations d'apprentissage débordent d'ailleurs largement des seules situations de formation. Cela signifie que dans un travail en commun, chaque personne est susceptible d'une façon ou d'une autre de contribuer à un apprentissage pour autrui, sans qu'elle en soit nécessairement consciente, ni qu'elle en ait l'intention. Par conséquent, la question se pose de l'organisation des tâches, des situations de travail, pour en développer les qualités de médiation des apprentissages. Au sein de ces situations, le positionnement du professionnel est déterminant. Le professionnel performant peut avoir beaucoup de mal à médiatiser ce qu'il fait, pour permettre à un apprenant de s'approprier ce qu'il perçoit, dans sa propre activité. Cela suppose une explicitation d'abord pour lui-même de ce qu'il met en œuvre comme activité interne, lui permettant de réussir ce qu'il fait de façon perceptible à autrui. Ce qui reste implicite ne peut être médiatisé. Le positionnement du professionnel n'est pas qu'une réflexivité individuelle, il est aussi à saisir dans l'interaction avec l'apprenant, qui prend sens tant en fonction d'une situation présente que d'une relation avec son histoire.

Après celle de l'imprimerie, sommes-nous entrés dans l'ère du numérique ? Et pourtant, ces technologies médiatiques ne parviendront jamais à un monopole sur l'ensemble des activités humaines. C'est que les sociétés humaines ont trop besoin du réel, de l'éprouver, de le transformer, pour se réduire à ne vivre que dans les messages de la prétendue « dématérialisation ». Travailler le bois, la pierre, ou d'autres matériaux est une permanence dans l'histoire humaine. Il importe au plus haut point de reconnaître ce que la transformation de la matière transforme en nous.

Table des illustrations

<i>Figure 1 - L'agentivité humaine selon la théorie socio-cognitive</i>	<i>143</i>
<i>Figure 2 - L'analyse de l'activité.....</i>	<i>148</i>
<i>Figure 3 - La situation d'apprentissage d'un métier manuel</i>	<i>155</i>
<i>Figure 4 - L'évaluation de soi.....</i>	<i>175</i>
<i>Figure 5 - Proposition d'une modélisation des facteurs de régulation du lien social.....</i>	<i>224</i>
<i>Figure 6 - Objets d'anticipation dans le travail, selon nos entretiens.....</i>	<i>231</i>
<i>Figure 7 - Croisement des croyances d'efficacité et des attentes de résultat selon Bandura.....</i>	<i>233</i>
<i>Figure 8 - L'exercice du contrôle personnel selon Bandura</i>	<i>234</i>
<i>Figure 9 - Proposition de synthèse sur la régulation dynamique de l'activité personnelle</i>	<i>234</i>

Bibliographie

Astier Philippe, « Agir et apprendre “ensemble”. Remarques sur les fonctions des collectifs dans le travail et la formation », actes du Colloque SIFA 2006, *Apprentissages et compétences collectifs*, Université Rennes 2.

Bandura Albert, *Auto-efficacité – le sentiment d’efficacité personnelle*, De Boeck, Bruxelles, 2003.

Beauvois Jean-Léon, Dubois Nicole, Doise Willem, *La construction sociale de la personne*, P.U.G., Grenoble, 1999.

Bertaux Daniel, *Le récit de vie*, sous la direction de François de Singly, Armand Colin, Paris, 2010.

Blandin Bernard, *La construction du social par les objets*, P.U.F., Paris, 2002.

Bougnoux Daniel, *Introduction aux sciences de la communication*, La Découverte, Paris, 2002.

Boure Robert (dir.), *Les origines des sciences de l’information et de la communication, regards croisés*, Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve-d’Ascq, 2002.

Bélisle Claire, Bianchi Jean, Jourdan Robert, *Pratiques médiatiques : 50 mots-clés*, CNRS, Paris, 1999.

Bernard Jean, *Le compagnonnage – rencontre de la jeunesse et de la tradition*, tome 1, Librairie du compagnonnage - P.U.F., Paris, 1982.

Bonnet Jacques et Rosette, *Du manager novice au manager expert*, Lavoisier - Hermès, Paris, 2006.

Boutaud Jean-Jacques, *Sémiotique et communication – du signe au sens*, L’Harmattan, Paris, 1998.

Bruner Jerome S., *Le développement de l’enfant, savoir faire, savoir dire*, P.U.F., Paris, 1983-2002.

Camilleri Carmel, Vinsonneau Geneviève, *Psychologie et culture : concepts et méthodes*, Armand Colin, Paris, 1996.

Chevallier Denis (dir.), *Savoir-faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Mission du Patrimoine ethnologique, Maison des Sciences de l’Homme, Paris, 1991.

Clénet Jean, *Représentations, formations et alternance*, L’Harmattan, Paris, 1998.

Clot Yves, *Le geste est-il transmissible ?*, « Apprendre autrement aujourd’hui », 10^{èmes} entretiens

de La Villette, Cité des sciences et de l'industrie, Paris, 1999 ; consulté le 17/02/2012 sur : <http://desette.free.fr/pmevtxt/Apprendre autrement aujourd'hui Sommaire complet.htm>

Clot Yves, *La fonction psychologique du travail*, P.U.F., Paris, 1999-2006.

Darmon Muriel, *La socialisation. Domaines et approches*, sous la direction de François de Singly, Armand Colin, Paris, 2010.

Davallon Jean, « Le musée est-il vraiment un média ? », in *Publics et musées* n°2, 1992, pp. 99-123 ; consulté le 17/02/2012 sur : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pumus_1164-5385_1992_num_2_1_1017

Debray Régis, *Cahiers de médiologie générale*, n°11, Gallimard, Paris, juin 2000.

Delbos Geneviève, Jorion Paul, *La transmission des savoirs*, Maison des sciences de l'Homme, Paris, 1984.

Denoyel Noël, *Le biais du gars, la mètis des grecs et la raison expérientielle. Contribution à l'étude de la culture artisanale et de l'éc(h)oformation*, Presses universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2000.

Deschamps Jean-Claude, Beauvois Jean-Léon, *Des attitudes aux attributions – sur la construction de la réalité sociale*, P.U.G., Grenoble, 1996.

Dubar Claude, *La socialisation*, Armand Colin, Paris, 2002.

Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne : la présentation de soi*, volume 1, éditions de Minuit, Paris, 1973.

Goffman Erving, *Les rites d'interaction*, éditions de Minuit, Paris, 1975.

Janet Pierre, entretien donné à Frédéric Lefèvre, « La psychologie expérimentale. Une heure avec M. Pierre Janet », *Les nouvelles littéraires*, samedi 17 mars 1928.

Janet Pierre, « *Le problème psychologique du temps* », introduction à une série de cours au Collège de France, 1/12/1927.

Jobert Guy, « L'intelligence au travail », *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris, 2004.

Jousse Marcel, *L'anthropologie du geste*, Gallimard, Paris, 1974.

Jousse Marcel, *Études de psychologie linguistique. Le style oral rythmique et mnémotechnique chez les verbomoteurs*, Archives de Philosophie, Gabriel Beauchesne éditeur, Paris, 1925.

Julien Marie-Pierre et Rosselin Céline, *La culture matérielle*, La Découverte, Paris, 2005.

Kozulin Alex, « Outils psychologiques et apprentissage par médiation », in *Vygotski et l'éducation*, dir. Kozulin et al., Retz, Paris, 2009.

Lamizet Bernard, « Médiation et communication », in *Comprendre et construire la médiation*, Chappaz Georges, Lafont Monique (dir.), Université de Provence, CRDP, Marseille, 1995.

Laplantine François, *Le social et le sensible : introduction à une anthropologie modale*, Téraèdre, Paris, 2005.

Le Bot Jean-Michel, *Le lien social et la personne. Pour une sociologie clinique*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

Lipiansky Edmond Marc, *Identité et communication – l'expérience groupale*, P.U.F., Paris, 1992.

Marshall Thomas, « L'artisanat producteur de sens dans le travail », livre 7 sous la direction de François Aballéa, in *Traité de l'artisanat et de la petite entreprise*, Boutillier Sophie, David Michel, Fournier Claude (dir.), Educaweb, Paris, 2009.

Marshall Thomas, « L'artisan, le chercheur et l'artisan-chercheur – un dialogue interculturel ? », *Les savoirs communicants – Entre histoire, usages et innovations*, Bonnet Jacques, Bonnet Rosette, Raichvarg Daniel (dir.), Editions Universitaires de Dijon, 2010.

Martin-Juchat Fabienne, *Penser le corps affectif comme média*, mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bourgogne, 2006.

Moreau Gilles, *Le monde apprenti*, La Dispute, Paris, 2003.

Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Seuil, Paris, 2005.

Mucchielli Alex, Corbalan Jean-Antoine, Ferrandez Valérie, *Etude des communications : Approche par les processus*, Armand Colin, Paris, 2004.

Ollivier Bruno, *Observer la communication*, CNRS, Paris, 2000.

Portine Henri, « L'autonomie de l'apprenant en questions », in *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, Vol. 1, numéro 1, juin 1998. Consulté sur : <http://alsic.revues.org>

Pourtois Jean-Pierre, Desmet Huguette, *L'éducation implicite : socialisation et individualisation*, P.U.F., Paris, 2004.

Ramé Laurence et Sébastien, *La formation professionnelle par apprentissage*, L'Harmattan, Paris, 1995.

Ratner Nancy, Bruner Jerome S., « Games, social exchange and the acquisition of language », *Journal of Child Language*, numéro 5, 1977.

Rezsö Rudy, *Sociologie des valeurs*, Armand Colin, Paris, 2006.

Sennett Richard, *Ce que sait la main – la culture de l'artisanat*, Seuil, Paris, 2010.

Schwartz Yves, *Transmettre*, introduction aux 4^{èmes} rencontres APST-APRIT, Aix en Provence,

juin 2004. <http://sites.univ-provence.fr/ergolog/Bibliotheque/Schwartz/YS%20Transmettre.pdf>

Sola Christel, « "Y a pas de mots pour le dire, il faut sentir." Décrire et dénommer les happerceptions professionnelles », *Terrain*, n° 49 - *Toucher* (août 2007). Consulté le 17 février 2012 sur <http://terrain.revues.org/5841>

Vergnaud Gérard, « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, sous la direction de Jean-Marie Barbier, P.U.F., Paris, 1996.

Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, E.S.F., Paris, 2003.

Vermersch Pierre, « Méthodologie d'analyse des verbalisations relatives à des vécus », *Expliciter* n°81, octobre 2009. Consulté sur : www.expliciter.fr/IMG/pdf/81_octobre_2009.pdf

Winkin Yves, *La nouvelle communication*, Seuil, Paris, 2000.

Winkin Yves, *Les moments et leurs hommes*, Seuil, Paris, 1988.

Zarifian Philippe, *Travail et communication*, P.U.F., Paris, 1996.

Zarifian Philippe, *Le travail et l'événement*, L'Harmattan, Paris, 1995.

Index des concepts

Action : p.30, 32, 36, 53, 89, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 149, 184, 201, 254, 309, 314

Activité : p. 18, 23, 61, 89, 94, 102, 105, 122, 139, 140, 144, 145, 146, 147, 149, 151, 163, 166, 175, 185, 187, 204, 263, 264.

Agentivité : p. 141, 142, 143, 145, 147.

Apprenant : p. 20, 34, 106, 107, 151, 152, 153, 155, 170, 180, 181, 185, 196, 209, 223, 240, 267.

Apprentissage en entreprise : p. 12, 13, 14, 21, 44, 45, 47, 69, 76, 85, 111, 112, 113, 121, 134, 180, 211, 240, 255.

Apprentissage (processus) : p. 15, 22, 32, 42, 50, 87, 106, 109, 121, 151, 155, 177, 193, 203, 206, 208, 238, 245, 259, 262.

Artisanat : p. 10, 68, 69, 170, 183, 213, 215, 219, 278.

Attente de résultat : p. 186, 187, 190, 195, 202, 203, 229, 233.

Chef d'œuvre (compagnonnage) : p. 227, 267, 271, 272, 282.

Clinique (méthodologie) : p. 140, 157, 295.

Compagnon (association de compagnonnage) : p. 45, 73, 74, 75, 76, 112, 113, 116, 126, 221, 227, 260, 271, 272, 284.

Compagnon (jeune ouvrier qualifié) : p. 22, 47, 94, 101, 271.

Contexte : p. 10, 15, 16, 31, 38, 40, 41, 42, 75, 83, 94, 102, 111, 112, 117, 132, 144, 157, 160, 161, 164, 175, 198, 223, 246, 276, 278, 299.

Contextualisation : p. 203, 245, 246, 266, 268, 282, 284.

Culture (professionnelle) : p. 21, 26, 47, 52, 58, 60, 74, 85, 90, 104, 211, 221, 236, 237, 238, 242, 243, 280, 282, 283, 287.

Échafaudage, étayage, scaffolding : p. 151, 152, 252, 253, 254, 267.

Efficacité personnelle (sentiment, croyance) : p. 158, 160, 165, 174, 176.

Événement : p. 77, 120, 170, 171, 188, 190, 192, 194, 196, 230, 258.

Explicitation : p. 23, 66, 103, 108, 114, 129, 132, 292.

Geste interactionnel : p. 28, 45, 60, 61, 62, 70, 78, 80, 93, 94, 102, 106, 107, 108, 130, 142, 163, 197, 199, 200, 206, 207, 287, 311, 312.

Identité : p. 13, 20, 44, 45, 46, 47, 49, 54, 56, 60, 90, 93, 100, 101, 103, 104, 113, 116, 121, 135, 136, 156, 157, 166, 172, 173, 175, 234, 235, 252, 260, 278, 293.

Image de soi : p. 22, 59, 132, 172, 173, 175, 246.

Intelligence : p. 15, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 37, 38, 109, 157, 168, 184, 189, 190, 192, 194, 196, 200, 208.

Interaction sociale : p. 17, 20, 34, 37, 44, 45, 48, 52, 59, 60, 62, 84, 90, 92, 93, 114, 117, 153, 159, 173, 210, 212, 215, 226, 241, 300.

Intussusception : p. 80, 197, 199, 206, 207.

Matériau (rapport à un) : p. 17, 22, 37, 55, 71, 74, 85, 86, 106, 107, 108, 109, 133, 164, 166, 183, 195, 225, 243.

Média, dispositif médiatique, de communication médiatisée : p. 19, 54, 56, 58, 59, 155, 241, 285.

Médiation (processus) : p. 18, 20, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 100, 101, 103, 154, 163, 238, 239, 249, 257, 259, 263, 264, 266, 273, 274, 281, 282, 283.

Mimème : p. 129, 144, 197, 198, 199, 201, 203, 206, 207, 208, 210, 291.

Mimisme : p. 205, 208.

Obéissance : p. 14, 92, 255.

Opération : p. 33, 74, 94, 103, 145, 146, 147, 188, 189, 196, 209, 236.

Personne : p. 49, 93, 140, 144, 150, 158, 172.

Prescription, tâche : p. 49, 91, 94, 122, 134, 146, 147, 149, 150, 160, 163, 175, 177, 226, 241, 244, 260.

Récit de vie : p. 23, 24, 65, 67, 77, 111, 236, 293, 299, 303, 311.

Réel : p. 22, 34, 60, 80, 90, 92, 130, 145, 169, 190, 194, 195, 198, 200, 230, 233, 236, 254, 276, 306, 309.

Régulation sociale : p. 212, 213, 214, 215, 218, 219, 221, 222, 224, 225, 229.

Rejeu : p. 62, 106, 144, 197, 199, 201, 208, 209, 230.

Savoir, savoir-faire : p. 33, 37, 38, 90, 93, 95, 107, 151, 155, 160, 163, 197, 261, 282.

Signification : p. 15, 16, 30, 31, 57, 59, 60, 61, 147, 236, 238, 242, 245, 266.

Sociabilisation : p. 215.

Socialisation : p. 14, 18, 19, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 53, 63, 109, 137, 215.

Théorie : p. 32, 34, 36, 37.

Transmission, transmettre : p. 26, 27, 33, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 53, 54, 59, 73, 236.

Travail : p. 32, 35, 37, 81, 91, 101, 126, 131, 133, 145, 149, 150, 167, 182, 188, 189, 191, 195, 240, 267, 279.

Tuteur, tutorat : p. 45, 59, 94, 124, 154, 253, 256, 258.

Valeurs, évaluation : p. 18, 20, 49, 51, 52, 152, 158, 161, 173, 175, 176, 177, 180, 182, 185, 186, 187, 215, 217, 224, 231, 235.

Valeur personnelle (sentiment de), estime de soi : p. 96, 97, 98, 158, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 183, 184, 231.