

Thomas Marshall

MASTER Recherche

Médias et Médiations

Médiations sensibles et symboliques

Mémoire de sciences de l'information
et de la communication (S.I.C.)

**La transmission entre le maître et l'apprenti,
dans les métiers manuels de l'artisanat**

un processus de médiation globale

Direction : **Fabienne Martin-Juchat**

Université de Bourgogne

année 2005-2006

Sommaire

Partie 1 - La transmission des métiers manuels :

quels apports des sciences humaines ?

Introduction : une réalité éternelle, dépassée, de grande actualité ?

A. Pourquoi une si faible présence dans les sciences humaines ?

1. Pourquoi peu de travaux à propos de l'artisanat ?
 - a - Le financement
 - b - Un secteur minoritaire au sein des sociétés industrielles
 - c - Données bibliographiques sur l'artisanat

2. Sur la question de la transmission : la scolarité avant l'apprentissage
 - a - Une demande sociale, l'effet de la trajectoire des chercheurs
 - b - Peu d'écrits et de recherches venant des gens de métiers
 - c - École et entreprise
 - d - La supériorité d'un savoir sans corps et sans matériaux : une
construction sociale

3. Des héritages culturels défavorables rejaillissant dans le champ académique
 - a - Spéculation et expérimentation en psychologie
 - b - Avatars de la séparation et de la hiérarchie entre l'esprit et le corps

B. La transmission des métiers manuels,

état des lieux des pistes ouvertes en sciences humaines

1. Éveiller notre vigilance
2. Prendre de la distance pour avoir une vue d'ensemble
3. Se pencher sur la technique pour en percevoir toute l'épaisseur
4. Observer et analyser le geste technique
5. Former à un métier
6. Émergence de la didactique professionnelle

Partie 2 - Repères socio-historiques sur la situation contemporaine de l'apprentissage des métiers manuels de l'artisanat en France

- Précisions sémantiques : apprentissage, artisanat, métiers manuels

A. L'apprentissage, de la marginalisation à la reconnaissance

1. Un héritage ancien transformé au cours des siècles
2. Scolarisation des apprentissages et formation "sur le tas"
3. La refondation et le renouveau de l'apprentissage depuis 1970

Conclusion : **Fig. 1** tableau récapitulatif

B. Apprentis et maîtres d'apprentissage, un regard sociologique

I - Le monde apprenti, une expérience sociale commune à la croisée des univers du travail, de la formation, et de la jeunesse

1. La décision d'entrer dans l'apprentissage d'un métier :
quelle marge de choix ?
 - a - Valeurs, coût, aptitudes scolaires
 - b - De nouvelles formes d'adhésion à l'apprentissage
 - c - Le choix du métier est fortement cadré
2. L'entrée en apprentissage
 - a - Une première confrontation au marché du travail
 - b - Trois types d'attitudes des employeurs face aux l'apprentis
3. La vie des apprentis
 - a - Les conditions de travail
 - b - La relation maître - apprenti
 - c - Des recherches sociologiques à poursuivre
4. Le devenir des apprentis

II - Typologies de la diversité dans l'apprentissage

1. Diversité des apprentissages et des apprentis selon leur origine
 - a - Les "héritiers"
 - b - Les "réservistes"

c - Les "intrus"

2. De l'apprenti au maître d'apprentissage

a - Le "tour de France"

b - Le "tour des métiers"

c - Le "tour des entreprises"

3. Les genres de l'apprentissage, regards masculin-féminin sur la
relation au maître d'apprentissage

a - Les aspects négatifs du vécu des apprentis

b - Les aspects positifs du vécu des apprentis

Conclusion **Fig. 2** : Forme contemporaine de l'apprentissage

Partie 3 - Construction d'un cadre théorique en sciences de l'information et de la communication : quelle est la spécificité de la transmission des métiers manuels entre maître et apprenti ?

A. Élargir notre champ de vision, déconstruire des dichotomies

1. La dichotomie entre formation ou métier manuel / intellectuel

a - Voir au delà des mains

b - Tout métier est intellectuel, même un métier manuel

2. La dichotomie entre la compétence technique et les émotions

3. La dichotomie entre l'apprentissage de la compétence technique et la

socialisation

a - Apprentissage solitaire, apprentissage social

b - Transmettre un métier, c'est transmettre de la culture

4. La dichotomie entre le travail et la vie privée, entre les dimensions

professionnelle et existentielle

a - Apprendre un métier manuel pour avoir un emploi ?

b - Des motivations existentielles dans les métiers manuels ?

conclusion : ouverture à la complexité de la transmission

B - Penser la transmission des métiers manuels

comme un processus médiatique

1. Les sciences de l'information et de la communication, une approche adaptée

a - Sciences de la communication et apprentissage d'un métier

b - Au coeur des SIC : le sens, les techniques et la culture

2. La transmission, du sens commun au processus de communication

a - Le résultat de la transmission ne dit pas quel processus y mène : ce n'est pas un transfert *maître => apprenti*

b - Quelques acquis des recherches sur les médias : le support technique, son usage social et son rôle de médiateur.

c - La relation médiatique au dispositif de l'apprentissage. **Fig. 3** schéma

3. Les objets dans la transmission

a - Une médiation par des objets ?

De l'objet à l'usage **Fig. 4**

Comment l'usage se construit socialement

b - La construction des relations aux objets

le devenir objet de la chose

le devenir instrument de l'objet

le statut de l' "outil" parmi les instruments

conclusion **Fig. 5** - Schéma de la construction des relations aux objets
par une co-émergence sujet / objet / autrui

4. Quelques pistes, mises au point et ébauches de synthèse

a - Les schèmes et les gestes

b - Qu'est-ce que le métier dans la transmission ?

des techniques au métier, du métier à l'homme de métier

c- Ébauches de synthèse

i) La maîtrise du métier **Fig. 6** - Les axes de la maîtrise

ii) Le dispositif médiatique de l'apprentissage

Fig. 7 - Les échelles de durée , **Fig. 8** - Actions selon l'échelle de durée

Fig. 9 - Les composantes du dispositif **Fig. 10** - Possibilités d'interaction

Conclusion : **Bilan et ouvertures méthodologiques**

Bibliographie

Introduction

1. Préambule

Ce mémoire est un prolongement, de portée plus générale, d'une expérience bien particulière. Parti en maîtrise sur l'étude des fondements cognitifs de la communication, à travers les recherches de Marcel Jousse sur *l'anthropologie du geste*, il s'est imposé à moi la nécessité d'ancrer ma recherche de compréhension de l'humain sur du réel : des réalités humaines dans toute leur complexité, spontanément vécues, en dehors de tout laboratoire ou autre dispositif scientifique.

Une opportunité, présentée par Fabienne Martin-Juchat, m'a permis de rejoindre un groupe de travail constitué d'artisans et d'universitaires, baptisé le "Club des Dirigeants". Dans le cadre d'un réseau national, piloté par l'Institut Supérieur des Métiers et les Chambres des Métiers, ce Club régional est un lieu original de rencontre entre le monde de l'artisanat et le monde universitaire, où chacun apporte ses ressources spécifiques. C'est un catalyseur pour une réflexion commune entre des artisans de métiers très différents, sur des sujets de fond qui engagent leur avenir. Il suit une démarche innovante de co-construction, entre tous les participants, d'une problématique choisie en fonction de leurs besoins et aspirations. Ensuite sont élaborés en commun des éléments d'analyse, de compréhension, et des outils d'intervention. Le Club des Dirigeants en Bourgogne a choisi de réfléchir sur la transmission des savoirs et valeurs de l'artisanat, auprès des jeunes travaillant dans les entreprises artisanales. Pour les dirigeants participant, il apparaît essentiel de préparer l'avenir de leurs métiers et de leurs entreprises, en s'assurant que les jeunes qu'ils forment, deviennent porteurs des valeurs de l'artisanat, et qu'ils aient ainsi le désir de "prendre la relève".

Ces rencontres et échanges m'ont fait entrevoir la richesse humaine, dont pouvaient être porteurs ces métiers et ceux qui les font vivre. Ils m'ont aussi fait prendre conscience des limites des savoirs universitaires dans ce domaine. Leur cadre "expérimental" a permis d'ouvrir le questionnement de façon large, en dehors des approches habituelles, en redéfinissant les objectifs et méthodes de travail au fur et à mesure des avancées et des obstacles. Ainsi, en 2005, les travaux ont consisté à réaliser une cartographie des valeurs artisanales, portées en acte dans différents aspects de l'activité (dans la relation aux produits, aux moyens de fabrication, au lieu de travail, dans les relations aux

salariés...). En 2006, la démarche choisie a été de partir d'études de cas réalisées auprès d'artisans volontaires, au sujet de problèmes rencontrés dans la transmission.

2. Objectifs

Recherchant à mieux comprendre ces métiers et la façon dont ils se transmettent, j'ai découvert les recherches hors-normes de Paul Feller à propos de l'apprentissage. Elles ouvrent des pistes, tout en gardant pour moi quelque chose d'énigmatique. S'en dégage la conviction, renforcée par les échanges avec les artisans, que l'apprentissage d'un métier manuel aurait une valeur intrinsèque pour la formation globale de l'être humain, sans exclure les autres formes de connaissance.

Pour évaluer cette conviction, la préciser et éventuellement l'étayer, il est approprié de passer par une démarche scientifique, ayant pour objet, ce qui se passe lors de l'apprentissage, de la transmission, dans les métiers de l'artisanat. Le cadre des sciences de l'information et de la communication semblait adapté. Mais ne connaissant pas de précédent dans cette discipline, l'objectif de mon travail s'est centré sur un défrichage du sujet, à l'aide de diverses ressources des sciences humaines ; puis je me suis préoccupé de la mise en place des fondements épistémologiques et théoriques, nécessaires à cette recherche sur la transmission, entre le maître et l'apprenti, dans les métiers manuels de l'artisanat.

3. Problématique : du verbal au chosal

Mon approche sur ce phénomène est de le considérer comme une activité à la fois cognitive (apprendre) et de communication (transmettre), qui est située socialement et culturellement. L'apprentissage d'un métier est une activité de nature éducative.

L'enjeu pour son étude est de sortir du seul modèle de référence scolaire : au lieu de se préoccuper, de façon privilégiée voire unique, de la communication verbale, écrite ou orale, il s'agit d'axer la recherche sur un processus de médiation global : sollicitant l'ensemble des modes de perception sensorielle, nécessitant pour l'apprenti de s'engager dans des interactions avec le monde physique et social. Comment développer une étude de l'apprentissage qui prenne en compte autant les choses que les mots ? C'est-à-dire substituer à l'hégémonie de la connaissance verbale, la prise en compte d'une

connaissance “chosale”¹ ; connaissance n’excluant pas les mots, mais les ordonnant à elle.

4. Démarche

Mais ce mode de connaissance “chosal”, pour être reconnu et pris en compte, doit pouvoir être décrit. La langue étant notre principal moyen de méta-communication, il faut pouvoir parler de cette façon d’apprendre, et pour cela s’appuyer sur des concepts élaborés et pertinents. Il faut pouvoir observer la transmission, ce qui suppose de savoir à quoi être attentif.

Prise de distance - “Observer la communication” n’est pas accessible immédiatement, comme le montre Bruno Ollivier dans son ouvrage². Le premier réquisit est de prendre de la distance avec les opinions, discours, représentations, qui concernent le champ d’observation. Cette “rupture épistémologique” n’est pas évidente, car les représentations se donnent comme réalité. L’exigence est donc de ne pas prendre pour acquis les discours rencontrés, mais de les considérer comme matériaux de recherche.

Construire un regard - En début d’année, une visite exploratoire d’une journée dans les ateliers d’un centre d’aide par le travail (CAT), m’a apporté un premier aperçu, en particulier en échangeant avec les moniteurs d’atelier. Mais la principale conclusion était qu’il me manquait l’essentiel : savoir de façon précise ce que je cherchais, comment je pensais y parvenir, et savoir ce que j’attendais de chaque phase particulière de ma recherche, par exemple de ces observations en atelier. Sans un regard centré sur certains aspects du réel, préparé par une réflexion construite, l’observation a toutes les chances de ne livrer que des impressions superficielles, exprimées de façon approximative, fortement dépendantes des opinions communes. Le postulat sous-jacent à cette remarque est le “constructivisme” : la réalité observée se construit dans le regard du chercheur.

Éviter les “fausses méthodes” - Il est donc important de s’interroger sur son propre regard et de repérer ce qui est susceptible de le troubler. C’est ce que Marcel Jousse appelle, dans un cours à l’école des Hautes Études³, appelle les « fausses méthodes », qui sont à l’origine de « pseudo-problèmes ». Se référant à l’étymologie du mot “méthode”, il entend par là une forme d’attitude préétablie, un a priori, qui peut être plus ou moins approprié pour comprendre une réalité donnée. Il donne l’exemple, tiré de l’histoire de l’astronomie, des savants qui pensaient, que le soleil et les planètes tournaient autour de la Terre.

¹ Néologisme utilisé par Marcel Jousse dans ses cours d’anthropologie

² *Observer la communication*, B. Ollivier, 2000, 2^e partie “observer et chercher”

³ Transcription du cours du 23 octobre 1940, Hautes-Études ; CD-ROM des cours du Pr Jousse

Ils avaient, de ce fait, du mal à expliquer le mouvement de ces “astres errants” (*planetari*), et se perdaient dans des élaborations théoriques et des calculs compliqués, pour en rendre compte. Ces problèmes se sont révélés être des “pseudo-problèmes”, produits par une approche inadéquate, quand la révolution copernicienne a apporté des solutions scientifiques beaucoup plus simples, en changeant l’a priori de départ : la Terre tourne autour du Soleil. Pour éviter le plus possible de générer des pseudo-problèmes, une exigence de ce mémoire est de s’interroger sur différents a priori, pour choisir les plus appropriés, permettant de construire explicitement un regard de recherche sur la transmission.

Argumenter et non démontrer - Par conséquent, ce mémoire ne prétend pas *démontrer* quoi que ce soit, c’est-à-dire établir des vérités. C’est dans la pratique de la recherche seulement, que l’on pourra se rendre compte, si le regard proposé est approprié au réel qu’il entend percevoir. Il s’agit de forger des outils de recherche, en se donnant le plus de chances possibles pour qu’ils soient robustes, maniables, et précis à l’usage. Le type de discours qui convient est donc de nature argumentative : il vise à établir des conclusions vraisemblables ⁴. Le but est de parvenir à bien poser les questions.

5. Méthodologie

À cette fin, mon travail a principalement consisté en une recherche et une analyse bibliographique, dans plusieurs directions :

- un état des lieux des ouvrages de sciences humaines portant sur l’artisanat et ses métiers,
- un état des lieux des ouvrages sur la formation professionnelle et l’apprentissage,
- des ouvrages susceptibles d’apporter des ressources théoriques sur la transmission, sur les outils et techniques, sur les méthodes de recherche.

Sur cette base, je me suis efforcé de synthétiser les éléments qui m’ont paru les plus significatifs, dans une cohérence qui ne soit pas monolithique. Différentes pistes, parfois divergentes, sont mentionnées, dans un souci de créer des ouvertures. Enfin, quand c’était possible, j’ai cherché à formaliser de façon condensée, écrite ou graphique, les principales conclusions, afin de les rendre plus facilement utilisables dans des recherches ultérieures. Ces formalisations sont aussi l’occasion d’approfondir la réflexion, de la pousser à un stade plus abouti.

⁴ distinction exposée dans *L’argumentation dans la communication*, P. Breton, éd. La Découverte

Partie 1 - La transmission des métiers manuels, quels apports des sciences humaines ?

Introduction : une réalité éternelle, dépassée, de grande actualité ?

La transmission des métiers manuels est d'abord un fait humain historique. À partir du moment où l'Homme a inventé des techniques, des outils, il a su aussi inventer les moyens de leur transmission, épargnant ainsi à la génération suivante la nécessité de tout redécouvrir et réapprendre par elle-même. Les techniques de taille de la pierre du paléolithique nécessitaient déjà, comme les reconstitutions d'archéologues le montrent, des savoir-faire extrêmement pointus. Ce ne peut être que le résultat d'un processus long de transmission et d'amélioration de ces techniques sur de nombreuses générations. Ou dit autrement, d'un processus de culture. Nous aurons toujours en arrière fond cette réalité fondamentale, qui nous relie à toute l'histoire de l'humanité. Comparé à cela, nos sciences humaines modernes n'en sont qu'à leurs balbutiements, ce qui nous pousse à la modestie.

Alors que cette transmission des métiers manuels semble une évidence depuis que les dits métiers existent, des phénomènes contemporains la rendent problématique. Depuis deux siècles, la révolution thermo-industrielle a changé la donne avec une ampleur et une rapidité qui semblent inédites dans l'histoire humaine. Dans ce contexte, ont émergé en France ces dernières décennies un certain nombre d'inquiétudes et d'interrogations : quel avenir pour les métiers manuels, pour l'artisanat ? La scolarisation prolongée de la jeunesse la tient à l'écart des savoir-faire techniques. C'est un lieu commun de dire des métiers manuels qu'« ils se perdent », avec un ton de regret. On en parle d'ailleurs souvent comme d'un fait passé, avec nostalgie : les vieux métiers de nos campagnes (le sabotier, le forgeron...), les outils que l'on collectionne et expose sous vitrine, sont la source d'inspiration de chroniques d'histoire locale, de "romans de la terre", d'écomusées. Si bien que les métiers manuels sont pour partie associés à du folklore, à une réalité dépassée, objet d'intérêt historique, par exemple les constructeurs des cathédrales.

Dans le même temps, des préoccupations d'ordre économique mettent les métiers manuels sur le devant de la scène. Certains secteurs de l'artisanat manquent de main d'oeuvre, notamment dans le bâtiment. Malgré une notoriété très positive de l'artisanat dans les sondages récents, leur attractivité pour les jeunes est limitée. La génération du "baby boom" approchant de l'âge de la

retraite, entre 500 000 et un million d'artisans et salariés expérimentés devront être remplacés dans les prochaines années. Depuis les années 1970, le chômage croissant a suscité le développement d'institutions dédiées à la formation professionnelle, soit initiale (CFA : centre de formation des apprentis), soit continue (AFPA : association de formation professionnelle pour adultes).

A. Pourquoi une si faible présence dans les sciences humaines ?

Mais ce regain d'intérêt est récent. Il s'est encore faiblement manifesté en sciences humaines, en France du moins. Les recherches bibliographiques montrent que les travaux universitaires sont très peu nombreux à aborder sous un angle ou sous un autre les métiers manuels. Certains diront que cela reflète le peu d'intérêt qu'il y aurait à les étudier — ces métiers se pratiquent, ils mettent en œuvre des techniques spécialisées, sur lesquelles il y aurait peu à dire, excepté entre spécialistes. En réalité, c'est le résultat d'une méconnaissance de cette réalité sociale, qui est due à tout un ensemble de facteurs culturels et sociaux.

1. A propos de l'artisanat, le peu de travaux s'explique en partie par des facteurs simples, immédiats, mais peu pris en compte.

a - Le financement - De façon très prosaïque, il faut constater que les entreprises artisanales, contrairement à de grands groupes industriels ou à des administrations, sont petites et dispersées ; par conséquent elles n'offrent pas de financement pour de la "recherche et développement". Mais les recherches en sciences humaines sont le plus souvent faites sur fond public. Cela n'explique donc pas tout mais il faut y songer.

b - Ensuite, c'est une donnée fondamentale que **ce secteur est devenu minoritaire au sein des sociétés industrielles**. Dans les sociétés restées majoritairement paysannes, agriculture et artisanat sont les activités quotidiennes sur lesquelles reposent les moyens de subsistance pour une grande partie de la population. En France aujourd'hui, le secteur artisanal représente environ 10 % de l'activité économique. Le passage d'une production artisanale à une production industrielle pour de nombreux produits, est évidemment un changement quantitatif. Mais c'est avant tout un changement qualitatif : la taille des entreprises augmente, les tâches sont plus mécanisées et spécialisées. L'organisation du travail dissocie conception et réalisation entre ingénieurs et techniciens exécutants. Ces évolutions, décrites ici à gros traits,

ont entraîné une tendance à la déqualification du travail productif, depuis le 19^e siècle, qui ont abaissé les exigences dans la formation technique ⁵.

c - Données bibliographiques - Le centre d'étude et de perfectionnement de l'artisanat et des métiers (qui n'existe plus, à ma connaissance) a publié en 1990 un *Répertoire bibliographique des documents publiés sur l'artisanat depuis 1970*. On y trouve une majorité de références d'études économiques sur le secteur, des approches sur l'entreprise, et sur l'environnement institutionnel de l'artisanat (parties 1, 4 et 5). Les productions non-universitaires venant des institutions professionnelles, de rapports publics, sont nombreuses. Un chapitre est consacré aux différentes branches des métiers de l'artisanat et à leurs particularités (partie 3). La diversité interne, voire l'hétérogénéité, est en effet un caractère saillant dans l'artisanat. Il semblerait alors difficile de parler de l'ensemble de l'artisanat avec précision, si l'on tient compte de la multiplicité des métiers du bâtiment, de l'alimentation, de la production, des services et de l'artisanat d'art. Ce morcellement apparent ne favorise pas des recherches transversales à partir des sciences humaines.

Ce répertoire contient malgré tout une partie consacrée à l'artisanat comme milieu professionnel, social et culturel. ⁶ La majeure partie des travaux recensés est sociologique ; ils abordent l'artisanat comme un groupe social, pour en explorer les représentations, le rôle social, les attitudes politiques et économiques, la philosophie, la structuration interne.

Enfin, les travaux les plus en lien avec mon sujet sont regroupés dans une section sur la formation. Je reporte ici ces indications bibliographiques pour une utilisation éventuelle dans des travaux ultérieurs.⁷ J'ai utilisé dans ce mémoire des références plus récentes, en particulier pour des raisons d'accessibilité des ouvrages, mais aussi d'actualité de leur contenu.

⁵ Rousselet, *L'adolescent en apprentissage*, 1972, p. 78

⁶ Pour qui souhaiterait approfondir l'histoire des sciences sociales sur ce thème, une référence intrigante est à retenir : *L'artisanat vu par les auteurs de thèses de doctorat de 1900 à nos jours*, par J. Malassigne, université de Tours, 1984, 57 p.

⁷ *L'apprentissage, un passé ou un avenir ?* Malmartel, ed. Paidéia, Paris, 1990

Les artisans, gens de métier, gens de parole, B. Zarca, L'Harmattan, Paris, 1987

L'apprentissage : conditionnement et libres choix, J. Leif, ed. Delagrave, 1984

Les jeunes et l'apprentissage, B. Appay, ed. Casterman, Paris, 1982

Apprentissage et développement personnel - Le cas des jeunes dans l'artisanat en milieu rural. B. Crepeau, thèse EHESS, Paris, 1981

L'artisanat et l'éducation, F.R. Étienne, thèse Paris V, 1977

L'apprentissage, une forme d'éducation ? A. Patris, Berger-Levrault, Paris, 1977

Etude de la situation psycho-sociologique des apprentis de la région Poitou-Charentes, F. Hardouin-Duparc, Institut d'économie régionale, Poitiers, 1976

Apprentissage, orientation, formation professionnelle, J.M. Belorgey, Librairie Technique, Paris, 1974

2. Sur la question de la transmission, on constate que les études portent quasi-exclusivement sur la transmission scolaire, les apprentissages manuels étant marginalisés.

a - On peut l'expliquer très simplement par **la demande sociale** très forte autour de l'école, et aussi par **la trajectoire personnelle et sociale des chercheurs**. Comme le remarque Gilles Moreau dans son introduction sur *Le monde apprenti*⁸, « Il souffre, à l'instar de l'ensemble de la formation professionnelle initiale, d'un ethnocentrisme de la recherche en sciences sociales, dont les productions épousent trop souvent la biographie des chercheurs et / ou la hiérarchie endogène du système scolaire. » (p.9) Il ajoute : même si aujourd'hui
« l'enseignement professionnel et technique n'est plus strictement un "chantier en friche", l'apprentissage demeure en son sein un lointain petit canton oublié de la campagne profonde. »

b - Dans le même temps que le parcours des chercheurs tend à les maintenir éloignés de ces réalités sociales, on ne peut que constater le faible nombre de professionnels, de **gens de métiers, qui ont écrit à ce sujet**. Ils n'ont pas bénéficié pour la plupart dans leur formation initiale, puis ensuite lors de leur carrière, des ouvertures vers la culture des savoirs écrits, qui leur auraient permis de développer des recherches et des réflexions sur la base de leurs acquis professionnels. De plus, dans l'imaginaire collectif et dans la réalité sociale, le monde universitaire est un espace plutôt fermé à ceux qui n'ont pas suivi un parcours scolaire long. Le baccalauréat a encore une valeur symbolique très forte ; "être à bac +..." correspond à une forme de prestige social. Il y a heureusement quelques autodidactes qui font exception, et dont les apports ont une valeur toute particulière, comme nous le verrons ultérieurement.

c - École et entreprise

Ces raisons renvoient plus généralement à un contexte social et culturel défavorable à l'apprentissage des métiers manuels. G. Moreau ajoute : « *Dominé parmi les dominés, il a sans doute été longtemps considéré comme la simple survivance d'un ancien régime, condamné à disparaître sous l'effet de la "scolarisation des apprentissages".* » Cette expression désigne le processus historique qui a conduit depuis un peu plus d'un siècle à transférer l'apprentissage des métiers d'une formation "sur le tas" dans les entreprises, à

⁸ *Le monde apprenti*, G. Moreau, 2003

une formation dans les établissements scolaires. ⁹

A l'intérieur du système scolaire français, la hiérarchie de valeur reste forte, entre les grandes écoles, l'université, le lycée général, le collège d'un côté, et les lycées professionnels, les centres de formation d'apprentis, de l'autre.

« Les tensions dont [l'apprentissage] est l'objet sont aussi l'expression du conflit latent entre l'école républicaine qui fonde sa légitimité sur l'accès de tous (ou du plus grand nombre) aux connaissances scientifiques et techniques, et l'entreprise qui tend à ne reconnaître que les savoir-faire immédiatement utiles et à récuser la pertinence des classements scolaires dans le champ professionnel. » ¹⁰

d - La supériorité d'un savoir sans corps et sans matériaux :

une construction sociale

Depuis les prémices de l'enseignement scolaire moderne, par exemple avec la création des collèges jésuites, prévaut une conception du savoir et du développement de l'intelligence qui introduit une dichotomie entre l'étude, basée sur le livre, occupant un temps de loisir ("schola" en latin) et les travaux manuels. Ils sont moins vus comme exercice et acquisition de connaissances pratiques, que comme une nécessité matérielle de production, correspondant à un temps asservi (par opposition à un temps "libre").

L'apprentissage est ainsi mis du côté de l'empirisme, d'une formation approximative fondée sur l'imitation servile. C'est la position de Alain, auteur de culture classique du début du 20^e siècle, dans *Propos sur l'éducation* :

« L'apprentissage est l'opposé de l'enseignement. Cela vient de ce que le travail viril craint l'invention. L'invention se trompe, gâte les matériaux, fausse l'outil. L'apprenti subit cette dure loi : ce qu'il apprend surtout c'est qu'il ne doit jamais essayer au dessus de ce qu'il sait, mais bien plutôt au dessous... L'enfant qui a été apprenti trop tôt, et trop peu de temps écolier, est, toute sa vie, machine. » ¹¹

C'est l'héritage qui subsiste selon B. Pasquier ¹², en France, en Italie, en Belgique, et au Royaume Uni, d'une conception aristocratique se méfiant du travail technique, valorisant une culture générale privée de sa dimension technologique. C'est un reflet de l'ordre social d'Ancien Régime, la norme chez les aristocrates était de mépriser le travail productif, accompli par les couches

⁹ *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, A. Prost, Paris, 1981 - p.551 ; cité par G. Moreau, 2003

¹⁰ V. Merle, préface de *Voyages dans l'apprentissage*, Pasquier, 2003

¹¹ cité par Rousselet, 1972, dans la conclusion

¹² Pasquier, 2003, p. 146

populaires, et de vivre des rentes de ses biens. La dévalorisation des métiers manuels, vus comme le produit d'une intelligence élémentaire, puise son origine, via la Renaissance, dans le modèle de l'Antiquité gréco-latine. Les activités de production, considérées comme dégradantes, y sont prises en charge par des esclaves. Par opposition, la connaissance apparaît comme plus élevée et accomplie dans une recherche spéculative, désintéressée, par des hommes libres, de sexe masculin, faisant de la vie corporelle un à côté (soins du corps, sports du stade). C'est de cette société grecque que vient l'opposition familière entre théorie et pratique (*theoria / praxis*). La philosophie de Platon, telle qu'elle est restée dans la culture intellectuelle de l'Occident, dévalorise le corps comme obstacle pour accéder à la connaissance du réel, à la connaissance des essences, dont le monde sensible n'est qu'un reflet trompeur. Restés platoniciens, nous pensons que la raison (*logos*) trouve dans les mathématiques un moyen idéal de s'accomplir, en se hissant à un savoir désincarné, "abstrait", de portée universelle.

Le mépris des détenteurs reconnus du savoir pour les pratiques manuelles est aussi présent dans les universités du Moyen Âge. Le chirurgien, qui exerce un "art mécanique", a un statut déprécié par rapport au médecin universitaire de formation livresque. On trouve une division des tâches dans les dissections publiques jusqu'au 16^e siècle, basée sur une hiérarchie du toucher. « *Le professeur en commandait le déroulement, lisait et commentait les écrits des autorités du haut de sa chaire. Il était secondé par un demonstrator, qui faisait voir aux assistants ce que le maître expliquait, tandis que la préparation du cadavre était en général confiée à un chirurgien ou à un barbier.* »¹³

Dans cette perspective, l'apprentissage d'un métier manuel ne saurait être considéré que comme une nécessité économique, pour les classes sociales qui y sont réduites, et non comme une réalisation des facultés humaines. L'origine de ces représentations est une construction sociale et culturelle progressive ; elles ont longtemps détourné de ce sujet l'intérêt des chercheurs.

Remarquons tout de même qu'il existe dans notre culture un pôle opposé : le monachisme chrétien, à la suite de la règle de Saint Benoît (6^e siècle), a contribué à donner une valeur positive au travail manuel. Il l'a érigé en moyen d'équilibre spirituel, en complément de la contemplation ("orare et labore"), alors que les deux s'opposent chez les philosophes grecs.

¹³ *Histoire du corps*, tome 1, G. Vigarello (dir.), 2005

3. Enfin, il y a des facteurs académiques, qui font transparaître, dans le champ des sciences humaines, ces héritages culturels défavorables à l'étude de la transmission des métiers manuels.

a - Spéculation et expérimentation en psychologie

Jusqu'au 19^e siècle, les études se donnant comme mission de mieux connaître l'Homme étaient menées de façon spéculative, à partir de pratiques centrées sur les textes : lecture critique des œuvres philosophiques de la tradition, rédaction d'ouvrages recherchant un aboutissement conceptuel et logique. On pense par exemple à la théorie de la connaissance construite par Kant pour dépasser la conception empiriste de Hume. Nous sommes loin de la connaissance en acte des métiers manuels et de leur transmission. Il faudra attendre l'œuvre de pionniers comme Claude Bernard pour inspirer au 20^e siècle une conception expérimentale de la recherche, y compris en sciences humaines.

Dans un premier temps, la mise en place d'une psychologie expérimentale ne nous rapproche pas davantage de notre sujet. La psychologie cherche, avec le béhaviorisme, à expliquer les comportements observés au sein de situations de laboratoire, où tous les "stimuli" peuvent être contrôlés. On cherche à garantir la scientificité et la rigueur de ces travaux par des mesures quantitatives sur les résultats, en fonction de l'évolution déterminée de certaines variables. Cette "psychologie de l'apprentissage" commence par s'intéresser à des situations d'apprentissage simplifiées en laboratoire, prises pour elles-mêmes, hors contexte : mémorisation d'une suite de syllabes sans signification, de mots, parcours dans un labyrinthe, tri d'objets...

Une synthèse de psychopédagogie publiée en 1970, *La formation par l'apprentissage*¹⁴, ne s'intéresse pas du tout aux apprentis, mais récapitule un ensemble de résultats expérimentaux, en vue de donner des indications pour résoudre des problèmes de formation. Il s'inscrit dans la suite de Seymour, pionnier aux États-Unis pour la formation du personnel de l'industrie à des tâches manuelles d'exécution. Cet ouvrage cherche à répondre, grâce aux études quantitatives, à des interrogations sur l'organisation de l'apprentissage des tâches : de façon globale ou fractionnée, avec quel étalement dans le temps des exercices, quelle variation de la vitesse, avec ou sans guidage, avec ou sans connaissance des résultats.

Cette approche peut tout à fait avoir son intérêt, mais elle néglige ce qui

¹⁴ Leplat Jacques, Énard Claude, Weill-Fassina Annie, *La formation par l'apprentissage*, 1970, P.U.F.

m'intéresse ici, et qui ne se mesure pas : la relation qui s'établit avec l'élève, permettant l'apprentissage. Il est révélateur que l'ouvrage s'achève sur cette remarque à propos de l'enseignement programmé : « *Certains problèmes affectifs entre le maître et l'élève sont éliminés dans l'enseignement programmé, le dialogue avec le cahier ou la machine étant beaucoup plus neutre qu'avec l'enseignant.* » (p. 197) La non-prise en compte du rôle potentiellement positif dans l'apprentissage, de la relation avec le maître, transparait également dans la méthodologie expérimentale, qui cherche à neutraliser le plus possible la présence de l'expérimentateur, vue comme une source de biais faussant les résultats. Par conséquent, l'étude de la transmission des métiers manuels doit davantage se tourner vers la psychologie du développement et vers les méthodes d'observation de terrain, hors laboratoire.

b - Avatars de la séparation et hiérarchie entre l'esprit et le corps

Les sciences humaines se sont d'abord construites sur la base de la dichotomie corps-esprit, philosophiquement établie par Descartes au 17^e siècle. La conception cartésienne du corps comme mécanique le livre aux sciences biologiques (anatomie, physiologie...) à partir de la référence des sciences physiques. En revanche, ce qui est proprement humain, nous distinguant des animaux, relève dans cette perspective de "l'âme", faite d'une substance immatérielle, que l'on désigne au 20^e siècle avec d'autres termes comme "l'intelligence", les "facultés mentales", "logiques" ou "symboliques". Cette séparation d'avec le corps éloigne donc les recherches de toute activité manuelle.

Ainsi, depuis l'après-guerre, les nouvelles recherches sur les aptitudes humaines à la connaissance, appelées sciences cognitives, se sont inspirées, au départ, de la logique formelle, travaillant sur des machines à calculer, et essayant de percer les mécanismes de la connaissance par des essais d'intelligence artificielle, basée sur la computation de symboles formels. Ces schémas sont encore bien présents dans nos conceptions dichotomiques du cerveau, siège de l'intelligence, par rapport au corps et aux gestes, exécutant les commandes nerveuses, acheminant les informations sensorielles passivement reçues. Pourtant, les recherches récentes remettent profondément en cause ces conceptions dualistes.¹⁵

¹⁵ Je m'y suis intéressé dans mon mémoire de maîtrise sur l'actualité des recherches de Marcel Jousse en sciences cognitives et sciences de la communication. Accessible depuis le site <http://wiki.asso.free.fr/jousse-SIC.html>

Une lecture rapide de la psychologie du développement de Piaget contribue, d'une certaine manière, à maintenir une hiérarchie implicite entre les activités humaines ; le stade "sensori-moteur" devant être dépassé par un stade "symbolique" chez l'enfant, on a encore tendance à placer dans les activités linguistiques et de logique mathématique, un aboutissement des facultés humaines, comme en témoigne l'indicateur de "Quotient Intellectuel" (Q.I.).

Dans le champ de ce que sont maintenant les sciences de la communication, les héritages intellectuels détournent encore jusqu'à récemment de recherches sur la dimension corporelle, et plus encore sur l'activité manuelle. Le pôle de référence est historiquement le signe, à partir du modèle linguistique, et non pas le geste. Les recherches se sont d'abord intéressées aux systèmes sémiotiques et à leurs structures. L'analyse des interactions est celle d'interactions verbales, et parfois en intégrant des éléments non-verbaux, mais pensés en référence au langage et au modèle du code. La psychologie sociale porte son intérêt en particulier sur les représentations sociales. La demande de la société, quant à elle, pousse davantage vers des études sur les médias, la communication homme-machine ou les technologies de communication, que vers l'interaction entre l'apprenti et son rabot dans l'atelier de menuiserie...

Le divorce corps-esprit se retrouve aussi dans l'anthropologie culturelle d'origine nord-américaine. Comme l'explique Marie-Claude Mahias ¹⁶, vers 1930, la division du travail scientifique entre les sciences sociales (sociologie, psychologie, anthropologie) attribua à cette dernière l'étude de la culture, celle-ci étant dès lors limitée au domaine des idées et des valeurs, croyances et symboles, à l'exclusion des productions matérielles et sociales (institutions, actions). Action et sens, fonction utilitaire et fonction symbolique, sont encore une fois dissociés. On les retrouve dans une catégorisation de la réalité séparant d'un côté le matériel et l'économique, d'un autre le social et le symbolique-religieux. L'étude des activités manuelles et de leur transmission pâtit également, fait remarquer M.C. Mahias, de l'assimilation des sciences et des techniques, qui s'est installée dans la pensée occidentale à partir du 18^e siècle. La hiérarchisation entre les deux présente la technique comme une simple application à des situations déterminées, de connaissances scientifiques générales. A rebours, il nous faut « reconnaître au technicien son droit à une pensée autonome » (p.105).

¹⁶ Mahias, *Le barattage du monde - essais d'anthropologie des techniques en Inde*, 2002

B. La transmission des métiers manuels, état des lieux des pistes ouvertes en sciences humaines

Malgré tous ces obstacles, philosophiques, culturels, sociaux et académiques, la question de la transmission des métiers manuels s'est posée, et est actuellement abordée de près ou de loin par une diversité d'approches en sciences humaines. Les circonstances actuelles sont plus favorables au développement de ce genre d'études qu'elles pouvaient l'être dans les années 50 à 80. La période de l'industrialisation triomphante est passée, l'école, en crise, laisse de la place pour les formations en alternance, et les occidentaux redécouvrent, dans de nombreux domaines, la valeur positive du corps. L'artisanat, désormais associé dans l'opinion à un souci de la qualité et à des entreprises à taille humaine, s'est progressivement défait de son image passéiste.

Je vais donc procéder à un état des lieux des principales approches en sciences humaines que j'ai identifiées, en rapport avec les métiers manuels et leur transmission. Cette démarche permettra :

- de se nourrir de travaux déjà réalisés,
- de caractériser les pistes de recherche auxquels ils correspondent,
- et ainsi de pouvoir positionner par rapport à ces pistes mon projet de recherche en sciences de l'information et de la communication.

1. Éveiller notre vigilance

• On peut commencer par se rapporter à un ouvrage de psychologie qui apparaît maintenant daté, par de nombreux aspects : *L'adolescent en apprentissage*, de Jean Rousselet, initialement publié en 1961, réédité en 1972. En examinant ce qui donne aujourd'hui cette impression d'une approche surannée, je pourrai mettre le doigt sur certains travers possibles, qui nécessitent une vigilance. D'abord en introduction, un bref tableau historique éveille notre attention sur le risque d'une vision un peu idéalisée du passé, celle d'un Moyen Âge où les corporations, regroupant les travailleurs manuels libérés de la tutelle du servage, organisent et réglementent l'apprentissage des métiers pour le bien de tous. La difficulté d'avoir des sources sur ces activités quotidiennes en milieu populaire, à cette époque, implique de reconnaître les nombreux pointillés et manques dans notre connaissance historique, pour éviter de les combler par nos projections imaginaires.

- Cet ouvrage relève principalement d'une psychologie de l'adolescent, qui s'intéresse à ce qu'il vit, à la formation de sa personnalité et des ses aptitudes, à travers l'apprentissage d'un métier manuel dans les années 1950-60 en France. On est frappé a posteriori par la dimension normative de cette psychologie : les motivations de l'adolescent à devenir apprenti sont décrites et évaluées ; le choix du métier de coiffeur par un garçon, par exemple, est considéré comme anormal et révélateur de troubles de la sexualité...

- Le style d'écriture de l'ouvrage l'apparente plus à un essai, que ce qui est considéré de nos jours comme une analyse scientifique rigoureuse — en particulier, les considérations méthodologiques sont occultées. Les diagnostics et conseils proposés par l'auteur révèlent une posture de psychologue scolaire ou de conseiller d'orientation plein de bonne volonté. Il indique ce qui lui paraît aller dans le sens du "bien des adolescents", sans avoir à mon avis de fondements assez solides dans la compréhension de l'apprentissage manuel. Il s'engage autour de valeurs éducatives, de respect des besoins des jeunes et d'épanouissement professionnel et social, valeurs tout à fait louables face à des approches trop étroitement économiques et techniques.

- Même si on y trouve aussi des remarques intéressantes, la confrontation à cet ouvrage me montre surtout que, sans appareillage conceptuel et méthodologique précis, une recherche sur l'apprentissage des métiers manuels ne peut rester qu'à la surface des phénomènes, et dans la confirmation d' a priori intellectuels totalement étrangers à une expérience de ce type.

2. Prendre de la distance pour avoir une vue d'ensemble

- L'approche sociologique et historique sur les formes contemporaines de l'apprentissage des métiers manuels fournira la matière de la seconde partie. Il me semble nécessaire de m'attarder sur la réalité sociale et historique particulière de l'apprentissage, dans la France de ce début de 21^e siècle. En effet, toute situation de communication varie en fonction du contexte culturel et du milieu social. Leur description me permettra de mettre en rapport les faits observés avec le cadre plus large d'où ils émergent ; cadre qui apparaît comme évident, naturel, tant qu'il reste implicite, et sorti de la perspective historique particulière qui lui a permis d'advenir.

- L'apprentissage peut ainsi être situé dans une certaine conjoncture politique et législative, en rapport avec les évolutions des modes de formation scolaire et professionnelle, initiale et continue. Bernard Pasquier nous y introduit avec *Voyages dans l'apprentissage*¹⁷. Il est révélateur que ce soit l'ouvrage d'un témoin engagé dans ces évolutions, en tant que formateur. Je n'ai trouvé aucune référence équivalente chez les historiens, alors que l'école est bien pourvue.

On peut aussi décrire l'apprentissage en s'intéressant à la population des apprentis. Des sociologues l'analysent : comment est-elle structurée ? Quels parcours, quelles trajectoires sociales, vivent les individus qui la composent ? Quels enjeux sociaux traversent cette population ?

- Cependant, dire quelles sont les conditions, le cadre social dans lequel a lieu la transmission, ne nous dit pas comment elle a lieu et tout ce qui s'y joue. C'est tout là l'intérêt de construire une approche propre aux SIC, plus proche de la microsociologie.

3. Se pencher sur la technique pour en percevoir toute l'épaisseur

- Marie-Claude Mahias met en œuvre une démarche d'anthropologie des techniques pour étudier la culture en Inde¹⁸. Son objectif est de déployer la complexité, la densité sociale et intellectuelle des faits techniques, pour donner à ceux-ci toute leur place dans la vie culturelle et sociale des Hommes. En cela, elle s'inscrit dans l'héritage de Marcel Mauss, s'intéressant aux techniques du corps : « *les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps.* »¹⁹ Les métiers manuels sont au cœur de cet ensemble de faits, accompagnés des gestes quotidiens, liés aux fonctions biologiques, ainsi que des gestes ayant une fonction de communication, et enfin des gestes "institutionnalisés" (rituels, jeux, sports). Le regard de l'anthropologue permet de prendre conscience qu'aucun de ces gestes n'est entièrement "naturel", mais qu'ils font tous l'objet d'une forme d'apprentissage social.

- Dans cette approche anthropologique, les techniques ne sont pas vues seulement comme des objets mais aussi avec l'ensemble des processus dans lesquels ils sont impliqués :

¹⁷ L'Harmattan, 2003

¹⁸ M.C. Mahias, 2002

¹⁹ Mauss en 1935 dans l'article "Les techniques du corps" publié dans *Sociologie et anthropologie*, P.U.F., 1968, p.365 à 386 - Cité dans le *dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, 2000, P.U.F.

- des objets intégrés dans des comportements bien définis,
- des objets porteurs de croyances, de savoirs, de représentations, qui sont propres à une aire culturelle donnée,
- des objets révélateurs de rapports sociaux au sein de la population qui les utilisent.

La définition des techniques admise en anthropologie est rappelée :

« *des processus opératoires combinant des outils, des agents et des savoirs dans des actions de transformation d'une matière en vue d'obtenir un résultat socialement défini.* » (p.97) Cette définition permet d'attirer notre attention sur l'importance du contexte socio-culturel dans toute activité technique, et ainsi de ne pas nous limiter à l'approche de la psychologie expérimentale ; elle ne prend en effet compte qu'un individu de laboratoire, isolé de tout contexte, dans ses rapports à la matière, analysés en terme de d'habiletés psychomotrices (performance manifestée dans la situation expérimentale de test).

- En revanche, je ne m'inscrirai pas directement dans cette approche d'anthropologie des techniques, qui s'intéresse moins au processus de transmission, qu'à la réalité sociale et culturelle de techniques particulières (ici en Inde). Je suis plus proche des problématiques de l'anthropologie cognitive.²⁰

4. Observer et analyser le geste technique

- De façon analogue, mon approche peut se nourrir de la rencontre avec les travaux de l'équipe de Blandine Bril, "Apprentissage et contexte" (GRAC, Paris V / EHESS)²¹, qui sont consacrés au geste technique, dans la perspective d'une "écologie de l'apprentissage". En lien avec des recherches sur le développement moteur, cette équipe analyse les processus de construction d'habiletés quotidiennes en relation avec l'organisation du contexte de l'apprentissage. Pour y parvenir, ils font un va-et-vient entre terrain et laboratoire, à l'aide d'outils expérimentaux permettant d'enregistrer finement les caractéristiques du geste technique (position dans l'espace, vitesse, force...), selon le contexte.

- Leur démarche soulève la question de l'observation des gestes ; la description qu'en donnent les observateurs, selon leur domaine d'expertise, se révèle très différente. A partir de la vidéo d'un potier indien, les propos de l'archéologue sont centrés sur l'objet et le savoir-faire, ceux du linguiste sur l'action du potier,

²⁰ cf. l'article sur l'anthropologie cognitive, in *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*

²¹ sous la direction de B. Bril, V. Roux, *Le geste technique - réflexions méthodologiques et anthropologiques*, 2002, ed. Erès

dans sa dimension intentionnelle, tandis que le danseur est plus attentif au geste et à la posture globale du corps. La recherche de la description fine du geste technique les conduit à des procédés de mesure instrumentale, dans la suite des travaux pionniers de Jules Étienne Marey, à la fin du 19^e siècle, convaincu que “les sens nous trompent”. Il me faudra donc bien préciser ce que je souhaite observer, le résultat de l’observation étant construit dans le regard du chercheur.

- Cette équipe s’appuie également sur des travaux de psychologie culturelle comparative, pour mieux cerner la notion d’acquisition de compétences à travers la variabilité culturelle des contextes d’apprentissage. Ceci permet d’attirer l’attention sur le risque qu’il y aurait à généraliser implicitement, ce que j’analyserai dans le contexte des métiers de l’artisanat de la France contemporaine.

- Mais je me distingue de cette approche, en m’intéressant davantage au sens donné par les acteurs à leur pratique technique et à la relation de transmission qu’ils établissent, qu’à la caractérisation biomécanique du geste en tant que tel. Celle-ci est utile par exemple pour définir à quoi correspond la maîtrise d’une technique, à différents niveaux d’expertise. ²²

5. Former à un métier

- C’est évidemment dans le domaine de la formation professionnelle que se posent avec la plus grande acuité, les problèmes de la transmission de métiers manuels. Alors que dans de nombreuses activités, les modalités de transmission inspirées du modèle scolaire semblent satisfaisantes pour transmettre des connaissances professionnelles, qu’il suffira d’appliquer lors de stages ponctuels, les métiers manuels soulèvent des questions différentes.

- C’est d’abord l’évolution technologique rapide dans certaines industries qui a suscité les premières recherches en vue d’organiser la formation. En 1970, J. Leplat remarque : « *La “formation sur le tas” dans laquelle le travailleur apprenait en regardant travailler les autres et en s’exerçant lui-même dans l’équipe de travail, par essai et par erreur, devient de plus en plus inadéquate. Elle prend beaucoup de temps, exige de la part du travailleur beaucoup d’efforts, et finalement conduit à des résultats très décevants en ce sens que les bonnes procédures de travail ne sont pas toujours découvertes.* » ²³

²² op. cit., cf. l’article sur les tailleurs de perles en pierre d’une région de l’Inde

²³ *La formation par l’apprentissage*, Leplat, 1970, p. 5

• La profession de formateur en entreprise est récente ; en France, le cadre légal de la formation continue date de 1971. La formation professionnelle est souvent le fait de personnes du métier, dont la pratique de formation est intuitive, basée sur leur propre expérience personnelle. Mais la rencontre avec des recherches en psychopédagogie conduit à systématiser, théoriser ces pratiques. Ainsi, le “Que sais-je ?” sur *Apprentissage et formation* de Jean Berbaum, plusieurs fois réédité, expose les principaux modèles théoriques de l’acte d’apprendre (cf. p.48) et s’en sert pour éclairer différents types d’action de formation (professionnelle ou non).

La pratique de l’alternance entre formation et emploi est mentionnée comme une illustration des pratiques de formation centrée *sur l’insertion sociale*.²⁴ J. Berbaum range l’alternance parmi les pédagogies de mise en situation, définies d’abord par les *stratégies* à mettre en œuvre. Les autres grandes approches sont celles de la pédagogie par *objectifs* (définie par la conception du processus et du contenu) et de la pédagogie par *résultats* (définie par le mode d’évaluation, de contrôle final). Conception, réalisation, évaluation sont bien sûr des composantes normalement présentes, mais on peut leur accorder selon les cas un degré de priorité variable.

Une grande part des ouvrages consacrés à la formation professionnelle concernent davantage la mise en place des actions de formation, la définition de leurs objectifs, que l’acte de transmettre en tant que tel, ainsi que la relation qu’il établit.²⁵ On parle alors d’ingénierie de la formation. On trouve ainsi des manuels pratiques, dans lesquels la part consacrée au processus de transmission se réduit à quelques conseils ou à des schémas d’analyse rudimentaires, de type émetteur-récepteur.²⁶ Malgré tout, on peut trouver dans ce type d’ouvrage des repères intéressants pour mon sujet, par exemple un tableau récapitulatif des activités incluses dans la fonction de tuteur en entreprise.²⁷

Les recherches sur la formation professionnelle des adultes se développent ces dernières années, avec la constitution de pôles comme le Centre de Recherche sur la Formation (CRF) créé en 1986 au Conservatoire des Arts et Métiers (CNAM).

²⁴ D’autres pratiques sont mentionnées, centrées sur le développement des fonctions mentales, sur l’intérêt des formés, ou encore sur l’initiative des formés.

²⁵ Par ex. un ouvrage précurseur E.J. Singer, J. Ramsden *Formation pratique du personnel dans l’industrie*, 1970, éd. Organisation, traduction de “*The practical approach to skill analysis*”

²⁶ G. Sabon *La formation des tuteurs et des maîtres d’apprentissage*, 1995, éd. ESF

²⁷ *Guide méthodologique pour la formation de maîtres d’apprentissage*, ENESAD, 1995 (publication destinée initialement aux CFA agricoles) - p. 104 à 113

• Ces vingt dernières années, un certain nombre de travaux ont été consacrés au mode de formation par alternance. Bernard Pasquier fait remarquer qu'ils sont souvent davantage centrés sur l'organisme de formation que sur l'entreprise. Il reprend dans son livre un article de 1983 sur « *l'entreprise comme milieu éducatif dans les formations en alternance* » (p.117-125). Mais par rapport au sujet de la transmission maître - apprenti, il est ici surtout question de son cadre institutionnel, de ses conditions de fonctionnement ; j'en tiendrai compte sans m'y limiter. L'intérêt est que cette référence concerne directement les métiers de l'artisanat, alors que je n'ai trouvé aucun ouvrage de formation les concernant explicitement, l'industrie restant le domaine de référence.

Ainsi, Marc Brunet, ingénieur des Arts et Métiers, a consacré en 1982 un livre sur *La formation du travailleur manuel*, qui envisage l'apprentissage non seulement des gestes visibles, mais aussi de "concepts" cognitifs, à travers une analyse du comportement humain. « *L'apprentissage, c'est pour l'Homme l'acquisition progressive d'une capacité créative, d'une organisation de l'emploi de sa pensée et de ses gestes dans des situations matérielles ou immatérielles à renforcement naturel ou préparé.* »²⁸ M. Brunet estime donc que pour transmettre, il est plus important de savoir observer et analyser la tâche que de savoir l'accomplir avec une grande virtuosité. Il propose en conséquence une "méthode d'analyse conceptuelle du travail" permettant d'identifier dans une tâche les processus cognitifs et gestuels sollicités. Il est intéressant de remarquer qu'un chapitre, moins fourni, est consacré à la communication formé-formateur. Elle est vue essentiellement comme message verbal porteur d'informations, devant tenir compte des capacités du récepteur (par ex. la richesse de son vocabulaire), et ayant notamment comme objectif d'indiquer ce que les cinq sens de l'apprenti doivent apprendre à percevoir. Dans cette direction, une approche en SIC pourra apporter beaucoup d'enrichissements.

6. Émergence de la didactique professionnelle

• Le *Traité des sciences et techniques de la formation*²⁹ témoigne du peu de références théoriques disponibles sur les métiers manuels et sur l'artisanat singulièrement, la transmission ayant lieu sans intervention d'acteurs extérieurs, hormis les formateurs de CFA. De plus, l'essor de la formation continue oriente un certain nombre des travaux récents vers ce qui est propre à

²⁸ *La formation du travailleur manuel*, ed. Organisation, 1982, p. 22

²⁹ sous la direction de P. Carré, P. Caspar, ed. Dunot, 2004

la formation pour adultes. L'artisanat reste un domaine pour lequel la distance avec la recherche et l'université est particulièrement grande. « *Cette faiblesse des relations peut s'expliquer non seulement par les différences entre les attentes des artisans et les apports des chercheurs, mais aussi par la méconnaissance des apports potentiels de la recherche aux artisans.* »³⁰ Dans les faits, la séparation entre chercheurs et praticiens rend les résultats de la recherche difficilement applicables au quotidien.

- Le rôle formateur de l'entreprise est posé comme principe depuis les années 1960, promu par Bertrand Schwartz³¹ dans un livre en 1978, à travers la voie de formation par alternance. B. Pasquier fait remarquer : « *Depuis, les praticiens ont élaboré des méthodes et les organismes de formation les ont souvent décrites, mais les uns et les autres sont handicapés par la rareté des études et des recherches fondamentales, tout au moins en langue française, sur l'acte d'apprendre en situation professionnelle.* » « *La prééminence en France du rôle de l'établissement scolaire dans l'éducation, explique qu'il n'y ait pas, dans le cadre universitaire des sciences de l'éducation, de chaire de Pédagogie Professionnelle ou de Pédagogie d'Entreprise, comme en Allemagne.* » (p.238)

- Encore peu présente institutionnellement, une nouvelle discipline émerge néanmoins depuis les années 1990 pour combler cette insuffisance, la didactique professionnelle. « *La didactique professionnelle est née au confluent d'un champ de pratiques, la formation des adultes, et de trois courants théoriques, la psychologie du développement, l'ergonomie cognitive et la didactique.* »³²

Elle s'intéresse à la construction des compétences professionnelles et à leur transmission, à travers l'action en situation de travail, et sa conceptualisation. Mais elle se centre beaucoup plus sur l'activité que sur les savoirs.

Gérard Vergnaud, un des initiateurs de la didactique professionnelle, pose deux postulats essentiels : « *C'est par l'action que commence la pensée* » ; l'action ne pouvant être dissociée de ce qui l'organise : la prise d'information sur l'environnement, le contrôle de ses effets, son ajustement. Et d'autre part, chez l'Homme, « *rien ne serait possible sans la conceptualisation* ». La psychologie de Piaget revue par Vergnaud permet de ne plus voir dans les gestes

³⁰ article "Le chercheur et l'artisan : Quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ?" S. Christophe, K. Roux, (...), en ligne sur <http://www.hec.ca/airepme>

³¹ cf. un récit d'expériences étonnantes qu'il a mené, "Le rôle des entreprises : quel tutorat ?" in *La transmission entre les générations*, A.E.S., 1999, éd. Fayard

³² "La didactique professionnelle", note de synthèse, P. Pastré, P. Mayen, G. Vergnaud, 2006

techniques de simples habiletés, plus mécaniques qu'intelligentes, mais de véritables "savoirs d'action". G. Vergnaud fait remarquer que « *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.* »³³ Il parle donc de compétences "perceptivo-gestuelles".

Dans la même perspective, il faut remettre en cause le préjugé qui réserve l'intelligence aux activités de conception, au détriment des tâches d'exécution. En effet, l'analyse du travail par la psychologie ergonomique (Leplat, 1997³⁴) montre qu'il y a toujours un écart entre la tâche ("ce qu'il y a à faire") et l'activité ("ce que l'on fait réellement"), même quand la prescription est très précise. « *La tâche n'est, ainsi, à proprement parler jamais "exécutée", mais toujours repensée, réorganisée, transformée en fonction de situations concrètes variant constamment et de chaque sujet particulier dont la biographie, la formation, l'expérience sont singulières.* »³⁵ L'ergonomie met en évidence la dimension cognitive présente dans toute activité de travail, y compris dans le travail manuel. Ombredane et Faverge l'avaient mis en évidence dès leur ouvrage fondateur sur *L'analyse du travail* en 1955. Ces remarques permettent de remettre en cause entièrement le sens commun de l'expression "métier manuel", perçue dans une distinction - opposition avec "métier intellectuel".

³³ "Au fond de l'action, la conceptualisation", G. Vergnaud, in *Savoirs théoriques et savoirs d'action* - Barbier, 1996, P.U.F.

³⁴ Regards sur l'activité, Paris, P.U.F., cité par P. Astier

³⁵ Philippe Astier, "Analyse du travail et pratique enseignante", CRAP cahiers pédagogiques n°416, 2003, en ligne sur Internet

Partie 2 - Repères socio-historiques sur la situation contemporaine de l'apprentissage des métiers manuels de l'artisanat en France

Précisions sémantiques : apprentissage, artisanat, métiers manuels

On voit que les termes ne sont pas à prendre tels quels, et que leur sens doit être construit au fur et à mesure de la recherche. De façon préliminaire, je propose une définition de travail de termes du sujet. Il s'agit de les distinguer pour identifier ce qu'ils apportent, sans tout confondre dans une équivalence vague.

D'abord, l'apprentissage n'est pas ici utilisé dans le sens psychologique du processus d'apprendre, mais dans le sens d'un système d'éducation professionnelle, réalisé dans le cadre d'un contrat de travail, ce qui le distingue des formations incluant un simple stage en entreprise — « *statut encore quelque peu chargé de suspicion* » fait remarquer B. Pasquier.

Ce mode d'éducation est utilisé dans tous les types d'entreprises, pour former à des métiers très variés (boucherie, vente ou encore expertise comptable), et à des niveaux de diplôme variables (du CAP à l'ingénieur).

Le secteur de l'artisanat est le premier utilisateur de ce type de contrat, mais pas le seul. L'artisanat est lui-même un ensemble très diversifié de professions, qui ne concerne pas que les métiers du bâtiment, auxquels on pense spontanément, mais aussi les métiers de l'alimentation, des services (taxi, coiffure...), d'art, de production (imprimerie, structure métalliques, prothèses dentaires...).

Il est défini réglementairement par une liste de métiers rattachés aux chambres des métiers et de l'artisanat, et un seuil théorique qui le limite aux petites entreprises (moins de 10 personnes, mais dans les faits parfois davantage). Beaucoup d'artisans sont des travailleurs indépendants sans salariés permanents.

J'ai choisi ce secteur pour m'intéresser :

1. par opposition à de grandes entreprises, à des entités où la spécialisation du travail est moins grande, avec la possibilité d'une maîtrise de la conception et de la réalisation par la même personne.

2. par opposition au secteur industriel, où une mécanisation et une automatisation poussée permet d'attribuer à du personnel non ou faiblement qualifié une grande part des postes productifs.

Enfin, je parle de métiers manuels, pour désigner des activités centrées sur l'utilisation d'outils, machines-outils et instruments, contrôlés manuellement, pour transformer un matériau en vue d'obtenir un résultat prédéfini. Tous ne sont pas dans le secteur de l'artisanat, l'agriculture et l'industrie sont aussi concernés par ce type d'activités.

A. L'apprentissage, de la marginalisation à la reconnaissance

1. Un héritage ancien transformé au cours des siècles

On fait fréquemment référence au Moyen Âge, comme origine de la formation à un métier, par un apprentissage chez un maître. Gilles Moreau ³⁶ remet en question l'idée que l'apprentissage actuel soit un héritage dans la continuité avec sa forme d'Ancien Régime. En effet, l'apprentissage était profondément structuré par le système des corporations de métiers. La Révolution Française est une rupture majeure dans cette histoire, avec la suppression des corporations et la naissance de la forme salariale moderne, fondée sur la liberté de contrat. Plus récemment, la révolution thermo-industrielle et le capitalisme transforment les modes d'organisation du travail, et en conséquence les conditions de la transmission des métiers se dégradent sensiblement. Enfin, l'artisanat, comme le reste de la société rurale, a été très durement frappé par la guerre de 1914-18, qui a envoyé à la mort beaucoup d'hommes porteurs d'héritages professionnels précieux.

Au 19^e siècle, des témoignages nous révèlent que la rétention du savoir professionnel par l'artisan était très fréquente, peut-être par peur de la concurrence, auparavant très encadrée par les corporations. L'apprenti se consacrait surtout à des tâches périphériques ou domestiques, visant d'abord à transmettre la soumission à la hiérarchie professionnelle. Le plus souvent, il n'y avait pas de contrat écrit, l'apprenti se réduisant dans les faits à un jeune travailleur, essayant de "voler" le métier, de l'apprendre en cachette. La loi de 1851 sur le contrat d'apprentissage et le rôle formateur du maître d'apprentissage a probablement été peu appliquée. Elle est incorporée dans le code du travail seulement en 1928.

Certains corps de métier, où la tradition du compagnonnage était forte, ont sans doute fait exception. Ces pratiques ont par définition laissé peu de traces écrites, compliquant le travail des historiens.

³⁶ *Le monde apprenti*, partie I.1., éd. La Dispute, 2003

2. Scolarisation des apprentissages et formation “sur le tas”

Au 20^e siècle, l'apprentissage évolue, avec des dispositions législatives. Le diplôme du C.A.P. (certificat d'aptitude professionnelle) est créé en 1919, ce qui fait « *glisser la relation maître / apprenti du domaine du privé vers la sphère publique* », fait remarquer G. Moreau ³⁷. La loi Astier de 1919 “relative à l'enseignement technique, industriel et commercial” institue un enseignement professionnel de masse, gratuit et obligatoire. Des cours professionnels commencent à se mettre en place, à l'initiative des communes, des départements et des entreprises. Les chambres de métiers, créées en 1925, peuvent à partir de 1937 organiser des centres et écoles professionnelles pour les apprentis. Dans les faits, il y a de fortes résistances, et les cours professionnels ne touchent qu'une petite minorité des jeunes employés de moins de 18 ans.

« *La création, à l'issue de la seconde guerre mondiale des centres d'apprentissage annonce l'ouverture d'une longue période où la scolarisation des apprentissages prime sur la formation en entreprise.* » ³⁸

Dans les années 60, l'apprentissage semble dépassé, en voie de disparition pour beaucoup. Il est en contradiction avec la tendance à l'augmentation de la scolarisation et à l'allongement de la durée des études ; la loi de 1959 prévoit que l'école soit obligatoire jusqu'à 16 ans. L'aspiration à un progrès social se traduit dans une tendance à la massification de l'accès aux enseignements secondaires et supérieurs. Dans l'esprit d'une certaine tradition républicaine, l'apprentissage des métiers doit plutôt se réaliser dans des établissements scolaires, vus comme seuls garants de la liberté et du développement des jeunes, à distance des contraintes de la production. Les collèges d'enseignement technique sont créés en 1959, le lycée professionnel existe depuis 1985, prenant la suite d'une forme antérieure.

Assimilé à une formation sur le tas, l'apprentissage en entreprise est alors peu attractif. Les garanties sont faibles : pas de salaire minimum, des cours professionnels en plus des horaires de travail, un diplôme qui ne permet pas la mobilité professionnelle.

L'enseignement technique et professionnel, de façon plus générale, a mauvaise image, par rapport à l'enseignement scolaire général, vu comme la norme de référence. Le collège unique est créé en 1975 par la loi Haby. « *Elle accentue la transformation de l'orientation scolaire en sélection négative.* Après

³⁷ idem, p.26

³⁸ idem, p. 29

une scolarité souvent difficile dès la sixième, des élèves non soutenus par la culture de leur milieu familial, sont "orientés" vers ce qu'ils considèrent comme des voies de relégation : le lycée professionnel, ou pire, l'apprentissage. » ³⁹

3. La refondation et le renouveau de l'apprentissage depuis 1970

C'est de cette époque que datent les efforts pour refonder et structurer l'apprentissage. *« L'enjeu est d'en faire progressivement une filière rattachée à l'appareil de formation de l'Education nationale. »*⁴⁰. Encouragé par une circulaire de l'Education nationale, l'organisme promoteur de l'apprentissage dans le secteur du bâtiment-travaux publics (BTP), le CCCA, initie une nouvelle forme d'apprentissage. En 1966, il signe une convention avec celle-ci pour créer des centres de formation d'apprentis (C.F.A.), dispensant de façon combinée une formation générale, une formation technique et une formation professionnelle visant à la préparation du CAP. 46 CFA sont ainsi mis en fonctionnement en 1970. L'expérimentation de ce nouveau dispositif permet de rompre à la fois avec le modèle scolaire et avec le modèle de l'apprentissage réduit à une formation sur le tas. Il s'agit pour ses initiateurs de donner accès à la fois à un métier et à la culture, par une formation initiale destinée à des jeunes qui ne sont pas à l'aise dans l'enseignement classique (général ou technologique).

C'est l'esprit qui inspire la loi du 16 juillet 1971 concernant l'apprentissage, ainsi défini dans son article premier : *« l'apprentissage est une forme d'éducation. Il a pour but de donner à des jeunes travailleurs ayant satisfait à l'obligation scolaire, une formation générale, théorique et pratique, en vue de l'obtention d'une qualification professionnelle sanctionnée par l'un des diplômes de l'enseignement technologique. Cette formation, qui fait l'objet d'un contrat, est assurée pour partie dans l'entreprise, pour partie dans un centre de formation d'apprentis. »* ⁴¹

Cette loi est accompagnée de trois autres, concernant l'enseignement technologique, la taxe d'apprentissage, et la formation professionnelle continue. Un salaire minimum pour les apprentis est institué, la fréquentation des CFA sur le temps de travail devient obligatoire. Mais remarque B. Pasquier : *« une représentation sociale négative n'évolue pas rapidement sous le simple effet d'une législation, même généreuse et volontariste. D'ailleurs, en mettant en place des CFA, on construit davantage des bâtiments qu'une pédagogie. [...] À la différence de ce qui se passera en 1985-86, aux investissements matériels*

³⁹ Pasquier, p. 99

⁴⁰ idem, p.71

⁴¹ idem, p.74

*considérables ne correspondent pas des investissements immatériels en formation des personnels pour les initier à la pédagogie de l'alternance. »*⁴²

Un fait est d'ailleurs révélateur de l'absence de l'apprentissage dans les catégories intellectuelles de l'administration en 1975 : il n'était comptabilisé ni dans les statistiques de la formation professionnelle, étant un mode de formation initiale ; ni dans celles de l'Education nationale, puisque « *les apprentis exerçant un emploi sont considérés comme sortant du système scolaire. »*⁴³

L'apprentissage devient une priorité politique avec l'aggravation du chômage dans les années 1980, en particulier celui des jeunes. C'est à ce moment qu'on le réinvente sous une autre forme avec les contrats de formation par alternance destinés aux jeunes en difficulté. La régionalisation en 1982 permet à l'apprentissage de devenir une préoccupation majeure pour les politiques. On découvre d'autres pays européens où c'est un système normal de formation professionnelle. L'âge limite d'entrée en apprentissage est repoussé à 26 ans. En 1992, un accord des partenaires sociaux (syndicats et organisations patronales) le reconnaît comme voie de formation initiale à part entière, non plus comme une dérogation tolérée à la scolarité normale. Le statut des apprentis et leur rémunération sont améliorés et adaptés pour tous types d'entreprises, au delà de l'artisanat. Le rôle des maîtres d'apprentissage est précisé.

Ces dernières années ont donc vu ce mode de formation connaître un renouveau et une plus grande reconnaissance sociale, après avoir été longtemps relégué voire méprisé. Jusqu'en 1991, il y a environ 200 000 apprentis en France, et en 2002, ils sont près de 400 000.

Un autre dispositif récent, la validation des acquis de l'expérience (V.A.E.), participe à la même tendance de reconnaissance du caractère formateur des activités de travail, et d'une nouvelle conception des relations entre savoirs formels et savoirs informels (construits dans l'action, hors d'une institution de formation).

Conclusion

Ce parcours historique permet de sortir d'une représentation décontextualisée de l'apprentissage "éternel". On découvre également à quel point il est, sous sa forme actuelle, très récent. G. Moreau remarque avec humour : « *Plutôt que de s'obstiner à entretenir une filiation illusoire avec le*

⁴² idem, p.77

⁴³ idem, p. 78

compagnonnage du Moyen Âge, laissant dire par là que l'apprentissage vient de loin, mieux vaut convenir qu'il revient de loin. » (p.41)

Récapitulons ses caractéristiques actuelles, telles qu'elles se sont institutionnalisées peu à peu.

Figure 1

| Caractéristiques de l'apprentissage | Dates importantes |
|--|---|
| - Un contrat de travail écrit, conclu librement entre un jeune et un employeur, selon les dispositions réglementaires en vigueur. | - Révolution Fr. : fin des corporations, salariat basé sur la liberté de contrat. - Contrat d'apprentissage actuel : loi de 1971 - Statut d'apprenti amélioré : accords interprofessionnels de 1992 |
| - Un mode de formation initiale, s'inscrivant dans la suite d'une scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans, et se concluant par l'obtention d'un diplôme reconnu. | - Création du CAP en 1919 - Loi de 1959 (scolarité -> 16 ans) - Loi de 1971 |
| - Une alternance obligatoire entre les semaines de travail et les semaines en centre de formation, totalisant un minimum de 420 h par an d'enseignement général, technique et professionnel. | - Loi Astier de 1919 : création des cours professionnels - Premiers CFA : 1966 - 1970 - Lois de 1971 : fréquentation du CFA obligatoire sur le temps de travail |
| - Une relation de formation en entreprise, entre l'apprenti et un maître d'apprentissage, qui n'est pas un pédagogue mais un professionnel. | - 1919 : législations qui font passer la relation maître-apprenti de la sphère privée à la sphère publique - Rôle du maître d'apprentissage précisé dans les accords de 1992 |

C'est ce dernier aspect qui reste à l'heure actuelle le moins bien défini. G. Vanderpote, ancien président de l'AFPA, a posé le problème en 1992 avec un rapport sur la fonction tutorale en entreprise, « *pour le sortir de l'anonymat et de l'approximation* »⁴⁴

⁴⁴ d'après le titre d'un article paru dans la revue Partenaires n° 17, juin 1992

B. Apprentis et maîtres d'apprentissage, un regard sociologique

Pour mieux cerner la réalité sociale de l'apprentissage aujourd'hui, je me base sur l'ouvrage de Gilles Moreau déjà cité, et sur celui de Laurence et Sébastien Ramé, *La formation professionnelle par apprentissage*⁴⁵. Ces deux études sociologiques sont basées sur des données statistiques nationales et des enquêtes par questionnaires et entretiens, menées dans la région des Pays de la Loire et en Poitou Charentes, deux régions de l'ouest de la France à dominante rurale, où l'apprentissage est bien représenté. Je n'ai pas trouvé d'autres sources à confronter à celles-ci, qui fournissent déjà un état des lieux non pas exhaustif mais large.

I - Par l'expression de "monde apprenti", Gilles Moreau souhaite insister sur l'expérience collective, vécue par des jeunes entre 16 et 25 ans, qui se forment par l'apprentissage en entreprise, à la croisée de trois mondes : celui du travail, de la formation, et de la jeunesse.

Cette population, représentant seulement de 6 à 10 % des jeunes en formation, selon la tranche d'âge retenue, est assez peu visible socialement. Elle se répartit entre une grande diversité de métiers, de secteurs et de niveaux. Cependant, elle a en commun quelques éléments importants de vécu social.

1. La décision d'entrer dans l'apprentissage d'un métier :

quelle marge de choix ?

a - Valeurs, coût, aptitudes scolaires

Pour un jeune, entrer en apprentissage signifie quitter l'école, pour rejoindre le monde du travail. Le sens de cette décision oscille entre l'amour du métier choisi, parfois vécu comme une "vocation" (surtout pour des jeunes issus d'un milieu familial proche de ce métier), mais le plus souvent à partir d'un désamour pour l'école. Dans les entretiens, s'exprime de façon récurrente un rapport négatif à la "théorie", à l'enseignement général "dans les bouquins", à tout "travail assis", "de bureau". Par opposition, l'apprentissage est perçu comme plus ancré "dans la réalité", tourné vers une démarche active et "ce qui sert dans la vie". Les résultats en sont plus concrets et perceptibles ; par exemple, un apprenti explique la différence qu'il y a entre se tromper dans un calcul, et "rater une mayonnaise" : on ne peut pas revenir en arrière et la recommencer.

En réaction à la stigmatisation encore fréquente de l'apprentissage, associé

⁴⁵ 1995, éd. L'Harmattan

à un échec scolaire, les futurs apprentis sur-valorisent l'expérience, l'insertion sur le marché de l'emploi, vus comme un gain de temps dans leur vie professionnelle, et un gain d'autonomie par rapport aux jeunes lycéens — ce qui permet une réhabilitation sociale de soi, nourrie par les discours et représentations diffusées par les CFA, les chambres consulaires, les campagnes de promotion de l'apprentissage.

L'orientation vers l'apprentissage correspond aussi à des raisons financières, étant moins coûteux que la poursuite d'études secondaires puis supérieures. Une minorité des apprentis reversent même une partie de leur salaire à leur famille.

Enfin, dans la mesure où le mode d'orientation et de sélection scolaire est construit en référence à la voie du bac général, le choix d'entrer en apprentissage est fortement déterminé. Il se fait d'abord par défaut, les jeunes perçus comme capables de poursuivre des études générales étant le plus souvent dissuadés de devenir apprentis. L. et S. Ramé avancent même que :

« *De nombreux enseignants des collèges, idéologiquement opposés au petit patronat, se refusent à le pourvoir en main d'oeuvre docile.* » (p.58) Leur parcours tend aussi à leur faire méconnaître le monde de l'artisanat.

b - De nouvelles formes d'adhésion à l'apprentissage

Ceux qui se tournent vers l'apprentissage, même quand c'est par défaut, donnent ensuite un sens positif à cette adhésion. « *Devenir apprenti, ce n'est pas seulement répondre à une offre d'apprentissage ou être touché par des campagnes de "communication" ; c'est aussi trouver les raisons sociales, nécessaires et suffisantes, pour répondre à cette offre.* »⁴⁶

L'analyse de Gilles Moreau est que l'apprentissage répond depuis une dizaine d'années à des aspirations sociales nouvelles, pour les jeunes d'origine populaire, en lien avec la redéfinition sociale de la jeunesse.

Le jeune apprenti concilie des valeurs d'autonomie et de jeune consommateur hédoniste (musique, vêtements, loisirs propres aux jeunes), répondant au désir de "profiter de sa jeunesse". Pour les jeunes d'origine populaire, « *le statut d'apprenti permet de poursuivre sa formation en se soustrayant aux impératifs d'une scolarité prolongée et incertaine, et d'allonger sa jeunesse en conformité avec le modèle dominant de la jeunesse "lycéenne", tout en entretenant des formes de continuité avec le modèle historique de l'autonomie de la jeunesse populaire.* »⁴⁷

Ainsi, dans l'enquête sur les Pays de la Loire, environ 55% des apprentis

⁴⁶ G. Moreau, 2003, chap. 6

⁴⁷ id. p.169

déclare en 1992 avoir choisi l'apprentissage par attirance, alors qu'ils n'étaient que 30 % en 1984. Ce pourcentage augmente fortement pour ceux qui ont eu une scolarité plus longue (75 % des bacs pro, 90 % des BTS). Gilles Moreau en conclut que « *le renouveau de l'apprentissage doit au désarroi de l'école* ».

c - Le choix du métier est fortement cadré

- Institutionnellement, en fonction de l'offre de formation du CFA le plus accessible au jeune. Selon les secteurs, la formation est traditionnellement effectuée soit en apprentissage, soit en lycée professionnel.

- Par la contrainte de trouver une entreprise d'accueil dans son environnement proche, selon les opportunités qui se présentent.

- Souvent, le métier est choisi en référence à un membre de la parenté proche.

- Les représentations sociales valorisent différemment les métiers, les rendant plus ou moins attractifs. Ainsi, Pascal Guibert, dans sa thèse de sociologie intitulée *Le corps du métier*⁴⁸, s'intéresse à la mise en jeu et à la mise en scène du corps dans l'apprentissage d'un métier en lycée professionnel. Il montre qu'il existe chez les élèves de L.P. une hiérarchie de valeur entre les métiers, liée à l'engagement du corps dans le travail, les métiers les plus durs physiquement étant plus dévalorisés.

2. L'entrée en apprentissage

a - Une première confrontation au marché du travail, à travers la recherche d'une entreprise pour être embauché en tant qu'apprenti.

En effet, être inscrit dans un C.F.A. suppose d'avoir préalablement trouvé une entreprise, avec laquelle signer un contrat d'apprentissage pour la durée requise, en général deux ans. Ceux qui n'y parviennent pas restent en dehors du dispositif, et ce taux d'échec ne peut être mesuré. C'est peut-être ce qui explique la faible présence en apprentissage des jeunes de familles issues de l'immigration.

L'étude de Laurence et Sébastien Ramé montre que la recherche du maître d'apprentissage est de difficulté très variable, selon les métiers, le sexe, le diplôme recherché, l'origine familiale et sociale des candidats. Le mode de recrutement joue beaucoup sur le "paraître" (vestimentaire, origine sociale, attitude). Quelques jours à l'essai permettent parfois une évaluation des réelles aptitudes et qualités du candidat. La période d'essai légale en début de contrat permet de mettre à l'épreuve la relation. Mais par la suite, les ruptures de contrat

⁴⁸ Thèse de sociologie soutenue en 1992 à l'université de Nantes, citée par G. Moreau

ne sont pas rares, soit à l'initiative du jeune, soit à l'initiative de l'employeur. Elles révèlent une situation d'affrontement de valeurs divergentes, une confrontation sociale, lorsque l'acculturation au travail salarié et aux normes de l'entreprise se fait difficilement. C'est aussi selon G. Moreau le résultat du fonctionnement du marché de l'apprentissage, faiblement régulé, qui « *génère un niveau de sorties prématurées emblématiques de ses contradictions.* »⁴⁹

b - Face aux jeunes candidats à l'alternance, G. Moreau identifie **trois types d'attitude des employeurs**, qui varient considérablement selon la culture de chaque corps de métier et les dispositions personnelles du dirigeant. Il faut d'abord mentionner les entreprises qui choisissent ou ne peuvent pas embaucher d'apprentis. Parmi celles qui le font :

- l'entreprise "productrice de compétences" qui a intérêt à former des jeunes, afin d'en recruter pour ses projets de développement.

- l'entreprise "civique" qui répond aux sollicitations sans stratégie affirmée, autre que celle de transmettre le métier.

- l'entreprise "opportuniste", qui y voit avant tout un avantage économique à court terme : les apprentis sont rarement embauchés, remplacés par d'autres, et la réussite de leur formation n'est pas une priorité. L. et S. Ramé insistent surtout sur cette catégorie, mettant en cause le "vide pédagogique" chez les artisans, et le fait que les apprentis soient souvent considérés comme une main d'œuvre bon marché. Dans certaines situations existe encore la nécessité pour l'apprenti de "voler son métier" s'il souhaite vraiment l'acquérir.

3. La vie des apprentis

a - **Les conditions de travail** dépendent de son organisation dans les entreprises. Elles mènent soit à des tâches spécialisées, voire parcellisées, soit à une certaine polyvalence.

D'un point de vue quantitatif, S. Ramé estime d'après une enquête, dans les années 1990, le temps de travail hebdomadaire à une moyenne de 47h30. Voilà son analyse : « *Si la loi n'est pas respectée, c'est que l'apprentissage s'insère dans une longue tradition historique de sur-travail. On a toujours travaillé davantage en longévité qu'en intensité dans le secteur artisanal, comparativement au secteur industriel.* »⁵⁰

⁴⁹ id. p.200

⁵⁰ "L'apprentissage dans l'artisanat et le commerce à la fin du XX^e siècle", S. Ramé, in *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, Charmasson (dir.), 2005, éd. CTHS, Paris

D'un point de vue qualitatif, la vie des apprentis est fonction du contexte des relations dans l'entreprise, le rôle de la confiance étant vu comme primordial par les apprentis. Pour L. et S Ramé, il n'y a pas deux apprentissages identiques, car c'est un processus d'accession à la maturité professionnelle (et humaine ?). Cette forme de transformation personnelle n'est guère accessible dans ses modalités à une enquête sociologique. C'est à ce niveau que l'apport d'une approche en sciences de la communication peut être appréciable.

b - La relation maître - apprenti

L. et S. Ramé identifient une phase très importante au début de l'apprentissage, dans la plupart des cas, 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 (p.73-74).

Une autre dimension souvent très présente dans les relations avec le maître d'apprentissage est le paternalisme. Celui-ci peut être sacralisé comme un père, celui qui donne la vie du métier. On est donc bien au delà d'une relation de formation simplement technique. Selon S. Ramé, la proximité de l'habitation de l'apprenti peut jouer aussi un rôle : « *Le caractère paternaliste de la relation maître / apprenti induit toujours de superviser aussi bien la vie privée que la vie professionnelle du second nommé.* » (p.68)

Le système des relations peut être complexifié par la distinction entre l'employeur de l'apprenti et un employé à qui est délégué le rôle formateur auprès du jeune, pratique fréquente quand l'entreprise artisanale s'agrandit.

Il serait probablement réducteur de considérer la relation maître - apprenti seulement comme un enjeu de pouvoir. D'autres dimensions devront être identifiées.

c - Des recherches sociologiques à poursuivre

G. Moreau reconnaît dans la conclusion que certains aspects de la vie des apprentis a été laissée de côté jusqu'à présent : les relations avec les formateurs de CFA, avec les parents, le point de vue des maîtres d'apprentissage.

Sur ce dernier point, L. et S. Ramé ont observé que leur positionnement par rapport à l'école était très affirmé : en réaction au modèle scolaire, ils rejettent la séparation entre intelligence "concrète" et intelligence "abstraite", en défendant un idéal de l'homme complet. Mais il est difficilement réalisé dans l'apprentissage actuel, justement du fait de la séparation opérée par l'école, qui

garde presque tous les jeunes, sauf ceux qui sont en grande difficulté face à des exercices dits d'abstraction. Mais d'autres études pourraient se pencher plus précisément sur les maîtres d'apprentissage.

La parole des apprentis récoltée dans l'enquête INSEE est déjà une source riche (Moreau, p.206 à 230). Elle permet de mettre en lumière l'ambiguïté du statut de l'apprenti, entre emploi et formation, "l'improbable équilibre" entre la logique productive et la logique éducative. « *La vocation insertionnelle de l'apprentissage prime toujours sur la formation de citoyens et de l'esprit critique : l'apprentissage peine à penser une formation qui ne serait pas productive.* »⁵¹

On reconnaît aussi que le sociologue n'est pas un enquêteur "neutre et objectif", mais que son regard est porteur d'un système de valeurs, notamment celles cultivées par le système éducatif français, et qu'il se confronte par son enquête à des valeurs et à une culture professionnelle assez différente.

4. Le devenir des apprentis

Je vais passer rapidement sur ce point, qui serait surtout intéressant à développer pour évaluer et nuancer les promesses faites aux apprentis (une insertion professionnelle rapide et durable, des perspectives d'évolution...). Gilles Moreau résume ainsi leur devenir à moyen terme :

« *Faiblesse des salaires, contraintes sur les conditions de travail, méfiance vis à vis de l'usine ou stratégies pour y faire de l'argent, constituent donc les points cardinaux de l'insertion des anciens apprentis.* »⁵²

Dans une perspective sociale et politique, il décrit « *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° siècle, "l'apprentissage sert de régulateur social et politique".* » (id. p.258)

Mon approche cherchera à comprendre le devenir des apprentis à un autre niveau, non pas dans leurs conditions sociales de vie, mais dans leur identité professionnelle et humaine (un niveau "anthropologique"), à la recherche de quelque chose de plus constant à travers l'histoire, en deçà de la variabilité socio-économique de leur statut. Mais il est nécessaire de prendre d'abord conscience de celle-ci, faute de quoi une illusion d'évidence, liée à notre

⁵¹ Moreau, p. 262

⁵² id. p. 245

sociocentrisme spontané, nous ferait prendre pour des faits transhistoriques, des réalités qui sont particulières à une culture et à une époque.

II - Typologies de la diversité dans l'apprentissage

Dans une démarche sociologique inspirée de Weber, les résultats d'enquête sont utilisés pour construire des idéaux-type. « *Ils se définissent à partir des traits particuliers et récurrents à une réalité socio-historique. [...] De cette manière, le sociologue échappe à l'illusion de l'observation immédiate de la réalité, puisqu'il la rapporte à des modèles dont elle est plus ou moins proche.* »

⁵³

1. Diversité des apprentissages et des apprentis selon leur origine

Sur la base de deux enquêtes sociologiques menées à une dizaine d'années d'intervalle, Sébastien Ramé a synthétisé la variété des profils individuels en trois types d'apprentis, selon leur origine, qui détermine fortement leurs conditions d'accès à l'apprentissage. On a vu en effet que le fait de trouver une entreprise d'accueil et dans quelles conditions, était déterminant dans le parcours de l'apprenti.

a - Les "héritiers" sont au plus près des valeurs traditionnelles de l'apprentissage, et ils représentent environ 15 % des apprentis. Issus du milieu des indépendants, voire du même métier, ils n'ont pas de problème pour trouver un maître d'apprentissage, bénéficiant des relations de leurs parents. L'apprenti est donc introduit par cooptation, il est accepté par avance par son maître d'apprentissage et bénéficie d'un capital de sympathie. Souvent, il est déjà familier du fonctionnement d'entreprise et hérite de son milieu une connaissance des codes sociaux facilitant son intégration. Il est souvent plus à l'aise dans l'entreprise qu'au CFA. Il pense un jour se mettre à son compte. La situation du fils travaillant dans l'entreprise de son père est celle où la relation fonctionnera avec le plus de connivence, d'intercompréhension implicite, dès son début (ce qui n'empêche pas la possibilité de conflits).

b - Les "réservistes" peuvent mobiliser des réseaux relationnels pour entrer en apprentissage, sans que leurs parents soient eux-mêmes de ce milieu. Ils représentent environ 40 % des apprentis. La marge de choix de leur

⁵³ Sylvia Faure, 2000, p.115

métier est plus ou moins large en fonction des intermédiaires auxquels ils sont liés, dans la famille élargie, des amis des parents ou des connaissances plus éloignées. Ces apprentis souhaitent se promouvoir socialement en poursuivant leur formation professionnelle par alternance, et ils sont dans une perspective de mobilité professionnelle (changer d'entreprise en espérant trouver mieux).

c - Les "intrus", environ 45 % des apprentis, ont un effort plus important à faire pour accéder à et ensuite réussir leur apprentissage. Entrant en contact sans relations préalables (lettres, petites annonces...), leur recherche est plus difficile, ils dévient souvent vers un autre métier que celui souhaité initialement. Une partie d'entre eux, non quantifiable, abandonnent leurs espoirs de devenir apprenti faute d'avoir trouvé une entreprise d'accueil. Ceux qui ont franchi cet obstacle ont l'impression fréquente de subir leur orientation, notamment en fonction du potentiel de places disponibles dans les entreprises de leur commune. Cela nourrit un sentiment de déclassement qui réduit la motivation. Bénéficiant d'une faible connaissance préalable du monde de l'apprentissage, ils sont en manque de repères, avec une appréhension de l'inconnu, et sont plus susceptibles d'un sentiment de désillusion.

S. Ramé résume ainsi des éléments récurrents dans les entretiens :

*« L'intrus typique se sent mieux au centre de formation d'apprentis qu'en entreprise où il subit des contraintes maximales : conditions de travail délabrées, horaires à rallonge, travail déqualifié et répétitif, voire même dégradant, désintérêt du maître d'apprentissage pour sa formation et sa personne ; l'intérêt de sa famille pour son apprentissage est absent ; il ne se sent ni salarié ni scolaire ; il veut se livrer à une mobilité professionnelle pour fuir l'artisanat ; il est persuadé qu'il n'obtiendra pas le CAP et qu'il ne pourra pas se mettre à son compte. »*⁵⁴

Cette analyse permet de saisir certains facteurs contribuant à des échecs dans l'apprentissage.

2. De l'apprenti au maître d'apprentissage

Un facteur important de la relation maître / apprenti est que le premier a été, en règle générale, lui-même apprenti dans le passé. Mais il y a plusieurs types de trajectoires personnelles qui permettent à un ancien apprenti de devenir artisan indépendant à son tour. La transmission directe père-fils dans l'apprentissage est un cas très particulier, dont la fréquence est aujourd'hui

⁵⁴ "L'apprentissage dans l'artisanat et le commerce à la fin du XX^e siècle", S. Ramé, in *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, 2005, p.213

faible (la transmission familiale de l'entreprise est à distinguer). S. Ramé identifie trois façons récurrentes de continuer de manière informelle sa formation professionnelle après l'apprentissage sous contrat. Ceci atteste qu'un apprentissage n'est jamais totalement achevé, mais plutôt continuellement perfectible et remis en question.

a - Le “tour de France” est le meilleur moyen d'acquérir le maximum de connaissances professionnelles et d'expertise. Dans le cadre d'un compagnonnage ou de façon informelle, le jeune travaille successivement dans des entreprises exerçant son métier dans des régions géographiques différentes, parfois à l'étranger, se confrontant à des façons de faire, des attitudes très variées. Ce changement d'environnement professionnel permet l'apprentissage empirique prolongé de toute la diversité d'un métier. Pour S. Ramé, « *c'est une forme d'élitisme par l'expérience du terrain dans toute sa multiplicité et son caractère le plus personnalisé.* » Ce processus de perfectionnement continu informel est loin d'être compris à l'heure actuelle, dans ses modalités, sa dynamique, par les sciences humaines.

b - Le “tour des métiers” consiste en un développement de sa polyvalence en explorant des métiers proches au sein du même secteur d'activité. Le futur artisan choisit une mobilité professionnelle, pour accumuler des expériences diversifiées dans des entreprises de taille variable. Les acquis de l'apprentissage du métier initial permettent d'apprendre avec plus de facilité dans d'autres branches professionnelles proches. La formation à un métier consistant en une spécialisation de ses compétences, cette aptitude à devenir ensuite polyvalent peut être contre-intuitive. Il y aurait donc des recherches à mener pour identifier les acquis d'un métier ayant une dimension transversale, applicable à d'autres.

c - Le “tour des entreprises” reste la voie la plus simple et la plus pratiquée pour approfondir ses connaissances après l'apprentissage et préparer la mise à son compte. Il s'agit d'une mobilité entre des postes du même métier au sein d'entreprises d'une aire géographique restreinte, ce qui représente déjà un enrichissement culturel indéniable dans son métier.

3. Les genres de l'apprentissage, regards masculin-féminin

L'apprentissage est culturellement un univers plutôt masculin. Lors de ces trente dernières années, il n'y a jamais eu plus de 30 % de filles apprenties.

Mais les différences sont encore plus marquées en regardant cette proportion métier par métier. Les métiers réellement ouverts aux femmes sont rares, d'où leur concentration dans un petit nombre de métiers très féminisés. Pour elles, la recherche d'entreprise est plus difficile, en dehors de ces quelques métiers. Ce fait est bien connu ; mais les réponses à une enquête INSEE présentées par Gilles Moreau mettent l'accent sur une différence moins visible.

Il remarque que nous faisons volontiers « *comme si la transmission d'un savoir-faire était une action allant de soi, presque naturelle, où l'apprenti observe, essaie, se trompe, se fait expliquer... et finit par savoir, indépendamment de la relation qu'il entretient au fait d'apprendre.* » En réalité l'enquête révèle que « *dans la relation de formation, filles et garçon peuvent développer des attitudes, des manières de réagir aux contenus et aux conditions de formation de façon différenciées.* » (p.140) G. Moreau reconnaît ne pas pouvoir expliquer comment se construit ce rapport à l'apprentissage dans la relation maître-apprenti, ce qui nécessite une observation in situ, plus difficile à mettre en œuvre qu'une enquête par questionnaire et entretiens.

Des anciens apprentis ont été interrogés sur la relation à leur maître d'apprentissage. Il en ressort des réponses caractéristiques, certaines prédominantes chez les garçons, d'autres chez les filles (il s'agit bien sûr de tendances et non de faits systématiques).

a - Les aspects négatifs du vécu de la relation au maître d'apprentissage

- Les garçons mettent en avant des problèmes relatifs au lien salarial, aux conditions de travail (trop d'heures par ex.). Ces réponses montrent des garçons socialisés à l'évidence du travail, le maître d'apprentissage étant vu d'abord dans son statut de patron.
- Les filles pointent davantage l'enjeu de l'accès au métier et au savoir-faire, à travers des problèmes de mauvaise transmission, de manque d'attention et de pédagogie. L'aspect salarial est moins mentionné.

b - Les aspects positifs de ce vécu

- Les garçons célèbrent tout particulièrement la "bonne ambiance" sur le lieu de travail, les bonnes relations entre ouvriers, apprentis et patron. Ils accordent une importance spécifique au fait de sentir qu'ils ont un place parmi les hommes, qu'ils sont reconnus socialement dans un collectif de travailleurs —

ce qui permet, selon la lecture de G. Moreau, de supporter le cas échéant des conditions salariales difficiles.

- Les filles expriment d'abord leur satisfaction d'avoir eu une "bonne patronne", présente, qui explique bien, transmet bien le savoir-faire. Elles apprécient aussi la qualité des relations interpersonnelles, le "bon contact" avec employeurs, collègues et clients.

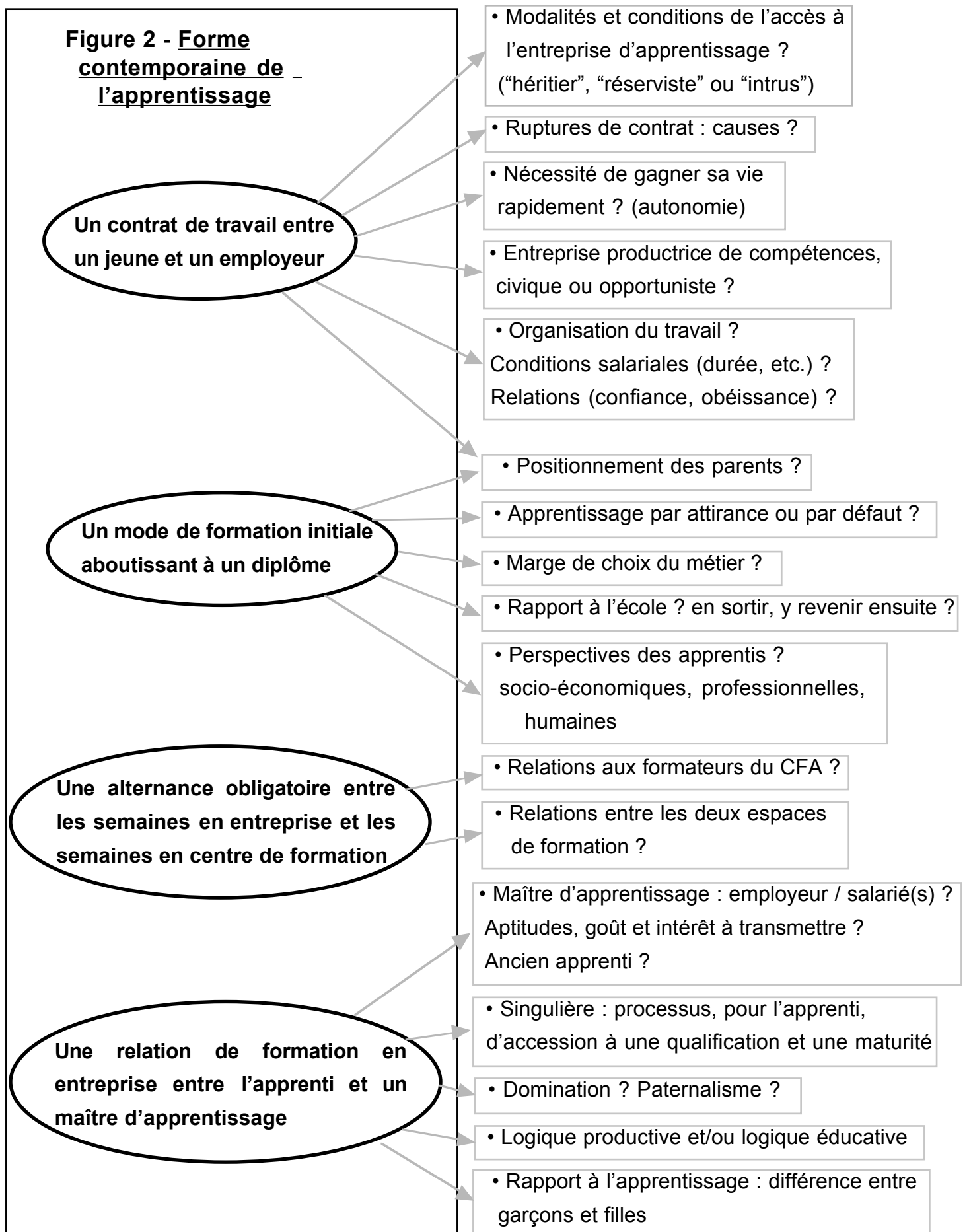
G. Moreau en conclut que l'ambiguïté du statut d'apprenti, entre formation et emploi, « *prend des formes différentes suivant que la socialisation vous impose ou non l'évidence de l'activité professionnelle. Signer un contrat d'apprentissage est un acte dual [...] plutôt une entrée en formation pour les filles, plutôt une entrée dans l'emploi pour les garçons.* » (p.146)

Conclusion

Ces développements historiques et sociologiques ont donné l'occasion de resituer la relation d'apprentissage de métiers manuels, tels qu'elle est vécue aujourd'hui, et telle qu'un chercheur peut la décrire et la comprendre, dans le contexte socio-historique particulier qui est le nôtre. On constate que ce contexte est un composé de toutes sortes de faits culturels : représentations, valeurs, habitudes, institutions, pratiques, normes de comportement...

Les remarques reprises ici ne sont pas figées et ne doivent pas être interprétées comme des vérités exhaustives et définitives sur l'apprentissage. Certaines auront sans doute à être remises en cause ou réinterprétées à la lumière de nouvelles observations. Considérons l'ensemble comme une carte d'explorateur, tracée au fur et à mesure des expéditions successives, donc lacunaire et approximative, mais qui donne des indications : à quoi être attentif ? où a-t-on des chances de trouver quelque chose d'intéressant ? où sont les culs-de-sac et les zones périlleuses ?

Figure 2 - Forme contemporaine de l'apprentissage



Partie 3 - Construction d'un cadre théorique en sciences de l'information et de la communication : quelle est la spécificité de la transmission des métiers manuels entre maître et apprenti ?

Après avoir exploré un aperçu de ce que les sciences humaines proposaient comme pistes, et quels obstacles elles devaient surmonter, pour étudier les métiers manuels et leur transmission, j'ai pu poser le cadre historique et sociologique de leur réalité contemporaine. À présent, il me faut affirmer et développer ce qu'une démarche ancrée dans les sciences de l'information et de la communication peut spécifiquement apporter à ce champ de recherche inhabituel. En retour, construire des outils théoriques adaptés à celui-ci peut avoir un intérêt plus général pour nourrir cette interdiscipline, par la confrontation à des objets nouveaux pour elle et par les défis qu'ils suscitent.

L'approche socio-historique sollicitée précédemment permet de dessiner la forme générale et le contexte large dans lesquels se déroule la transmission de ces métiers. Elle mobilise des outils méthodologiques classiques, que l'on peut appliquer de la même façon à quantité de phénomènes sociaux. Cependant, on constate que cela n'est pas suffisant pour entrer au cœur de ce processus de transmission. On a pu repérer des conditions et des résultats de celui-ci, mais pas encore les caractéristiques de son fonctionnement même. Chacun connaît bien le processus de transmission en milieu scolaire pour l'avoir vécu en tant qu'élève, et parfois aussi en tant qu'enseignant.

Mais en revanche, la transmission du métier en milieu artisanal est largement inconnu ; ceux qui le vivent ou l'ont vécu en parlent peu en général. Par conséquent, on peut avoir tendance à le représenter non pas en lui-même, mais par référence au modèle scolaire, et souvent pour en pointer les insuffisances par rapport à celui-ci. L'objet de cette partie est de renverser la perspective, pour se donner les moyens théoriques de comprendre la spécificité de ce type de transmission, sa richesse propre, en s'intéressant à l'échelle micro-sociale de l'atelier ou du chantier, et aux interactions qui s'y jouent. Par la suite, il faudra préciser les contraintes de méthode liées à cette spécificité.

A - Élargir notre champ de vision, déconstruire des dichotomies

Les nombreuses entraves à ce type de recherches ont leur racines, comme nous l'avons vu, dans des héritages intellectuels et culturels (représentations et croyances) qui orientent et restreignent nos regards. Le plus fréquent ne sont pas les critiques, réfutations théoriques ou jugements moraux disqualifiant la transmission des métiers manuels ; comme la citation d'Alain, ou d'autres propos assimilant l'apprentissage au travail des enfants dans les fabriques du 19^e siècle. Le plus spectaculaire, c'est l'indifférence générale à l'égard de cette réalité sociale qui prévaut depuis quelques siècles. Mon hypothèse pour expliquer ce fait est que nos attitudes mentales, construites socialement et culturellement, tendent à rendre périphérique ou sans intérêt, la compréhension de la transmission des métiers manuels.

J'ai pu en constater les effets, y compris chez des artisans qui la pratique. Le processus de la transmission reste largement implicite, transparent à leurs yeux, "évident". Il se fait. Et lorsque les résultats ne sont pas à la hauteur des attentes, il est difficile de comprendre ce qui s'est passé. Un réflexe courant dans ce cas est de rejeter la faute sur l'un des deux pôles de la relation : le maître d'apprentissage juge qu'il "n'est pas fait pour la pédagogie" ou bien que cet apprenti "n'est pas doué", voire que "les jeunes ne sont plus bons à rien". L'apprenti peut émettre symétriquement le même type de jugement. Ce déficit de compréhension bloque une évolution positive de la situation.

Si une part du réel est invisible à nos yeux, c'est que nous maintenons entre lui et nous des obstacles, ou que nous portons nous-mêmes des oeillères qui mettent ce réel en dehors de notre champ de vision. Pour choisir une analogie médicale, on dira que c'est notre pensée qui s'est sclérosée, durcie, jusqu'à nous rendre incapable d'ajuster notre regard à une certaine réalité. Essayons donc de nous défaire avant tout de quelques unes de ces scléroses.

Celles que j'ai relevées relèvent toutes d'un mode de pensée dichotomique : en astronomie, la dichotomie correspond à une phase du cycle de la lune pendant laquelle seule une moitié est éclairée, l'autre étant invisible. À un autre moment du cycle, ces moitiés seront inversées. Si notre connaissance se limite à observer ces deux moments, nous en concluons qu'il y a deux demi-lunes autour de la Terre, assez éloignées l'une de l'autre puisqu'on ne les voit jamais simultanément dans le ciel. Pour percevoir l'unicité de la lune, il faut en observer le cycle complet, la pleine lune et les transitions avec les demi-lunes, en passant par la nouvelle lune, occultée.

1. La dichotomie entre formation ou métier manuel / intellectuel

Si l'on regarde dans le dictionnaire Robert, on trouve pour illustrer le premier sens de "métier" une citation de Jean Jacques Rousseau : « *Un vrai métier, un art purement mécanique, où les mains travaillent plus que la tête* ». Et à l'adjectif "manuel" : « *Qui emploie surtout ses mains.* » « *Un(e) manuel(le) : personne plus apte, plus disposée à l'activité manuelle qu'à l'activité intellectuelle.* » Voici nos deux premières demi-lunes : l'habileté des mains d'un côté, l'intelligence de la tête de l'autre.

Et pour prendre conscience de l'inadéquation de cette séparation, fions-nous au témoignage d'un homme de métier, Hyacinthe Dubreuil, qui a commencé apprenti mécanicien, pour devenir à la fin de sa vie spécialiste de l'organisation du travail, auteur de nombreux ouvrages, dont *Promotion*. J'ai jugé bon de citer de substantiels passages de cet ouvrage, non réédité depuis 1963, et dont je n'ai pas trouvé d'équivalent.

a - Voir au delà des mains

Pour lui, l'apprentissage d'un métier manuel, « *c'est une école, mais un école vivante, et dont l'enseignement exige autre chose que l'attitude passivement réceptive de l'écolier. Un enseignement qui n'entre pas seulement par les oreilles, mais se trouve absorbé par tous les moyens d'acquisition dont la nature nous a pourvus. Un enseignement, enfin, qui comporte un sens double, puisqu'il cultive simultanément les capacités physiques par l'habileté manuelle et l'entraînement musculaire éventuel, et en même temps, la formation intellectuelle par les connaissances technologiques qu'il exige. C'est ce qui peut faire comprendre tout l'erreur qui est contenue dans l'expression des métiers "manuels". Où sont les occupations, même élémentaires, qui n'exigent que des capacités physiques ? Cette expression des métiers manuels, par laquelle on diminue tendancieusement la valeur du travail pratique, fait plaisir à ceux qui tiennent à honneur de ne pas travailler avec leurs mains. Mais ils ne savent pas que celui qui ne sait rien faire de ses mains est privé par là même des hautes sensations dont seule la logique verbale, apprise dans les écoles, ne saurait donner l'équivalent.* » (p.87)⁵⁵

L'homme de métier, « *celui qui domine à la fois la pensée et la matière* », « *est bien un "inconnu" dont la vie et les capacités sont ignorées.* » (p.68)

« *Quel malheur que tant de gens soient séparés comme par un voile de la compréhension profonde du sens du travail [manuel]. Qu'ils soient incapables de concevoir que les créations qui sortent apparemment de la main sont en*

⁵⁵ *Promotion*, H. Dubreuil, 1963, éditions de l'Entreprise Moderne, Paris

réalité des créations de l'esprit, même lorsqu'elles sont de la nature la plus humble. » (p.69)

Récapitulons quelques dimensions pointées ici par l'auteur dans la formation à un métier "manuel" :

- une formation vivante et active
- une formation multi-sensorielle
- une formation simultanée des aptitudes physiques et mentales

Il évoque ces différents aspects dans le cas, emblématique à ses yeux, du métier de forgeron, à partir de souvenirs de jeunesse, lorsqu'il fut amené à travailler comme aide dans une forge. Il fut marqué par le contraste entre les "apparences brutales" de l'effort intense nécessaire pour frapper la pièce au marteau, et la "délicatesse inattendue de la main calleuse", lorsque le forgeron saisissait son crayon pour donner quelques explications techniques ; il se souvient de son admiration devant cette main « *guidée par le même coup d'oeil pour manier le crayon ou le marteau...* » (p.78)

Modeler le métal pour lui donner la forme voulue, pendant le temps court où il reste chaud : « *le métier de forgeron joint d'une manière plus étroite qu'aucun autre l'activité intellectuelle à l'exercice des capacités physiques. [...] Dans les instants rapides et courts où il travaille, la vie de l'homme qui forge est portée à une véritable exaltation.* »

N'avons-nous pas trouvé là une pleine lune ?! Cela nécessiterait comme confirmation une étude plus précise : H. Dubreuil précise dans quelles conditions elle serait selon lui valable. « *Pour analyser avec fruit ces phénomènes internes, peut-être faudrait-il qu'un psychologue apprenne le métier de forgeron ? C'est-à-dire entrer intimement dans les activités qu'il exige. J'ajoute cette observation après avoir lu tant d'études dans lesquelles on voit que leurs auteurs sont restés à la surface des choses, et ne savent ordinairement voir dans le travail que l'effort musculaire. Comme si l'homme était une machine inerte et dépourvue de mobiles internes.* »

La didactique professionnelle semble être l'approche qui vise précisément, par l'analyse de l'activité, à faire émerger les dimensions non-apparentes (cognitives, sensibles) du travail pour les rendre plus conscientes et explicites. On peut ainsi se référer à l'exemple du porcher, cité par G. Vergnaud : à l'entrée de l'abattoir, son rôle est de diriger les porcs avec un bâton vers le lieu du sacrifice. La direction juge ce poste « pas très sorcier » et sans intérêt.

« *Les ergonomes insistent et s'aperçoivent que ce porcher est l'une des*

personnes les plus importantes de l'abattoir. Pourquoi ? parce que les porcs sont cardiaques, qu'il est très important qu'ils ne meurent pas d'une crise cardiaque avant d'arriver sous le couteau du boucher, leur viande étant alors perdue [...] Ce monsieur avait une compétence critique : il disposait de toute une série d'indices, qui lui permettaient de décider quels animaux il fallait acheminer le plus vite possible. Il s'était construit au cours de son expérience des catégories relativement fines pour prendre rapidement des décisions, qu'aucune autre personne n'aurait été capable de prendre aussi bien que lui ; et il disposait avec son bâton de gestes éprouvés pour sélectionner et diriger les animaux sans les traumatiser. » ⁵⁶

b - Tout métier est intellectuel, même un métier manuel

L'erreur n'est en réalité pas dans l'expression "métier manuel" elle-même, mais dans l'ignorance de la forme d'intelligence qu'il requiert, "l'intelligence pratique", qui se distingue de l'intelligence nécessaire pour manier des mots (discursive). G. Jobert, dans son article "*L'intelligence au travail*" ⁵⁷ y consacre deux pages. En référence au modèle qu'en donnaient les Grecs, la "métis", il la caractérise par deux traits : une intelligence des situations, rusée et inventive, et une intelligence enracinée dans le corps.

« Dans de nombreuses séquences d'activité, l'intelligence corporelle apparaît 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 indissoluble, les dimensions sensorielles, émotionnelles et cognitives de la personne. [...] Pourtant, malgré sa centralité, la dimension immergée des savoir-faire n'est devenue que très récemment un objet de recherche. » (p.355)

L'auteur met en avant les difficultés méthodologiques «redoutables». Elles se doublent à mon sens d'une difficulté épistémologique à concevoir une "intelligence du corps", alors que l'essentiel des recherches en sciences cognitives sont basées sur le postulat, déjà remis en cause par Pierre Janet dans les années 1930, que c'est dans "la tête" (le système nerveux central) que résident, indépendamment du corps, les structures biologiques de l'intelligence, considérée comme un système de traitement de l'information. ⁵⁸ Pour vraiment comprendre l'intelligence discursive, il me semble nécessaire de repartir de l'intelligence corporelle globale, pratique, sans laquelle l'être humain

⁵⁶ "Au fond de l'action, la conceptualisation" in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Barbier

⁵⁷ *Traité des sciences et techniques de la formation*, 2004, p.354

⁵⁸ Sur ce point, je renvoie à mon mémoire de maîtrise, *De l'Homme ordinateur à l'Homme mimeur*, à propos de l'actualité des recherches de Marcel Jousse, qui permettent de substituer au paradigme computationnel la compréhension du "mimisme".

n'aurait pas pu survivre jusqu'ici. Dans l'étude de la transmission des métiers, l'attention devrait se porter sur le rôle respectif de ces deux formes d'intelligence (savoir dire et savoir faire), et sur leur articulation, en particulier à travers le dispositif de l'alternance.

2. La dichotomie entre la compétence technique et les émotions

Comme le mentionnait G. Jobert, l'intelligence enracinée dans le corps nécessite de considérer comme indissociables les dimensions sensorielles, émotionnelles et cognitives. Les émotions, les affects, sont pourtant vus en général comme tout à fait autre chose que l'intelligence et la compétence technique : c'est la sensibilité, l'empathie qui intervient dans les relations humaines. Mais dans l'apprentissage de techniques ?

Il y a là aussi deux demi-lunes qui semblent ne pas aller ensemble : "la tête" et "le cœur" seraient bien séparées. Comme nous l'avons vu à la fin de *La formation par l'apprentissage* (1970), les affects semblent un obstacle potentiel à l'apprentissage : il serait préférable de les neutraliser, en dépersonnalisant la relation de transmission. Mais le plus souvent, lorsqu'il est question de formation, les affects sont tout simplement laissés de côté, "hors sujet" par rapport au processus de transmission.

Ils sont en fait reconnus implicitement derrière le thème de la "motivation", qui apparaît nécessaire pour apprendre. Le terme a d'ailleurs la même racine étymologique que les émotions (du latin movere), qui nous mettent en mouvement, peuvent nous faire aller de l'avant. Le plus souvent, on croit avoir expliqué les difficultés d'un apprenti en disant qu'il " n'est pas motivé", sans chercher à comprendre les relations qu'il entretient avec ce qu'il apprend et avec celui qui lui transmet.

En revanche, les choses "sérieuses" dans la transmission semblent être la compétence technique, la maîtrise des savoirs et savoir-faire techniques.

À nouveau, c'est à la forge que nous trouverons un exemple de métier vu de l'intérieur, par des extraits des carnets journaliers où Paul Feller consignait ses "émotions d'atelier". À 40 ans, il a commencé un apprentissage à la forge. Ici en stage chez un forgeron d'art, il montre dans ses notes une étroite intrication des affects et de la connaissance technique dans la transmission.

- Mardi 18 septembre 1962 : « *Monsieur Kiss entre à la boutique, avec H.R. ; il dit: « c'est froid, c'est froid ! » Je suis vexé d'être repris devant un homme*

étranger à la forge. Je remets ma pièce au feu et M. Kiss me voyant contreforger me félicite ; quelle bonté ! Cela m'a touché ! »

- Vendredi : « Kiss est furieux. « Je n'y reconnais plus rien, dit-il ; j'avais dit que je vous montrerais. Alors vous avez pensé à me faire, à moi, une démonstration ; vous vous êtes débrouillé. Vos soudures ne tiennent pas. [...]

*... Il est vrai que j'avais voulu me libérer de la tutelle de Monsieur Kiss. [...] Le Lundi, M. Kiss restaure la grappe de raisin... cette démonstration m'a touché. Il a répété plusieurs fois « Vous avez pigé ? » Oui ! j'ai pigé que je me croyais assez malin [...] Je pensais connaître assez la soudure en général pour pouvoir "me débrouiller" dans ce cas particulier... »*⁵⁹

Paul Feller revient sur ces deux événements de son apprentissage 16 ans après, pour en restituer le sens profond, à l'occasion d'une communication publique sur l'art de la forge. Il conclut : *« Chez Kiss, j'appris non pas la Forge, mais j'appris à apprendre la Forge. L'Apprentissage n'est-il pas l'objet de mon étude ? »*⁶⁰

Le domaine des affects apparaît ici comme la matière même de l'expérience acquise, cette intelligence corporelle des situations qui ne se réduit pas à la compétence technique. *« L'émotion ne peut être conçue ni comme entrave au fonctionnement intelligent, ni même comme amélioration de celui-ci, pour la simple raison qu'elle en est l'origine et la condition même. »* conclut Agnès Laura-Petit, dans sa conférence "De l'émotion à l'intelligence sensible".⁶¹

Nous en avons désormais la confirmation en sciences cognitives grâce aux travaux de chercheurs comme A. Damasio. En particulier, son étude sur le cas de Phineas Gage, a montré qu'une lésion cérébrale coupant l'individu de son vécu affectif, troublait profondément les aptitudes cognitives et l'organisation de l'action, la capacité de prendre des décisions.

Cette prise de conscience ouvre des champs de recherche jusqu'à présent délaissés. Fabienne Martin-Juchat en exprime la conséquence en S.I.C., point de départ d'une approche élargie : *« Les affects éprouvés par des corps en interaction participent à la construction de la communication comme processus de partage du sens. »*⁶²

La conséquence spécifique pour l'apprentissage des métiers manuels, c'est qu'elle est à la fois une formation technique et une "formation morale", pour

⁵⁹ "Carnet d'un apprenti forgeron", in *Au service de l'apprentissage, écrits de Paul Feller*, p.45-48, Cahiers bleus, 1984, Troyes

⁶⁰ idem p.39

⁶¹ 10° Entretiens de la Villette, 1999

⁶² Note de synthèse pour l'HDR, p. 6

utiliser une expression un peu désuète. Aux savoirs et savoir-faire, il faut ajouter la transmission d'un savoir être, fait de valeurs (ex : le souci du travail bien fait), d'attitudes (ex : l'humilité de reconnaître ses lacunes), etc. H. Dubreuil affirme : « *le métier forme aussi celui qui l'exerce, en assurant son éducation pour en faire un homme équilibré* »

Cela pose des problèmes méthodologiques évidemment ; il devient nécessaire de développer et d'observer la manifestation de ce qu'Howard Gardner a baptisé "intelligence émotionnelle" : « *la détermination précise de ses propres humeurs, sentiments et autres situations mentales (intrapersonnelles) et de ceux des autres (interpersonnel) et l'utilisation de ces informations comme guide du comportement.* »⁶³

3. La dichotomie entre l'apprentissage de la compétence technique et la socialisation

a - apprentissage solitaire, apprentissage social

Quand on s'intéresse à la façon dont les êtres humains peuvent apprendre, on a tendance à y voir avant tout un effort solitaire et un processus seulement cognitif, c'est-à-dire interne au sujet, de construction de connaissances, de savoir-faire, dans le rapport à l'environnement physique. D'ailleurs, une formation par apprentissage se termine par un examen individuel : le diplôme qu'il permet d'obtenir est le signe que l'apprenti a acquis un certain nombre d'aptitudes, une compétence technique personnelle. La construction d'aptitudes sociales est là encore considérée comme un "à côté", quelque chose qui reste implicite, secondaire — tant qu'il n'y a pas un conflit qui brise la relation maître / apprenti, amenant une rupture de contrat.

Un article de Janique Fourré-Clerc⁶⁴ sur l'évolution de la formation du "tour de France" chez les Compagnons tailleurs de pierre montre la divergence entre deux logiques :

- celle qui consiste à "moderniser" le compagnonnage en en faisant un service de formation organisé de façon plus formelle, accessible aux non-compagnons pour des périodes de courte durée, en formation continue, permettant à plus de professionnels d'acquérir de nouvelles compétences techniques, des savoir-faire précieux.
- d'autre part, celle qui est attachée à une "formation compagnonnique" permettant d'acquérir, sur un temps plus long, des dispositions "morales"

⁶³ cité par A. Laura-Petit, 1999

⁶⁴ *Dynamiques professionnelles, transmission des savoirs et recompositions dans la corporation des compagnons tailleurs de pierre*, J. Fourré-Clerc, Université F. Rabelais, Tours

(savoir-être) et une identité sociale, en plus de la compétence technique. Dans ce cas, on témoigne un attachement à la non-dissociation entre les gestes techniques et le milieu social, culturel, qui les portent : le chantier, les cours théoriques et la vie commune dans les maisons de Compagnons participent de façon inextricable à un même processus de transmission.

On peut voir dans la première logique l'influence du modèle scolaire de formation. « *L'évolution du tour de France liée aux différents changements de la formation professionnelle conduit les jeunes compagnons et les itinérants en fin de tour de France à montrer le décalage entre la formation compagnonnique "traditionnelle" et la formation actuelle. Ils estiment qu'à force de rationaliser la formation, cette dernière devient progressivement un enseignement technique classique qui perd toute sa valeur compagnonnique. Le modèle scolaire qui était pourtant bien éloigné de la formation compagnonnique dans les discours recueillis en 1992, semble aujourd'hui s'appliquer dans le cadre du tour de France.* »

H. Dubreuil présente la différence entre "l'atelier" et "l'école", d'une façon que l'on peut appeler "idéal-typique" (c'est-à-dire sans prétendre que la réalité corresponde à ces modèles ; ceux-ci montrent des tendances fortes).

L'école : « *Alors qu'elle est si souvent encombrée d'élèves, l'adolescent y reste cependant et pour ainsi dire dans une sorte de solitude. D'abord par le fait du caractère purement individuel de son effort et ensuite parce qu'il est à peu près sans contact avec un vrai "Maître" selon le grand et antique sens du terme.* » Les écoliers se bornent le plus souvent à écouter, assis sur leurs bancs, et écrivant. « *Ils n'ont pas eu de maîtres. Ils n'ont eu que des professeurs.* » (p.129) Pour éviter tout malentendu, la thèse de H. Dubreuil dans son livre n'est pas de disqualifier l'école, dont il reconnaît par ailleurs les mérites propres, mais de remarquer qu'à elle seule, elle ne permet pas une éducation complète.

« *L'instruction d'un individu peut être individuelle et s'opérer dans la solitude, mais l'éducation suppose une société.* » H. Dubreuil se réfère à l'ouvrage *School and society*, où John Dewey analyse la socialisation familiale et communautaire, avant que la "concentration industrielle" et la "division du travail" n'élimine pratiquement "les travaux que l'on accomplissait autrefois dans la famille et le voisinage".

« *L'atelier pourrait devenir une école de sociabilité. [...] Ceci, bien entendu, à condition que nous sachions y reconstituer une atmosphère de collaboration équivalente.* » « *L'atelier est une communauté, une véritable cellule sociale,*

dans laquelle se posent, par conséquent, des problèmes de relations entre les individus. Il faut y cultiver l'habitude du soin, de l'exactitude, de l'application consciencieuse où aucune défaillance n'est tolérée. Il y faut la sincérité et la loyauté à l'égard du travail comme à celui des camarades. C'est par la compréhension des nécessités supérieures qui gouvernent la vie de l'atelier que se forme le sentiment de la responsabilité, c'est-à-dire de la base principale du caractère de l'homme libre. De tout cela résulte la formation de cette qualité si subtile qu'on appelle "la tenue", qui est si caractéristique des véritables gens de métier. » (p.134)

Plus récemment, B. Pasquier défendait un point de vue similaire dans l'article "*L'entreprise comme milieu éducatif dans les formations en alternance*"⁶⁵. « *L'éducation précède et englobe la formation et n'est pas limitée aux activités éducatives proprement dites. L'éducation professionnelle qu'un jeune peut trouver dans l'entreprise est liée à l'organisation de la production, à la vie de la collectivité de travail et aux aspects économiques du fonctionnement de l'entreprise. [...] le jeune y apprend la solidarité et / ou la concurrence individuelle, le travail d'équipe et / ou la division hiérarchique. Il y apprend la responsabilité - tout ce que l'on fait ou ne fait pas a une conséquence sur la marche de l'atelier ou du bureau mais aussi sur les collègues »*

b - Transmettre un métier, c'est transmettre de la culture

Étudier la transmission des métiers manuels de l'artisanat requiert donc d'élargir notre attention de l'apprentissage de savoir-faire au rôle du milieu social dans un processus de transmission qui inclut la construction d'une identité sociale et culturelle.

Je m'inscris donc dans le courant des sciences de la culture, dont les bases sont exposées dans un ouvrage collectif sous la direction de François Rastier.⁶⁶ Il s'agit d'étudier l'Homme dans sa spécificité, par rapport au monde animal, qui est de produire et transmettre de la culture, c'est-à-dire du sens partagé dans un groupe humain. Les métiers manuels relèvent bien de ce processus. Ils témoignent que tout apprentissage, toute technique mise en œuvre, ne sont pas qu'une question de mécanisme cognitif, neurobiologique, et musculaire, mais sont avant tout des pratiques culturellement situées, dans des contextes de différents niveaux, de plus en plus larges.

La question est donc, ce qui caractérise la culture transmise à travers l'apprentissage d'un métier manuel, dans des contextes de profession, de

⁶⁵ *Voyages dans l'apprentissage*, 2003, p. 117

⁶⁶ François Rastier, Simon Bouquet (dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, 2002

corps de métier, de milieu social, d'une société à un moment donné de son histoire. Dans un article de cette *Introduction*, Marco Bischofsberger nous incite à dépasser l'opposition entre connaissance (théorique) et action (pratique): « *connaître n'est rien d'autre qu'apprendre dans une pratique sociale.* »

Cela implique de passer, en sciences humaines, d'une attitude positiviste (récoltant des faits qui semblent donnés, indépendamment du chercheur) à une attitude interprétative (faire émerger le sens dans la relation du chercheur, sujet social, à l'objet qu'il constitue).

Cette approche vise à « *culturaliser les sciences cognitives* » (Rastier), pour sortir du paradigme computationnel. Pour autant, dans ce vaste champ, mon objectif n'est pas d'étudier des cultures de métier pour elles-mêmes, mais de comprendre par quels processus elles se transmettent, non à l'identique mais sans cesse renouvelées, de génération en génération, poursuivant l'incessante anthropisation, le devenir culturel de l'Homme, une fois qu'il est biologiquement advenu.

4. La dichotomie entre le travail et la vie privée, entre les dimensions professionnelle et existentielle

a - Apprendre un métier manuel pour avoir un emploi ?

J'ai proposé un élargissement successif de notre regard sur les métiers manuels. Au point où nous en sommes, nous pouvons y percevoir un processus global de transmission qui forme un professionnel, détenteur d'un savoir faire, d'un savoir, et d'un savoir être, dans les dimensions pratiques, cognitives, affectives, et sociales, qui constituent la culture de son métier. Mais on pourrait se contenter de considérer que cette "éducation professionnelle" ne vise qu'à une insertion sociale, à travers un emploi qu'offre le marché du travail. Dans l'article cité sur les évolutions de la formation des compagnons tailleurs de pierre, l'auteur soulève l'enjeu du repositionnement sur le marché du travail des compagnons : « *Les compagnons ont longtemps démontré sur le marché du travail, leur formation de qualité, leur haute maîtrise du métier et leurs compétences d'experts. Le tour de France a participé à cette image de marque. Cette représentation du compagnonnage est symbolique (en référence à l'histoire du compagnonnage) mais reste aussi fondée sur la formation qu'ils reçoivent, les diplômes qu'ils préparent et les postes qu'ils occupent à la fin de leur parcours. Si la formation compagnonnique apparaît en perte de qualité, c'est bien tout le travail de gestion des qualifications et des compétences sur le marché du travail qui est remis en cause.* »

Par ailleurs, l'essentiel des discours sociaux à propos de l'apprentissage dans l'artisanat mettent systématiquement en avant les avantages de ce mode de formation pour accéder à un emploi et pour évoluer socialement vers le statut d'indépendant ou de dirigeant d'une petite entreprise. La réussite professionnelle semble le seul objectif concevable, nécessitant en tant que moyens, le développement des diverses facultés (intellectuelles, relationnelles, pratiques...).

Pourtant, lorsqu'on gratte sous ce discours social convenu, on ne trouve pas des professionnels, mais des êtres humains, souvent porteurs d'aspirations existentielles, c'est-à-dire une pleine réalisation de soi, y compris dans leur travail. Illusion ? Ce sont des préoccupations qui semblent radicalement séparées, inconciliables. D'un côté le domaine économique : le travail permet de gagner les moyens matériels de son existence, en y consacrant un certain temps. De l'autre côté, un temps libre pour vivre et chercher un accomplissement personnel dans plusieurs voies (vie amoureuse et familiale, sports et loisirs, engagement politique et social, philosophies et spiritualités...). Le divorce semble définitif. À la peine de la production, on chercherait une compensation dans les plaisirs de la consommation. Si l'homme transforme la matière, à la sueur de son front, ce ne serait pas pour réaliser son existence, mais pour repousser sa fin, en répondant à ses besoins vitaux. « *Regardons autour de nous. Considérons ces foules qui se dirigent tristement la matin, vers le lieu de leur travail. [...] Ils sont tristes, hargneux et mécontents, comme si une maladie interne et chronique les minait. Et, en fait, c'est bien une maladie qui les ronge intérieurement, mais elle est d'une autre sorte que celles que soignent les médecins : ils vont s'ennuyer. Car tout le monde sait qu'à partir du moment où les portes de l'atelier se seront refermées sur eux, ils commenceront à mesurer le temps qui les sépare de l'heure où ils les franchiront en sens inverse.* »

Et pourtant, H. Dubreuil considère que c'est la conséquence, non pas de l'activité productive en elle-même, mais de ses conditions psychologiques induites par l'organisation du travail.

b - Des motivations existentielles dans les métiers manuels ?

Il y a des contre-exemples qui montrent l'inadéquation de la dichotomie figée entre vie professionnelle et aspirations existentielles. Un adolescent apprend-il un métier seulement pour avoir un emploi, ou aussi pour devenir adulte ? Qu'est-ce qui pousse un compagnon à réaliser un chef d'oeuvre ? Souvenons-nous également qu'au 15^e siècle, l'apprentissage d'un peintre, par exemple

Raphaël, ne différait pas de celui des autres gens de métier, dans l'atelier d'un maître. H. Dubreuil insiste sur la parenté qui existe entre l'homme de métier et l'artiste. Pour lui, il n'y a pas entre eux de différence de nature, mais de degré, le résultat de l'un étant tourné vers l'utile, du second vers le beau, mais l'utile pouvant aussi être beau. Au delà du résultat visible, n'y aurait-il pas un processus commun ?

« C'est que l'homme de métier, comme l'artiste, est un créateur, dont la main est aussi devenue merveilleusement docile, par l'effet d'une impulsion de source identique. L'homme de métier, pas plus que l'artiste, ne saurait donc expliquer le mystère de ses "tours de main", de ces gestes qui sont comme l'efflorescence de longs efforts antérieurs, où la pensée cherchait à la fois la perfection des mouvements et leur plus haute efficacité. [...] L'ouvrier et l'artiste, en visant quelque perfection, savent qu'ils ne peuvent l'atteindre, qu'ils ne l'atteindront jamais, mais ont compris, ou tout au moins senti, que c'est la grandeur de l'effort qui peut seule donner une saveur à la vie. Un sens élevé et une saveur enivrante. »

On ne voit dans cet effort en général que l'aspect physique. H. Dubreuil nous incite à un effort d'observation : *« Regardez-le, sourdement animé par l'enthousiasme secret, grâce auquel il va réaliser, avec ses mains, quelque objet qui lui fera éprouver, pour la première fois, le sentiment de la création. Êtes-vous capable de saisir le rayonnement qui éclaire ce jeune visage ? »* (p.138).

Mais *« ceux qui n'ont jamais éprouvé cette sensation, sont si souvent incapables de comprendre le rapport certain qui existe, entre la mystique et l'acte de création matérielle. »* (p.124) *« L'artiste et l'ouvrier ne sont que rarement capables de dire avec des mots ce qu'ils approchent ainsi [...]. Léonard de Vinci peut laisser un Traité de la peinture, il ne saurait transmettre son génie. »* (p.126) *« Quelle radiographie nous faudrait-il pour scruter les sensations qui aboutissent à la puissance créatrice de la main ? »*

Car H. Dubreuil ne nous demande pas de le croire sur parole, il souhaite mettre le doigt sur *« cette réalité vivante, qui semble ne pas avoir encore attiré suffisamment l'attention des psychologues. »* (p.124) Par une confiance, il nous place devant un défi méthodologique de taille : *« On sait que la psychologie moderne a fait des découvertes de haute valeur en ce qui concerne le comportement des enfants. [...] je regrette de ne pas posséder ses moyens d'analyse pour étudier la personnalité de l'homme de métier qui combat avec la matière. Ce qui est, au fond, l'acte essentiel par lequel l'homme atteint la position qu'il occupe dans la nature : Avec sa main, il crée des formes... »* (p.125)

Conclusion : ouverture à la complexité de la transmission

J'ai essayé dans ces pages d'ouvrir le plus de pistes possibles, d'élargir la perspective pour éviter de rester enfermé dans les dichotomies réductrices, qui ont jusqu'ici dissuadé beaucoup de se pencher sur les métiers manuels et leur transmission. Pour saisir leur complexité, il est nécessaire de sortir de ce qu'Edgar Morin appelle le paradigme de simplification : face à un tout foisonnant d'éléments en interaction, tissés ensemble ("complexus"), il s'agit de distinguer, sans disjoindre, et de relier sans tout identifier, ni réduire l'un à l'autre.

Autant que possible, j'ai mobilisé des témoignages et affirmations basées sur la pratique personnelle d'un métier manuel, susceptibles de nous faire voir la "pleine lune", ou du moins de nous rendre conscients de sa part masquée. Mais évidemment, ces propos ne doivent pas être pris comme des "preuves", des conclusions dogmatiques qui apaisent l'esprit en interrompant le questionnement. Quand on nous montre la lune, on ne peut se contenter de regarder le doigt. Il faut chercher la réalité ainsi désignée, pour en vérifier l'existence et la nature.

Ce sont des hypothèses de travail qui poussent vers l'avant. Elles poussent d'abord à construire, mobiliser, les instruments théoriques les plus aptes à saisir la spécificité de la transmission des métiers. Ce cadre théorique est indispensable pour orienter l'observation. C'est lui qui donnera sens au choix des méthodologies de recherche, et permettra de guider leur usage. Il faut commencer par sortir du brouillard de la confusion conceptuelle, de l'imprécision des termes, pour être capable de formuler clairement les hypothèses.

B - Penser la transmission des métiers manuels comme un processus

médiatique

Je vais donc être amené désormais à explorer des ressources théoriques compatibles avec l'approche des sciences de l'information et de la communication (SIC), qui ont été déployées sur d'autres objets de recherche. Je tâcherai de veiller à leur cohérence, à travers les transferts qui pourront être nécessaires, attentif à ce que B. Ollivier appelle la tâche du "douanier épistémologique"⁶⁷. Mais avant tout, il me semble nécessaire de justifier en quoi les SIC sont pertinentes et aptes à porter un tel projet de compréhension de la spécificité de la transmission des métiers manuels de type artisanaux.

1. Les SIC, une approche adaptée

a - Sciences de la communication et apprentissage d'un métier

Il n'est pas évident au premier abord que les sciences de la communication aient quelque chose à dire de la transmission de métiers manuels. Les travaux plus fréquents concernent des études sur les nouvelles technologies, sur les médias, sur la communication des institutions (entreprises, administrations...). L'approche la plus adéquate ne serait-elle pas celle des sciences de l'éducation ? On a vu que dans ce champ se développait justement la didactique professionnelle. Alors pourquoi ne pas adopter cette voie ? Les paragraphes précédents ont été une tentative de déplacement de la focale, pour mettre en lumière des choses qui restent périphériques en sciences de l'éducation ; l'objectif principal de la didactique professionnelle est de comprendre comment se construisent savoirs, compétences, et ainsi de pouvoir intervenir sur des situations de formation.

Mais ces situations de formation, en milieu scolaire ou professionnel, sont aussi des moments où se jouent des relations de communication entre formateur et formé. Si la communication est impossible, que le formateur ait une extinction de voie ou tout autre difficulté moins apparente, la formation et l'apprentissage des compétences s'interrompt. La condition de toute formation et de toute éducation est que ce processus ait du sens, du point de vue de ceux qui y participent. Même avec la meilleure pédagogie, les meilleurs outils didactiques, si pour l'élève, l'apprenti, l'objectif n'a aucun sens, il ne restera pas longtemps. Au contraire, en cas de succès, le résultat sera que ceux qui ont participé à cette relation de communication, partageront des significations

⁶⁷ B. Ollivier, *Observer la communication*, 2000

communes. L'apprenti maçon connaîtra la façon de faire un bon ciment, mais il partagera aussi avec son maître une certaine idée de ce qu'est un bon mur pour le client (des représentations sociales), de ce qu'est un bon maçon (une identité), de ce qui est important dans ce métier (des valeurs)...

b - Au cœur des SIC : le sens, les techniques et la culture

Les relations de communication sont des processus qui ont de multiples dimensions ; c'est pourquoi les sciences de la communication adoptent une perspective interdisciplinaire, qui croise les apports plus ciblés que peuvent offrir sur un aspect particulier, la sociologie, la psychologie sociale, cognitive, la sémiotique, etc. Elles ne se définissent pas par un objet en particulier (comme les médias et les technologies de communication) mais par une démarche de recherche, une certaine posture, qui s'attache au sens des activités humaines, nécessairement intersubjectives. En effet, même lorsqu'on agit seul, on reste, intérieurement, pris dans un tissu de relations entre plusieurs sujets, qui tient à notre expérience passée. « Que dirait ma mère si elle me voyait... »

On pourrait dire que la philosophie, elle aussi, recherche quel est le sens des activités humaines : Que veut dire travailler ? Que veut dire faire de la science ? Que veut dire l'éducation ? La différence est que les SIC ne cherchent pas la vérité, le sens ultime des activités humaines, mais comment elles prennent du sens pour ceux qui y participent, dans des situations concrètes. Et le sens n'est pas quelque chose de vaporeux : il se trouve dans les lieux, dans les paroles, dans les images, dans l'attitude corporelle, dans les objets utilisés... ou plutôt dans le lien, la passerelle, l'interface entre ces faits matériels observables, ces phénomènes, et les êtres humains qui les produisent, les observent, les utilisent...

Par rapport au monde des métiers manuels, les SIC sont plutôt bien armées, car elles ont été forcées dès leur émergence dans les années 1970-80, de prendre en compte le rapport que nous entretenons avec des objets techniques, au départ des techniques de communication. Ainsi, le 10^e congrès national des SIC, en novembre 1996, était entièrement consacré à des réflexions au sujet des techniques. Mais dans l'autre sens, les SIC ne sont pas à l'abri d'une dérive "techniciste", qui ne verrait la communication qu'à travers le fonctionnement des moyens techniques utilisés, éclipsant le rôle actif des êtres humains dans le processus.

C'est pourquoi il est également intéressant de se rattacher au projet plus large des sciences de la culture, introduit précédemment, pour dépasser une vision uniquement biologique et technologique de la vie humaine. Le champ des sciences sociales semble ne pas avoir une définition et une perspective commune claire. François Rastier⁶⁸ fait en effet remarquer que les études sur les sociétés animales complexes revendiquent leur statut de science sociale. D'autre part, les sciences sociales laissent dans l'ombre la spécificité culturelle de l'existence humaine : nous sommes des animaux qui construisons du sens à propos de tous les aspects de notre existence, et qui le partageons entre nous. Nos productions matérielles deviennent ainsi des métiers, que chaque génération partage avec la suivante, constituant ainsi le fondement qui assure l'existence des cultures.

2. La transmission, du sens commun au processus de communication

a - Le résultat de la transmission ne dit pas quel processus y mène : ce n'est pas un transfert *maître => apprenti*

Dès le départ, je parle de la transmission entre le maître et l'apprenti, sans avoir pris de précautions particulières sur le sens à donner à cette expression. Pourtant, elle pose problème. Dans son sens premier, transmettre, c'est faire passer quelque chose d'une personne à une autre. On transmet un ballon de rugby à son coéquipier. On transmet aussi les microbes d'une maladie. Ce phénomène semble direct, immédiat ; une chose passe de l'un à l'autre. Les synonymes diffusion, propagation, évoquent des phénomènes physiques simples : un mouvement d'un point à un autre.

Or, transmettre un métier, ce n'est pas transmettre une chose : on ne perçoit jamais un métier mais un être humain qui l'exerce ; « *on ne peut penser la transmission du geste comme le dégagement d'un ballon qui rebondirait de génération en génération.* »⁶⁹ Pourtant, on persiste à parler de transmission, car le menuisier permet à l'apprenti de devenir menuisier à son tour. Le résultat du processus est bien que "quelque chose" est passé de l'un à l'autre. Mais dans son fonctionnement, son déroulement, ce genre de transmission n'a rien à voir avec le passage d'une chose. Pour comprendre ce qui passe et comment, nous avons besoin de nous outiller avec des concepts adaptés.

La question de la transmission est abordée par Régis Debray dans ses écrits sur la "médiologie". Cette approche lui est apparue nécessaire pour mettre le doigt sur les moyens qui assurent la diffusion et le succès, ou au

⁶⁸ Introduction par F. Rastier, in *Une introduction aux sciences de la culture*, 2002

⁶⁹ Yves Clot, *Le geste est-il transmissible ?*, 10° Entretiens de la Villette, 1999

contraire la disparition, d'idéologies, de religions, et autres faits culturels. En effet, on a tendance à faire abstraction de ces conditions matérielles pour ne voir que leur résultat ; Einstein découvre la relativité — il obtiendrait donc automatiquement une renommée mondiale du fait de la justesse de sa théorie. « *Quand vous avez tous les moyens de l'écoute et de l'influence à votre disposition, vous devenez médiologiquement aveugles, car ces moyens vous sont devenus transparents.* »⁷⁰ Au contraire, les conditions de la transmission apparaissent un enjeu à ceux qui font l'expérience qu'elle n'a rien d'évident, qu'elle se heurte à des obstacles.

La situation des métiers de l'artisanat est bien celle-là. Ces métiers constituent une culture, une pensée en actes, qui semblent a posteriori s'être transmis automatiquement, naturellement, pendant des siècles. Mais les difficultés contemporaines, depuis le 19^e siècle, nous montrent trop bien que l'intelligence des métiers, comme d'autres constituants d'une culture, n'est pas naturelle, mais qu'elle existe en fonction d'un milieu qui la nourrit. J'ai déjà souligné l'importance de la situer culturellement. Il faut aller plus loin en s'interrogeant plus en détail sur le médium, ou plutôt sur l'ensemble des media, des médiations - c'est-à-dire des moyens, des intermédiaires - qui existent dans le milieu de transmission vivant des métiers manuels, et qui lui permet de rester vivant. D'ailleurs, Régis Debray lui-même, sans avoir travaillé en particulier sur ce sujet, à ma connaissance, en pressent l'intérêt, même au delà de l'enjeu des métiers eux-mêmes. « *Si on veut savoir en quoi consiste une transmission d'idéaux et de valeurs, il faut regarder de près le processus extrêmement ritualisé [...] de la perpétuation des secrets de métier et tours de main chez les charpentiers, carrossiers, ébénistes, etc.* » Les métiers manuels peuvent être effectivement un lieu privilégié pour dégager des fondamentaux de la transmission.

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.

⁷⁰ Debray R., *Cours de médiologie générale*, 1991

- la transmission n'est pas un phénomène individuel, elle nécessite un collectif humain pour la faire vivre, et manifester cet héritage.⁷¹

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

Ce qui est important, c'est de sortir d'une conception naïve de la transmission, que l'on trouve en communication à travers un schéma linéaire décrivant le passage d'un message d'un émetteur à un récepteur, à travers un canal. Dans ce schéma, le canal semble neutre et indifférent. La transmission a l'air quasi immédiate, sans rien qui, non seulement assure le lien, mais qui intervient, "se met entre" de façon active. Voir des médiations, c'est passer d'un schéma binaire à un schéma ternaire, se rendre compte qu'il y a un tiers dans toute transmission, qu'elle n'est jamais im-médiate. C'est entrer dans une dialogique, c'est-à-dire un jeu dans lequel un médiateur permet de sortir de l'opposition entre les deux pôles de la transmission, d'associer de façon complémentaire des termes antagonistes. Au départ, n'y a-t-il pas antagonisme entre le maître d'apprentissage, homme adulte qui maîtrise son métier, et l'apprenti, jeune adolescent qui ne sait rien faire de ses mains ? Comment peuvent-ils se comprendre ? Il y faut des médiations ; mais sans doute des médiations plus complexes que de donner à l'apprenti un petit manuel pour tout connaître de son métier en 10 leçons. Car la maîtrise du métier s'est construite à travers une multitude d'expériences personnelles. Le transmettre, c'est faire de ce métier une réalité collective, c'est créer une culture commune. Bernard Lamizet définit justement la médiation⁷², comme l'instance qui permet le passage de l'individuel au collectif, du personnel au culturel, du singulier à ce qui est partagé, mis en commun. Il souligne aussi que la médiation est un processus qui ne se confond pas avec ses outils ni avec ses acteurs.

b - Quelques acquis des recherches sur les médias : le support technique, son usage social et son rôle de médiateur.

La distinction de R. 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 best-seller comme le Da Vinci Code d'être lu dans le monde entier en un temps très court, défiant les frontières et les distances. C'est pourquoi il

⁷¹ Debray, *Cahiers de médiologie générale*, n°11, juin 2000

⁷² *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, 1997, B.Lamizet, A. Silem (dir.)

me semble tout à fait légitime de transposer à la transmission des métiers les acquis des travaux sur la communication médiatique. Ainsi, dès l'introduction, on peut voir un parallélisme entre les deux problématiques, dans l'ouvrage présentant 50 mots-clés sur *les Pratiques médiatiques* : « rien ne paraît plus simple (et rien peut-être n'est plus aisé, spontané) que les usages, les pratiques des médias [ou que la transmission d'un métier manuel], au point qu'ils paraissent "naturels". Rien n'est plus complexe et ne fait appel à plus de ressources dans l'être même des sujets. » Le constat pourrait aussi être commun : « Nous ne savons pas poser le problème. »⁷³ D'où l'intérêt de cet ouvrage, qui se veut une boîte à outils, définissant des mots-clés qui peuvent permettre de poser le problème, dans la perspective des SIC, celle du sens des pratiques dans une activité intersubjective (entre plusieurs sujets). Un article y est consacré aux termes "médias, médiation, médiatisation".

La définition habituelle d'un média, est celle d'un support de diffusion massive d'information, d'une technologie, par exemple la télévision. Ce terme issu du latin *medium* nous vient de l'anglais. Au 17^e siècle, il est déjà utilisé dans le sens d'un moyen, d'un intermédiaire ; on l'applique à des sujets très divers, du spiritisme aux arts - les huiles du peintre, medium de son expression artistique.

Dans son acception actuelle, l'analyse des médias a d'abord mis l'accent sur l'aspect technique : « un équipement technique permettant aux hommes de communiquer l'expression de leur pensée, quelles que soient la forme et la finalité de cette expression. »⁷⁴

Mais on s'est rendu compte que cet équipement technique ne pouvait être pris isolément, car ses potentialités ne s'actualisent réellement qu'en fonction de *l'usage* qui en est fait, en amont et en aval. Les analyses ont alors pris en compte les institutions sociales qui ont recours à eux, déterminant les formes de communication dans lesquelles ces techniques médiatiques s'insèrent. Mais le récepteur n'est pas passif, il donne aussi sens à ce qu'il reçoit par un média, selon l'usage qu'il en a. Par exemple, la télévision n'est rien sans les chaînes, les annonceurs, les producteurs de contenu, qui gravitent autour de cette technologie. Et elle n'est rien sans les téléspectateurs qui s'en servent. On parle d'un dispositif socio-technique : le média est une réalité composite, sociale et technique. Il inclut des organisations sociales, des formes de liens sociaux.

⁷³ Bélière C., Bianchi J. et Jourdan R., *Pratiques médiatiques - 50 mots clés*, 1999

⁷⁴ Francis Balle, *Médias et société*, 1990, cité dans *Pratiques médiatiques*

De plus, on a constaté qu'un média n'était pas un support neutre pour diffuser une pensée, des messages, produits indépendamment de celui-ci. Son usage n'est pas libre. Le média modèle selon ses caractéristiques propres ce qu'il peut diffuser, offre certaines contraintes à l'invention sociale de son usage.

Un média n'exerce pas seulement une influence sur ce que nous pouvons exprimer : 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 Vygotsky. Il montre que le langage est un instrument socio-culturel 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 usages des médias exercent une action sur les processus psychologiques du sujet, dont l'analyse est encore peu développée. Ils « *influencent le développement cognitif et l'intégration sociale grâce à leur intériorisation et à leur mémorisation des conditions, modalités et résultats de leurs actions ainsi modifiées.* » « *En s'efforçant d'extraire l'information pour comprendre un message médiatisé, un sujet-usager développe des modes de pensée spécifiques au système symbolique mis en œuvre par le média.* »⁷⁵

b - La relation médiatique au dispositif de l'apprentissage

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, on ne peut pas ne pas 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. 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

⁷⁵ *Pratiques médiatiques*, 1999, p.21

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 de relativement unifié. J'utiliserai plutôt le terme de *dispositif médiatique* quand il s'agit plutôt d'un ensemble 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).

À un média correspond une action de *médiatisation*. Ainsi, si on considère, avec F. Martin-Juchat, le corps comme un média d'expression des affects⁷⁶, on peut dire que par le corps sont médiatisés des affects ; par exemple dans une relation interpersonnelle, pour celui qui perçoit des affects dans le corps de l'autre, sur son visage, dans sa posture. Dans le cas du maître d'apprentissage, son corps peut aussi être considéré comme média d'une compétence et d'une identité professionnelles, dont on peut étudier les usages. Comment le maître utilise-t-il son corps pour transmettre à l'apprenti ? (souvent involontairement) De même, pour l'apprenti, l'atelier ou le chantier sont des dispositifs médiatiques qui "disent" beaucoup sur le métier qu'il est en train d'apprendre. Mais ce qu'ils expriment dépend de leur usage : dans le même lieu, on n'apprendra pas la même chose si l'on est simple visiteur, "spectateur", ou bien acteur, avec différents niveaux d'implication possibles. Cela pose donc la question des mécanismes de la réception par l'apprenti des médias de la transmission du métier, par exemple à travers l'imitation.

Jean Davallon définit le musée comme un média, ce qui l'amène à renouveler la définition des médias en tant que dispositifs sociaux.⁷⁷ Ses indications sont une base intéressante pour entrevoir ce qu'implique la définition de la transmission d'un métier manuel comme processus de médiation.

« (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.* »

⁷⁶ F. Martin-Juchat, 2005, Note de synthèse pour l'HDR, *Penser le corps affectif comme média*, Université de Bourgogne

⁷⁷ Jean Davallon, 1999, *L'exposition à l'œuvre : stratégies de communication et médiation symbolique*, Paris, L'Harmattan - p. 233 - cité par F. Martin-Juchat, HDR, p.148-149

(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 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 téléspectateurs 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 parti-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 de métiers 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.

Les pratiques de l’apprentissage d’un métier manuel génèrent, comme d’autres pratiques de communication, des éléments de la culture d’une société humaine :

- du sens commun, partagé (comprendre)
- du lien (être ensemble)
- et des normes sociales (ce qu’il faut faire / ne pas faire)

Mon approche de la transmission entre le maître et l’apprenti est donc celle d’un processus de médiation à travers un dispositif médiatique. Le maître 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 qui reste à préciser. L’apprenti construit progressivement sa propre maîtrise, dans la réception active que constitue l’usage qu’il a de ce dispositif.

Les termes “maître” 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 maître, en plus du “maître d’apprentissage” défini sur le contrat d’apprentissage. C’est du point de vue de ces rôles maître / apprenti que s’établit une relation médiatique, dont l’enjeu est la transmission. Du point de vue d’un autre rôle, comme celui de salarié, s’établirait un autre type de relation, avec des enjeux économiques.

Quand les rôles de maître / 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. Le schéma suivant est une sorte de carte provisoire, un outil de repérage pour faciliter l'exploration et l'explicitation du processus de transmission des métiers manuels.

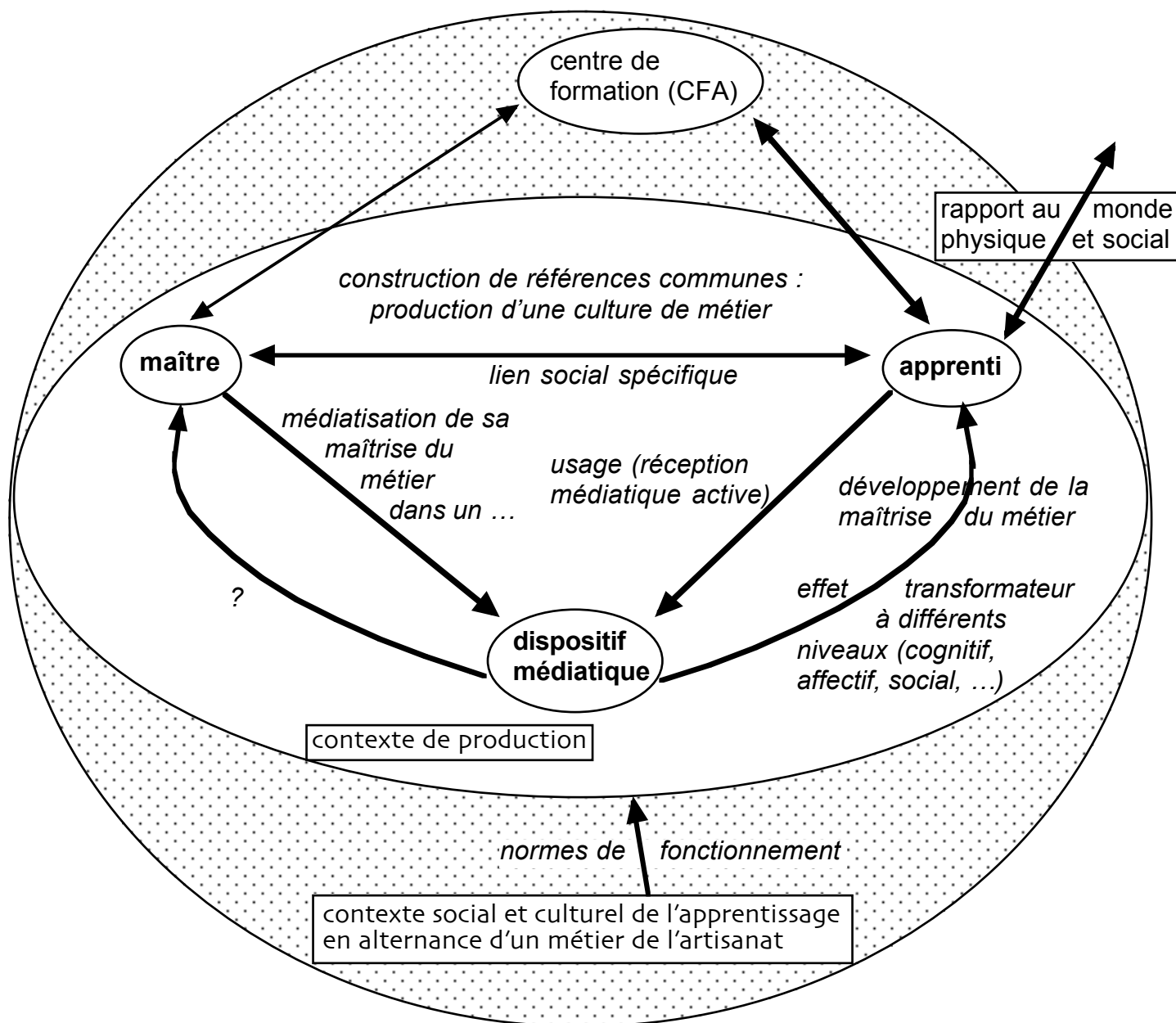


Fig. 3 - Présentation schématique du processus de médiation d'un métier manuel entre maître et apprenti

3. Les objets dans la transmission

a - Une médiation par des objets ?

De l'objet à l'usage

J'ai évoqué l'atelier comme cœur de ce dispositif médiatique. Il s'agit donc d'un lieu rempli d'objets matériels. C'est loin d'être évident au premier abord que ces objets jouent un rôle médiateur important. Dans le dictionnaire de Lamizet et Silem⁷⁸, c'est le langage qui est présenté comme « *la première médiation. En effet, c'est lui qui, le premier, organise les relations entre les hommes en leur donnant du sens et en leur permettant de représenter symboliquement le réel qu'ils perçoivent ; [condition nécessaire pour qu'il puisse] faire l'objet d'un partage, d'une mise en commun entre tous ceux qui appartiennent à la même culture. »*

Et en effet, dans *La construction du social par les objets*⁷⁹, Bernard Blandin constate d'abord que l'objet est resté un intrus dans les sciences humaines. A rebours, il fait l'hypothèse que les objets participent à la construction des relations sociales et qu'ils en gardent la trace. Il s'inscrit dans une approche de sociologie compréhensive, se référant notamment à Schütz.⁸⁰ Il définit ainsi les objets dans l'introduction (2°) :

« L'objet est donc une entité, constituée comme un tout, extérieure au sujet, et distinguée par lui comme telle. [...] il y a co-émergence de l'objet et du sujet dans l'acte du sujet qui les distingue. »

Il existe quantité de réalités qui sont différentes des êtres humains, on les appelle des "choses". Mais ces choses deviennent des objets quand un être humain les distingue de lui-même, leur donnant une existence pour lui. Dans une casse automobile, on peut n'y voir que "de la ferraille", mais un connaisseur en mécanique y voit des objets : un essieu, une boîte de vitesse, etc. Il les reconnaît car il a la connaissance de leur usage, car il a déjà établi par le passé une relation à ces objets, en réparant des véhicules par exemple.

C'est d'abord par leur usage que les objets sont susceptibles de jouer un rôle dans la médiation d'un métier. B. Blandin fait le point d'abord sur les études et théories de l'usage, c'est-à-dire des relations aux objets dans un registre utilitaire. Elles se sont développées à partir des études sur l'impact des médias de masse. Jacques Perriault a introduit l'idée d'une logique propre de l'usage des objets, qui donne lieu à des utilisations "déviantes" par rapport à ce que les

⁷⁸ *Dictionnaire encyclopédique des S.I.C.*, 1997, article "médiation"

⁷⁹ *La construction du social par les objets*, 2002, P.U.F.

⁸⁰ A. Schütz, *Éléments de sociologie phénoménologique*, 1998, L'Harmattan - cité par Blandin

concepteurs avaient prévu comme emploi. On constate de la variabilité, du jeu, entre les trois pôles constitués par

1. l'objet technique, riche de certaines possibilités, porteur de contraintes d'usage,
2. ce qu'en fait son utilisateur,
3. un tiers (le monde, autrui, ou soi-même), avec lequel l'objet permet d'entrer en relation / qui agit sur la relation à l'objet

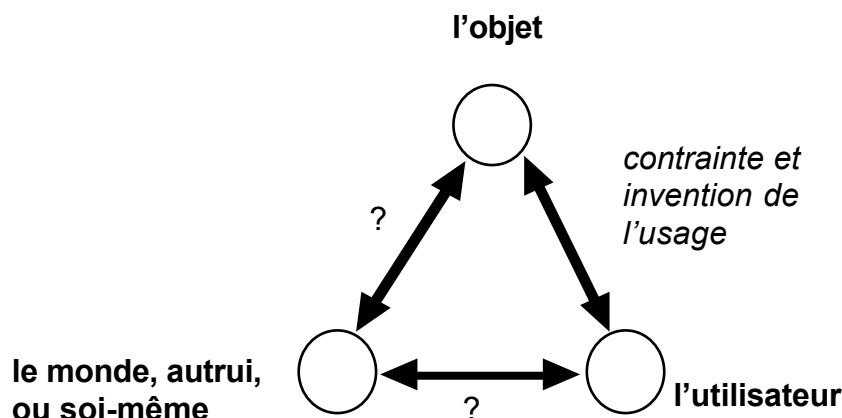


Figure 4 - Quelle médiation par l'objet ?

Ce schéma de médiation permettrait de sortir d'une conception linéaire dans laquelle, soit l'objet fixe définitivement son usage (déterminisme technique), soit l'utilisateur détermine entièrement ce qu'il fait de l'objet, vu comme un moyen neutre au service de ses intentions (conception instrumentale⁸¹). Il y a intervention d'un "tiers".

Blandin relève, dans les théories de l'usage, deux tendances conduisant à des conclusions qui semblent opposées :

- le quotidien s'invente tous les jours, les pratiques réelles sont le produit de "bricolages" particuliers, souvent remis en cause, et non pas d'usages "génériques" conventionnels (approche "praxéologique" des usages de M. de Certeau)
- les "négociations" de l'usage entre utilisateur, objet et le tiers, tendent à se stabiliser pour devenir de véritables institutions collectives, avec leurs normes.

Yves Clot, à partir de son expérience en analyse du travail, constate que le geste professionnel n'est jamais identique, entre plusieurs personnes qui se le sont appropriées. Mais en se perfectionnant, ce geste contribue à nourrir un "genre professionnel", référentiel implicite commun au milieu de travail. « *Mais ce dernier, loin d'être un système abstrait de normes, toujours égal à lui-même,*

⁸¹ cf. Debray, *Cours de médiologie générale*, 3.3.

*est englouti dans l'action partagée, déchiré par les contradictions vivantes du milieu de travail, pour revenir enfin, éventuellement, saturé de variantes et chargé de nuances, avec une stabilité toujours provisoire. »*⁸² Ces remarques plaident pour l'idée que l'usage des objets est dans une tension entre invention et stabilisation conventionnelle.

Comment l'usage se construit socialement

Blandin s'interroge sur le processus qui permet de passer de l'usage individuel à un usage collectif. Il passe donc en revue les approches de la sociologie de la diffusion des usages, tout en constatant leur insuffisance : centré sur l'innovation technique, le point de vue est celui des concepteurs de l'objet plus que celui de ses utilisateurs. C'est pourquoi il propose de considérer les usages comme des connaissances, qui donnent lieu à un apprentissage. C'est un moment privilégié pour les mettre en évidence, comme le remarque Nicole Fazzini dans son étude ethnologique sur le changement dans l'entreprise : l'apprentissage « *rend visible l'existence de règles et d'usages, mais par défaut, par absence, par manque* »⁸³

Les objets sont ainsi révélateurs des relations qui existent entre les acteurs. Les connaissances portées par les usages (fonctionnement de l'objet, savoir-faire, règles sociales d'utilisation) ont en fait dès le départ une dimension intersubjective ; elles ne sont jamais purement individuelles. Mais ce qui est transmis, partagé, ce sont « *des dynamiques d'élaboration du sens, et non des "connaissances" déjà construites.* » Par exemple, c'est par l'usage d'une voiture, c'est-à-dire dans l'action, guidé par un moniteur, que peuvent être transmis les usages de la conduite automobile, depuis le passage des vitesses au sens des priorités dans la circulation. On voit dans cet exemple que le langage participe à la médiation (par les indications du moniteur), en rapport avec une situation d'action centrée sur un objet technique, en l'occurrence la voiture. Mais l'apprentissage qui s'effectue porte sur une connaissance qui ne se limite pas au savoir-faire (procédures). Le résultat de la médiation est vu comme une connaissance "sociale" : « *elle est supposée être prise pour allant de soi non seulement pour moi, mais par nous, par "tout le monde" (c'est-à-dire "toute personne qui est des nôtres"). Cette structure socialisée donne à ce type de connaissance un caractère objectif et anonyme : il est conçu comme étant indépendant des circonstances de ma biographie personnelle.* »⁸⁴

⁸² Y. Clot, *le geste est-il transmissible ?*, 1999

⁸³ cité par B. Blandin, I.3.

⁸⁴ Schütz, 1962, p.77 - cité par Blandin, p.54

C'est donc en questionnant les évidences, tout ce qui "va de soi", que l'on peut faire émerger les traits d'une identité collective, intégrée lors du processus d'apprentissage des pratiques, notamment celles qui concernent les objets. Ces évidences apparaissent par leur manque chez celui qui apprend, ce dernier ne répondant pas encore de façon satisfaisante pour les autres au "système d'attentes enchâssées dans les situations" de l'activité quotidienne.

b - La construction des relations aux objets

B. Blandin nous apporte un éclairage sur le devenir-objet de la chose L'objet naît à la conscience comme quelque chose qui se distingue absolument de soi. Il est donc une énigme, suscite un désir de le connaître. Pour établir une relation avec un objet, avant même de pouvoir s'en servir (relation utilitaire), il faut passer par le "processus apprendre". Blandin fait référence par exemple aux recherches sur le développement de l'enfant, qui montrent que la découverte des objets, l'apprentissage de leurs propriétés (ça tombe, ça se casse, cela rebondit...) en est un pivot essentiel, bien avant la maîtrise du langage par l'enfant. Les objets jouent un rôle essentiel dans les interactions du jeune enfant avec ses proches, le plongeant déjà dans le monde social, avant la parole.

Comment "apprend-on les objets" dans la vie quotidienne ? C'est par les sens que, comme l'enfant, nous tirons de l'objet (ab-straire, dans son sens étymologique) les interactions que nous pouvons avoir avec lui, ou qu'il peut avoir avec d'autres êtres, d'autres objets. Nos perceptions s'inscrivent en nous de façon relativement stable, constituant ce qu'on a coutume d'appeler des "représentations mentales", qui permettent de comprendre le monde qui nous entoure, et ensuite d'y guider nos actions.

Une simple chose sur laquelle je porte mon attention pour la première fois devient pour moi un objet, car je l'identifie, lui donne une existence comme quelque chose qui n'est pas moi. Cherchant à le comprendre, je reçois par mes sens ce qui lui semble caractéristique, et je découvre des interactions dans lequel cet objet peut s'inscrire, avec moi ou avec d'autres objets. D'abord séparé, l'objet est de nouveau relié dans un tissu d'interactions. Ce devenir objet des choses s'inscrit aussi dans une relation à mes semblables, par la présence réelle d'une autre personne, qui me montre cette chose par exemple, et par l'influence du contexte social où je me situe. Par conséquent, l'objet n'est pas que ses propriétés physiques : il est aussi associé à des catégories, des

valeurs, des émotions, des croyances, etc., au fur et à mesure que se construit ma relation à l'objet. On retire le couteau des mains de l'enfant, lui apprenant que "c'est dangereux" (jugement), en y associant une peur de se blesser (émotion). Dans certaines sociétés rurales où le bois est rare, l'objet "bouse" est culturellement rangé dans la catégorie des combustibles, alors que dans notre société urbaine, cet objet est considéré comme sans valeur, et associé à des sentiments de répulsion, de dégoût.⁸⁵ Au fil des interactions successives se construit une connaissance de l'objet qui mêle la perception de celui-ci, de l'état du corps, des émotions, de l'environnement à ce moment-là. (cf. Blandin, p.230)

Par conséquent, tout objet est social — sauf celui qui était inconnu et que quelqu'un vient de découvrir, par exemple, un micro-organisme vu dans le premier microscope : mais il deviendra très vite objet social...⁸⁶ La construction des relations aux objets est déjà un processus de socialisation.

Le devenir instrument de l'objet - Notre relation au monde matériel ne se limite pas bien sûr à le découvrir et à le comprendre, car pour vivre nous avons besoin d'agir. Par conséquent, nous essayons d'avoir une relation aux objets qui soit utile pour nous, qui serve nos intentions d'action. L'établissement de cette relation fait des objets des instruments, la relation devient instrumentale. Ce n'est pas la nature de l'objet lui-même qui en fait un instrument : c'est le fait que quelqu'un lui attribue la valeur d'objet utile dans son action, en fonction d'un besoin ou d'une contrainte donnée. Ainsi, voyant une branche cassée au sol, d'une certaine dimension, on peut en faire un bâton de marche pour faciliter une randonnée en montagne. C'est ce que Blandin appelle le processus d'instrumentalisation. Il « *repose sur l'existence de certaines possibilités offertes par l'objet* », constatées grâce à la connaissance acquise par le passé d'objets analogues ; ce que le psychologue J.J. Gibson a fait connaître par le terme anglais "affordance" (to afford veut dire permettre, autoriser). L'objet étant aussi bien physique que social, ces "affordances" sont liées aux expériences personnelles, sensorielles et sociales, ce ne sont pas des potentialités "naturelles" également perceptibles par tout être humain. Ces potentialités sont sélectionnées et réorganisées en vue d'une action intentionnelle.

Ce processus repose également sur la maîtrise, chez le sujet, des gestes nécessaires pour accomplir cette action intentionnelle. Paraphrasant Leroi-

⁸⁵ Voir à ce sujet l'étude ethnologique en Inde de Marie-Claude Mahias

⁸⁶ Le physicien Robert Hooke, pionnier de la microscopie, a observé de minuscules alvéoles qui lui font penser aux chambres de moines : il les appelle des cellules !

Gourhan, on peut dire que “l’instrument n’est réellement que dans le geste qui le rend efficace dans l’action opératoire.” Apprendre l’objet, dans une relation instrumentale, c’est apprendre à agir avec cet objet : acquérir des gestes opératoires, des règles sociales d’utilisation, des procédures cognitives pour la guider, des dispositions émotionnelles correspondantes. On trouve par exemple toutes ces dimensions dans l’apprentissage de l’utilisation d’un fusil : comment le charger, le tenir - dans quelles situations il est autorisé ou interdit de s’en servir - savoir viser une cible en mouvement - ne pas être ni paralysé de peur, ni hystérique quand on l’a en main...

L’apprentissage d’une relation instrumentale à un objet fait donc partie du processus de socialisation : la relation à l’autre qui permet cet apprentissage fait acquérir des normes de comportement (“rites d’interaction” analysés par E. Goffman), crée un lien particulier autour d’une expérience vécue en commun, et produit du sens autour de l’action accomplie avec l’objet : pourquoi faire cela ? quelle image de moi renforce cette action ?

Un objet-instrument peut être utilisé dans un grand nombre de types d’actions différentes, pas seulement une action technique, ce qui leur attribue des statuts différents. B. Blandin en mentionne un certain nombre, par exemple :

- une marchandise (objet utilisé dans une action d’échange marchand)
- un signe (objet utilisé pour porter une certaine signification)
- un repère (objet utilisé pour faciliter un raisonnement, une action, etc.)
- un symbole (objet utilisé pour évoquer par association quelque chose d’abstrait ou d’absent).

Le même objet peut être un instrument d’un statut différent, selon la relation que l’on a avec lui. On peut alors donner comme définition générale au terme “usage” : « une activité intentionnelle établissant à un objet une certaine relation instrumentale ». Un usage est donc une manière de faire, un moyen d’accomplir une certaine action. Blandin relève en effet un contresens : en étant focalisé sur un objet, on peut faire comme si la finalité de son usage était de s’en servir - l’action intentionnelle est par exemple “prendre des nouvelles d’un ami” et non pas “téléphoner”, qui n’est que l’usage d’un moyen possible parmi d’autres. (p.44)

Le statut de l’ “outil” parmi les instruments - Parmi les différentes façons d’utiliser un objet dans son action, il en est une qui fait de l’objet un outil — lorsqu’il s’agit d’une action technique (du grec tekhnê : art, métier), visant à

produire un certain résultat matériel. L'exemple premier de ce processus consiste à choisir une pierre pour en faire un outil de percussion, avec lequel on frappe sur une autre pierre pour la tailler ou en tirer des éclats. Si on choisit une roche au sol comme support de la pierre à tailler, pour améliorer l'efficacité de l'action, c'est aussi en faire un outil, ici correspondant à l'enclume.

Blandin se réfère notamment à A.G. Haudricourt (*La technologie science humaine*, 1987) et à Simondon (*Du mode d'existence des objets techniques*, 1958). L'hypothèse défendue, si on l'applique à l'exemple, est que ce n'est pas une pierre qui est choisie, en tant que pierre, mais un ensemble de propriétés de celle-ci, identifiées comme aptes à permettre la réussite de l'action technique de percussion : une certaine dureté, un poids, une forme permettant un bon maniement, etc. - propriétés appelées "schèmes techniques", qui sont, dans la terminologie de Marcel Jousse, des "mimèmes". On peut avoir des preuves que cela correspond bien à la construction d'une relation à l'outil, dans des situations où le sujet est capable de choisir un autre objet, de nature différente, mais qui a des propriétés analogue pour un même usage. Par exemple, pour faire levier, on pourra utiliser des objets en métal, en bois, assez variés, mais ayant en commun une certaine forme, une longueur et une solidité correspondant à la masse à soulever. Faire ce choix suppose que l'on maîtrise déjà le geste (ou "schème") opératoire « soulever par effet de levier », permettant de le simuler mentalement et ainsi d'anticiper le résultat attendu avec tel ou tel outil. Nos relations aux outils sont donc guidées par des gestes opératoires associés aux caractéristiques techniques perçues comme concrétisées dans les objets.

D'après Simondon, on ne peut en fait pas considérer les relations à chaque outil pris séparément. La plupart des actions techniques sollicitent plusieurs outils, qui ont une cohérence, et forment un "ensemble technique", dont on utilise successivement telle ou telle partie. De même, plusieurs gestes opératoires enchaînés précisément sont nécessaires pour utiliser un ensemble d'outils, ils forment des "chaînes opératoires".

Ces gestes correspondant à la relation aux outils sont des produits culturels, comme on le sait de toute "technique du corps" depuis Marcel Mauss : ils sont appris dans une relation à autrui. Une chaîne opératoire, après avoir été inventée, est transmise et se trouve ainsi socialisée. Blandin cherche précisément à comprendre « *comment l'individu acquiert ce qui est d'ordre*

social, et réciproquement, comment une production individuelle ou collective peut devenir sociale. » (p.70) Il utilise une distinction intéressante entre la dimension *collective*, correspondant à un ensemble de sujets identifiés, et la dimension *sociale*, lorsque les sujets concernés ne sont plus identifiés.

Une connaissance technique portée par une tradition (un courant social de transmissions) fait partie d'une sorte de mémoire sociale, quand elle est incorporée dans la mémoire des membres d'un groupe social, voire matérialisée dans des supports externes de mémoire (écrite, audiovisuelle...). Cette approche permet de soutenir l'hypothèse, tirée de Leroi-Gourhan, que les artefacts (objets fabriqués) destinés à un usage d'outils, résultent d'un processus d'externalisation, de réification de gestes opératoires. Si ces gestes sont déjà connus et socialisés, les outils correspondant peuvent être utilisés d'emblée, dans le cas contraire, l'usage de ces outils nécessite un apprentissage, par tâtonnement individuel et / ou par transmission sociale.

Conclusion

Par des "rencontres" successives, il y a « co-émergence de l'objet dans un certain statut et du sujet dans certaines dispositions vis-à-vis de l'objet. » (Blandin, p.180) (par exemple l'objet dans le statut d'outil et le sujet dans une activité d'usage technique de l'objet). Cette idée de co-émergence vient de la phénoménologie, tradition philosophique ayant inspiré des chercheurs en sciences cognitives comme Varela et Damasio. Reprenant Tisseron ⁸⁷, Blandin parle d'un processus de symbolisation. « *Il y a production simultanée dans l'acte de symbolisation du monde psychique interne du sujet, du monde social, et des objets en tant qu'objets.* »

La relation aux objets, en se construisant, s'inscrit à la fois dans la mémoire du sujet, dans la relation à autrui, et dans l'objet. Dans le cas des outils, on pourrait voir comment ils deviennent très personnels pour un artisan, comment ils se modifient à l'usage, s'usent selon les gestes de leur détenteur. Et même si l'objet n'est pas modifié en lui-même, il serait déjà révélateur de cette relation de savoir où est cet objet : s'il est rangé dans un endroit particulier, s'il est laissé où on l'a trouvé, etc. (cf. fig. 5)

Ainsi, les objets sont le produit d'une relation riche, sensible et cognitive, affective et sociale. Rien d'étonnant dans ces conditions qu'ils puissent jouer un rôle central, aux côtés du corps et de la parole, comme médias pour

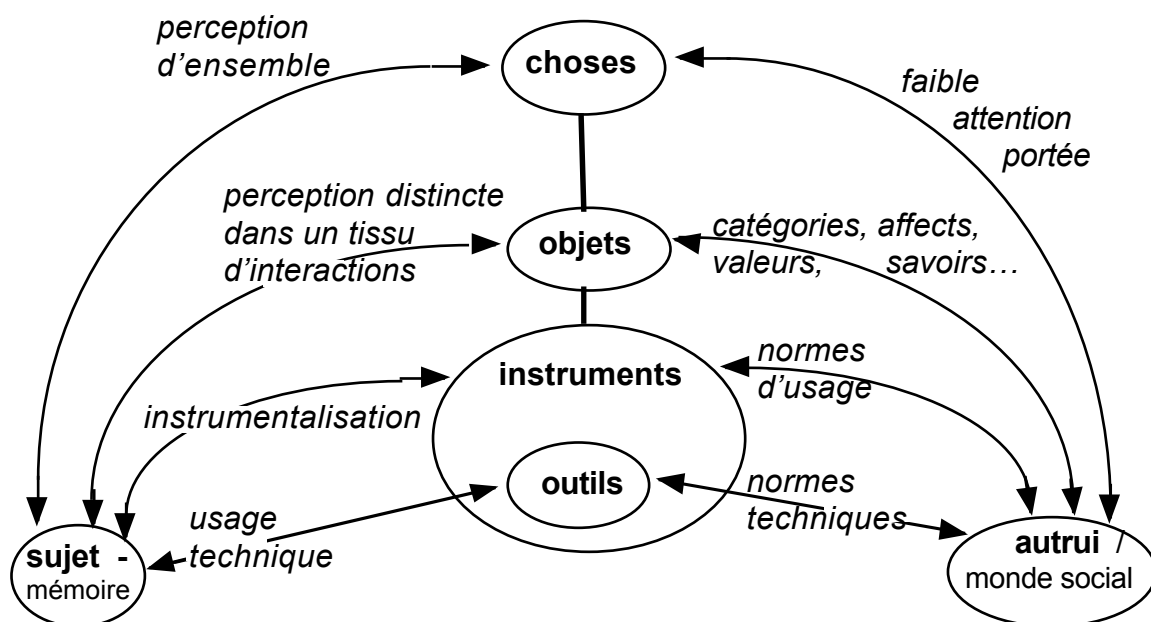
⁸⁷ Serge Tisseron, *Comment l'esprit vient aux objets ?* - cité par Blandin, 2002

l'apprentissage d'un métier manuel, dans une médiation maître-apprenti. Le dispositif médiatique de l'apprentissage inclut l'ensemble technique fait de l'outillage spécifique au métier. D'autres objets, d'autres instruments que les outils sont aussi probablement des pièces de ce dispositif médiatique, qui devront être prises en compte — par exemple les vêtements de travail.

On peut sur cette base élargir la perspective à la relation au lieu d'apprentissage dans son ensemble. Cette relation peut aussi être qualifiée d'instrumentale, à partir du moment où l'atelier, le chantier, etc. sont vus par l'apprenti comme un lieu qui sert à travailler, et donc à agir. Il y a sans doute une distinction à faire entre un lieu qui est perçu comme lieu de pratique d'un métier (action technique) ou spécifiquement comme lieu pour apprendre (action formatrice). Un travail reste aussi à faire pour préciser la relation au lieu, qu'on appelle "immersion", préalablement à toute relation instrumentale. Immersion parmi des choses ou des objets ? À titre d'hypothèse, on pourrait distinguer, à l'instar de Blandin, deux niveaux de relation superposés :

- l'incarnation du sujet dans un espace parmi des choses encore indifférenciées
- l'immersion du sujet dans un lieu distinct, parmi des objets.

Figure 5 - Schéma de la construction des relations aux objets
par une co-émergence sujet / objet / autrui



4. Quelques pistes, mises au point et ébauches de synthèses

a - Les schèmes et les gestes : au fondement cognitif de l'action

G. Vergnaud met en avant que l'activité humaine n'est possible que grâce à « *la formation en pensée d'objets, de propriétés, de relations, de transformations, de circonstances, de conditions, de relations fonctionnelles de ces objets entre eux et avec l'action. Pour tout dire, rien ne serait possible sans la conceptualisation.* » (p.275).⁸⁸ Mais il propose un dépassement de la séparation, qui perdure dans le cognitivisme, entre représentation mentale et donc connaissance (issue du traitement de l'information entrante, des "inputs"), et action physique perceptible (résultat d'une commande motrice, d'un "output"). Il construit son cadre théorique autour d'une "clé de voûte", le concept de "schème", qui nous vient de Kant puis Piaget. Ce dernier, nous explique Vergnaud, cherchait pour rendre compte du développement observé chez le bébé, « *un concept qui, à la manière du concept de Gestalt chez les psychologues allemands de l'époque, permettrait de rendre compte du fait que l'action forme une totalité.* » (p.283) Piaget illustre ce concept de schème d'abord par l'activité "sensori-motrice" du jeune enfant, que Vergnaud préfère appeler "perceptivo-gestuelle"⁸⁹. Il ajoute : « *C'est aussi à partir de ce registre que se développerait selon Piaget, la représentation symbolique, par intériorisation de l'action et de la perception. Le geste joue ainsi un rôle crucial dans la théorie piagétienne de la représentation. Mais au delà du geste, c'est à l'action toute entière, y compris aux opérations intellectuelles que s'applique le concept de schème.* »

Ce souci de ne pas dissocier la partie visible de l'action de son organisation interne converge avec les travaux de Marcel Jousse, qui gardent de mon point de vue une grande actualité plus de 80 ans après leurs commencements. Pour étudier les mécanismes de la connaissance avec une approche dynamique, il se base sur une généralisation du concept de geste à tout mouvement se déroulant dans l'être humain, quelle que soit son échelle et son amplitude. Il dépasse la définition commune du terme, restreinte à des mouvements visibles. Il part du principe que la psychologie n'a pas à limiter ses concepts selon notre échelle de visibilité ; elle peut s'appuyer sur des instruments d'observation et d'enregistrement permettant de rendre perceptible des mouvements très fins comme ceux des yeux, des fibres musculaires, et de nos jours, l'activité cérébrale. Ses observations l'amènent à la conviction que la

⁸⁸ "Au fond de l'action, la conceptualisation", in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*

⁸⁹ cf. l'explicitation de Vergnaud, reprise dans partie 1, B. 6.

pensée est gestuelle, qu'elle soit sous une forme opératoire (orientée vers l'action) ou propositionnelle (orientée vers l'expression). Il n'est pas approprié de développer cette approche ici, mais les recherches de Marcel Jousse pourront fournir une base solide, à mon sens, dans la compréhension des mécanismes de la connaissance et de l'apprentissage (imitation, prise de conscience). Il est d'ailleurs digne d'intérêt que A. Ombredane, un des pères fondateurs de l'ergonomie française, avec ses travaux sur l'analyse du travail, ait été un proche collaborateur de Marcel Jousse dans les années 1930.

Le concept de schème tel qu'il est défini par Vergnaud offre un cadre pour analyser les gestes opératoires (pris globalement, au delà de leur aspect visible). « *le schème est une unité identifiable de l'activité du sujet, qui correspond à un but identifiable, qui se déroule selon un certain déroulement temporel (et donc une dynamique), et dont la fonctionnalité repose sur un ensemble d'éléments peu dissociables les uns des autres.* » (p.283) Cette notion ne sera pas développée davantage pour le moment, mais pourra être utilisée dans une analyse d'activité, lors de recherches ultérieures.

b- Qu'est-ce que le métier dans la transmission ?

des techniques au métier, du métier à l'homme de métier

On peut observer et analyser le processus de transmission à différents niveaux : en ergonomie ou en didactique professionnelle, c'est la transmission du savoir et la construction des compétences qui sont prises en compte. Mais lorsqu'on sort de cet axe, comme dans le cas de recherches ethnologiques, on peut se rendre compte que l'objet de la transmission semble introuvable. C'est en tout cas le propos de Denis Chevallier et Isac Chiva, en introduction d'un ouvrage collectif, *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Les travaux, issus de différentes disciplines, s'inscrivent comme des contributions à la mission du Patrimoine ethnologique, rattachée au ministère de la Culture : il s'avère que le meilleur moyen de sauvegarder et protéger de la disparition des savoirs et techniques anciens, avec tout leur potentiel adaptatif et créatif, n'est pas d'en archiver des traces (écrites ou filmées) mais de les maintenir vivantes en poursuivant leur transmission. Dans cette perspective se pose la question des modalités psychologiques, sociales et culturelles de cette transmission :

« *Qu'est-ce qui fait le berger ? Un savoir, un goût, des vaches ?* » s'interroge l'auteur, en référence aux paroles d'un éleveur de l'Ariège placées en exergue.⁹⁰

⁹⁰ *L'envie de la montagne vient si à la maison on en a nourri l'enfant ; il faut qu'ils en entendent parler, qu'ils voient comment on fait : alors là ils ont envie d'avoir de belles vaches, de belles brebis. Et on leur dit : « Dans la montagne elles deviendront belles et c'est toi qui iras les garder. » Comme ça tu en sortiras des bergers.*

On passe ainsi d'un questionnement sur la transmission de techniques, utiles à conserver en tant que moyens de production et éléments d'un patrimoine culturel, à la question de la transmission de métiers.

« *Toutes les observations des ethnologues mobilisés par le programme «Savoir faire et techniques» corroborent ce que François Sigaut affirmait dans son rapport au conseil du Patrimoine ethnologique : l'apprentissage transmet tout ensemble savoirs efficaces, sens et identité [Sigaut 1988 : 24].* » (p.6) Peut-on préciser de quoi on parle ainsi, recouvrant le tout du vocable de "métier" ? Étymologiquement, métier vient du latin "ministerium", office, tiré de "minister", serviteur, dérivé de "minus", moins, plus petit. On peut expliciter cette étymologie en disant que le métier est l'activité privilégiée d'une personne, dans laquelle cette personne se met au service d'une finalité plus grande qu'elle-même.

• Cette activité la définit socialement : « *L'apprentissage du métier pourrait ainsi, si l'on s'en tenait aux descriptions des ethnologues, se limiter à une acquisition plus ou moins progressive des normes autant sociales que techniques, et à travers elles, d'un statut.* » (p.6) La conclusion qu'on peut en tirer est que la transmission d'un métier ne serait viable qu'à la condition de faire vivre simultanément un processus technique (à travers un héritage et des innovations qui l'actualisent) et un groupe social structuré autour d'une identité professionnelle et sociale (cf. p.8). Cette identité serait fondée sur la définition socialement partagée de la finalité que sert le métier au sein de l'ensemble de la société ; d'où la nécessité de prendre aussi en compte le regard social sur un métier pour comprendre son identité. Ce regard est fait de jugements spontanés : est-ce un métier "pénible" ? un "bon métier" ? un "beau métier" ?

• Mais le métier ne peut pas se limiter à sa définition sociale, fondée sur une utilité économique et technique. Cela voudrait dire qu'une personne ayant appris un métier reste enfermée toute sa vie dans un statut professionnel, sans possibilité d'en changer facilement. Pourtant, les exemples du contraire sont nombreux, par exemple chez les charrons, au 20^e siècle, qui ayant de moins en moins de charrettes en bois à fabriquer et réparer, se sont reconvertis dans la carrosserie automobile ou la mécanique. L'étude précise de ce genre de parcours professionnels permettrait d'identifier les aptitudes formées par l'apprentissage d'un métier qui sont utilisables directement ou par transposition (analogie), dans l'exercice d'un tout autre métier. Une définition seulement sociale des métiers impliquerait que leur transmission n'a d'intérêt qu'en fonction d'un critère : s'ils restent nécessaires dans le contexte économique et

technique du moment, faute de quoi ils peuvent disparaître, par exemple si la production peut être automatisée. Si on considère d'un point de vue fonctionnel, que la production de blocs en béton (moellons) a le même résultat que la taille de pierres, en permettant de construire des murs aussi solides mais moins coûteux, le métier de tailleur de pierre devient-il dépassé ? Les deux situations sont-elles équivalentes ?

- Ces quelques remarques font converger vers un changement de perspective : la transmission d'un métier a une portée plus grande que la production technique qu'elle permet de maintenir, par exemple les pierres taillées. Elle "produit" des hommes de métier. Ainsi, des tailleurs de pierre, chez qui Damien Cru perçoit *« un rapport spécifique de l'homme à la matière, caractérisé par une familiarité et une intimité quasi-physique. »*⁹¹ Paul Feller exprimait cette approche à travers les outils qu'il a patiemment rassemblés, selon d'autres critères que ceux, esthétiques, du collectionneur : l'outil *« restitue le visage de chaque métier ; il signifie par son usure, par sa façon, par l'évolution de ses formes, le dialogue des hommes de métier. Il sert, non pas d'abord à faire telle ou telle chose, mais à faire des hommes, charpentiers, tonneliers, charrons. »*⁹²

Il propose aussi une distinction entre métier et technique, qu'il tire de ses observations des personnes rencontrées dans un stage de forge en 1966 : *« Le métier l'emporte sur la technique. Pas de métier sans technique, mais une somme de techniques ne fait pas un métier. C'est l'homme qui pratique telles techniques, c'est l'homme qui professe tel métier. Mais c'est parce qu'il professe tel métier qu'il pratique telles techniques. La technique est, chez l'homme de métier, une manière d'agir. Le métier de l'homme est davantage manière de vivre, manière d'aimer, de penser. Techniques et métiers s'apprennent ; une technique s'apprend à tout âge ; un métier s'apprend de jeunesse. »*⁹³

Cette distinction s'éclaire du contraste qu'il a pu rencontrer entre différentes situations de transmission, par exemple en 1978 chez un ferronnier : *« Il est remarquable aussi que le troisième personnage, dans la forge, passe parfaitement inaperçu. X me dit des choses à propos de ce que je dois faire ; par moment il achève ce que je n'ai fait que commencer. De toute façon, sa parole ne porte pas : elle est du genre technologique, abstraite, elle ne sort pas de lui ; il ne fait que redire ce qui lui a été dit, à lui, auparavant. Cela n'est pas de l'ordre*

⁹¹ D. Cru, 1985, cité par Denis Chevallier, p.6

⁹² cité p.72, *Homme de métier*, Amis de P. Feller et Gérard Pierré, 2000, éd. Cahiers bleus

⁹³ idem p.27

de la tradition, car cela n'exige aucun don de soi. » (p.27)

Percevoir un don de soi dans la transmission pourrait paraître idéalisé. Pourtant, en creux, il me semble que c'est une attente réelle dans la transmission : son absence est dénoncée implicitement, à chaque fois que les pratiques de rétention des savoirs dans l'apprentissage sont mentionnées. D. Chevallier note : « *Si elle n'est guère loquace sur les processus mêmes de la transmission des savoirs, la littérature ethnologique et historique regorge d'informations sur les différentes pratiques que cette rétention inscrit au sein de l'atelier ou de l'entreprise. Ainsi, dans la taillanderie de la Fure, d'anciens forgerons ont pour coutume de montrer aux jeunes un geste erroné (Lazier & Barthélémy, 1986) : pour ceux-ci, l'apprentissage va dès lors consister à voler le savoir. » (p.6) À l'absence du don répond la nécessité du vol.*

Centrer l'étude de la transmission entre maître et apprenti sur le métier, pris dans toute sa complexité, veut donc dire ne pas isoler l'acquisition des savoirs d'un processus plus large, où il est question d'identité : devenir homme de métier, ce que Paul Feller, inspiré par la lecture de Gaston Bachelard, appelait le "devenir ouvrier". Le terme "ouvrier" n'est pas à prendre ici dans son sens social actuel, qui le distingue de "artisan". Au contraire, "ouvrier" est ici celui qui se consacre à un ouvrage, qui met en œuvre. C'est pourquoi Paul Feller parle d'une "pensée ouvrière" comme origine du perfectionnement des métiers et des outils au fil des siècles. Le terme se rattache à l'ancien verbe "ouvrer", fabriquer, façonner, qui vient du latin "operare", ayant donné les termes opération, opératoire, etc. En parlant de "devenir ouvrier", l'intérêt ne porte pas sur l'accès à un état, à un statut social ou à une compétence stabilisée, mais sur un processus, jamais vraiment achevé, mais qui est ponctué par des *seuils*. Paul Feller raconte un de ces passages, vécu sous la conduite d'un forgeron en 1957 : « *Dans la suite des difficultés à surmonter dans l'apprentissage de forgeron, l'équerre constitue un seuil. En ce sens, il y a passage d'une mentalité à une autre. Avant et après cet exercice, on est deux hommes différents. Avant il n'y a rien. Après il y a quelqu'un qui commence à devenir forgeron. Avant il y avait le seul mathématicien, celui pour qui un angle droit est un angle droit. Maintenant un autre homme est né, cet enfant de forgeron. » (p.68)*

Mais on pourrait objecter que chaque métier est si profondément différent que l'idée d'un processus commun, un "devenir homme de métier", serait une illusion. S'il est réel, ce devenir ne peut se produire que par un processus de transmission. Pour mettre en évidence ce devenir, il faut donc montrer

l'existence d'une spécificité dans le processus de transmission des métiers manuels, sous-jacente à travers la particularité de chaque métier. Il s'agit d'expliciter une formule qui avait frappé Paul Feller lors d'un cours de Pierre Naville⁹⁴ : « *Ne pas faire rien, faire quelque chose et non pas tout,*

et, ce faisant, se qualifier, et par là, devenir quelqu'un. »

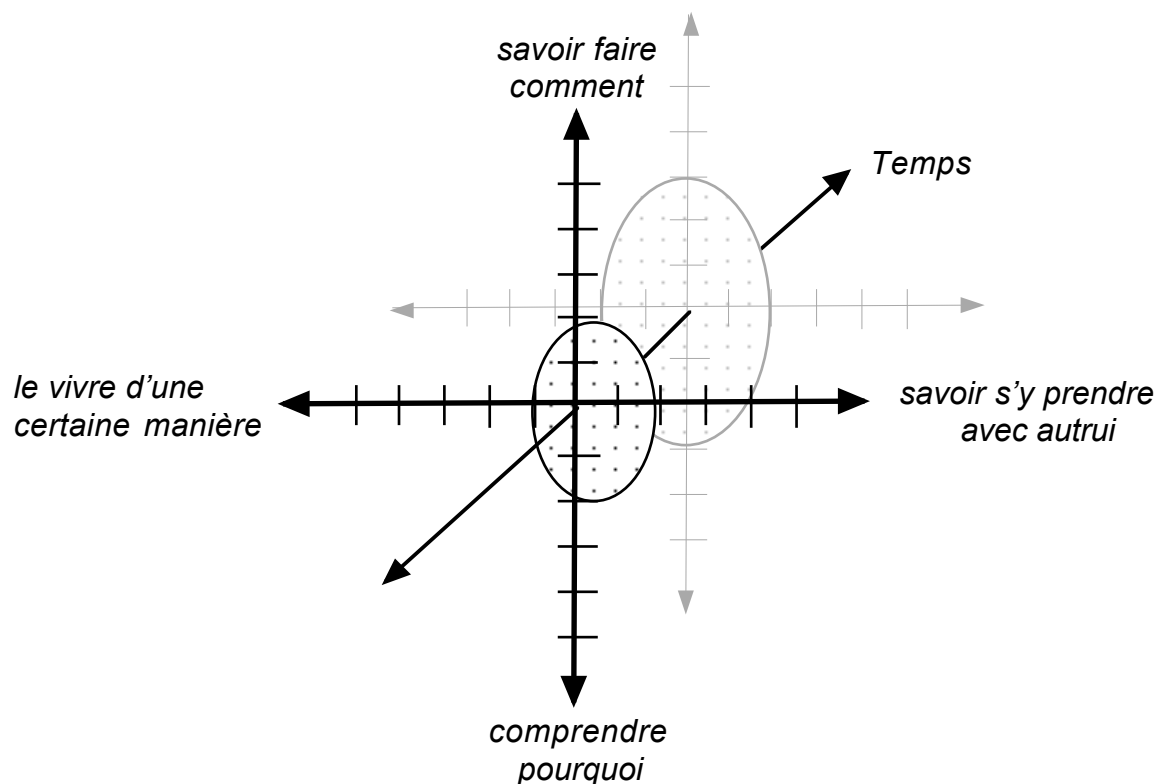
Cette phrase dit la diversité et la particularité de la qualification acquise dans un métier donné. En même temps, elle sous-entend que ces itinéraires multiples de qualification professionnelle expriment à leur façon un même processus culturel et anthropologique de l'homme en devenir, dans la construction de son identité.

c- Ébauches de synthèse

i) *La maîtrise du métier*

Après ces précisions sur la notion de métier manuel, nous pouvons un peu mieux percevoir en quoi peut consister la maîtrise du métier que le maître médiatise, et que l'apprenti développe, lors du processus de transmission.

Figure 6 - Les axes de la maîtrise dans l'apprentissage d'un métier manuel



En guise de synthèse, je propose cette modélisation de la maîtrise d'un métier manuel, dans son évolution.

⁹⁴ à l'école pratique des Hautes Études, 1954 ou 1956

- L'axe temporel rappelle en effet que la maîtrise d'un métier n'est pas quelque chose de figé et s'acquiert sur une durée longue.

Chacun des quatre autres axes peut être investi d'un sens plus ou moins riche, variable selon les conditions de l'apprentissage et les aptitudes des individus. J'ai cherché à les désigner par des verbes plutôt que par des noms, pour traduire leur nature de capacité d'action et non pas de substance.⁹⁵

- La direction verticale permet de spécifier la maîtrise du métier dans sa dimension technique, c'est-à-dire dans l'interaction productive avec matériaux, outils, etc. Par exemple, un degré élevé de maîtrise du "savoir faire comment", avec un degré faible dans le "comprendre pourquoi", correspond à ce que l'on appelle la routine : une action guidée par des habitudes fines qui permettent une efficacité élevée dans les situations habituelles, mais avec une faible capacité d'adaptation à des situations imprévues.

- La direction horizontale permet de spécifier la maîtrise du métier dans sa dimension relationnelle : relation à soi et aux autres. Ce sont ces axes du développement professionnel qui sont les moins connus. Ils méritent une exploration systématique, pour mieux cerner les éléments avancés par exemple par Hyacinthe Dubreuil : sentiment de responsabilité, sentiment de création, collaboration à l'atelier, dépassement de soi, humilité de la connaissance, amour du travail bien fait, etc. Il s'agit de valeurs, d'attitudes, de comportements qui passent souvent inaperçus, quand on ne voit dans un métier manuel que sa technicité, ses tours de main.

À ce niveau, il est évident que les affects jouent un rôle important. Mais il faut éviter de recréer une dichotomie : la maîtrise du métier est indissociablement cognitive, affective et comportementale, à des degrés divers, dans chacun des quatre axes proposés.

Si cette modélisation s'avère pertinente, il pourra être intéressant d'identifier des niveaux ou seuils de maîtrise dans des métiers en particulier, voire de façon générique pour tout ou partie des métiers manuels. C'est à ces seuils hypothétiques que correspondent les graduations des axes. Ils donneraient des repères pour situer les différences observées dans la réalité des métiers. Chercher en quoi consiste, si elle existe, la plénitude de la maîtrise d'un métier ne pourrait alors être confondu avec une description idyllique de sa réalité actuelle, mais établirait un idéal de la transmission.

⁹⁵ cf. difficultés de l'anthropologie pointées par F. Laplantine, *Le social et le sensible*, chap.5

Idéal culturel sans doute, mais possiblement anthropologique aussi. En effet, la différence culturelle et historique ne nous empêche pas de reconnaître, du moins à travers leurs réalisations, l'excellence des gens de métier qui ont construit les pyramides en Égypte, ou qui réalisaient des bijoux et autres objets en métaux précieux, chez les Celtes, les Incas et les Scythes.

ii) *Le dispositif médiatique de l'apprentissage*

Il est aussi désormais possible de rassembler de façon synthétique les éléments que j'ai pu identifier dans le dispositif médiatique de l'apprentissage ; dispositif qui est un des pôles du schéma de médiation proposé (en B. 2. c). Il s'agit d'une ébauche, sans doute incomplète, permettant de faire ressortir en quoi consiste la spécificité de la transmission d'un métier manuel de type artisanal, dans le cadre d'un apprentissage en alternance.

Je propose de décrire ce dispositif médiatique comme ordonné selon trois logiques :

- une logique temporelle,
- une logique d'interaction,
- et une logique de l'émergence du sens.

Mais sa représentation visuelle sous forme d'un graphique à trois axes, comme pour la maîtrise du métier, apparaît plus problématique.

• L'axe temporel est primordial pour avoir une compréhension dynamique de ce dispositif médiatique. L'apprentissage d'un métier est une affaire de durée. Cela nous rapproche du modèle "chorégraphique" proposé par Laplantine ⁹⁶, pour rendre compte du corps, en perpétuel mouvement : voir non des éléments discontinus, mais des éléments qui se succèdent dans un flux continu, avec des modulations de rythme.

Le dispositif de l'apprentissage s'organise à travers plusieurs durées emboîtées l'une dans l'autre, de la plus brève à la plus longue.

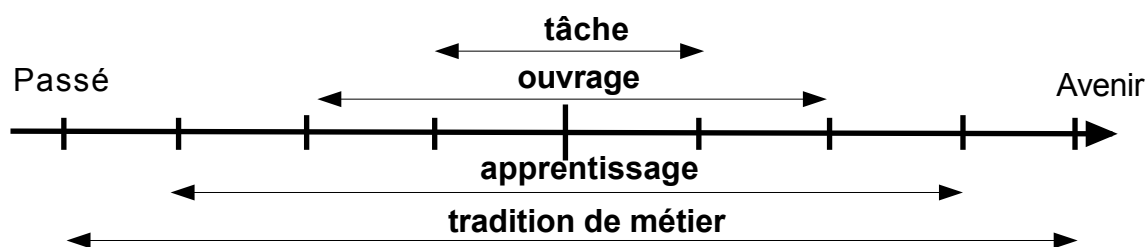


Figure 7 - Les échelles de durée dans le dispositif médiatique de l'apprentissage

⁹⁶ F. Laplantine, *Le social et le sensible*, chap. 2

Chacune de ces durées est organisée autour d'une action présente, définie selon 1°) ce qui la précède (passé) et 2°) ce qui est son but (avenir).
Le tableau qui suit est présenté à titre d'hypothèse.

| | Passé | Présent | Avenir - but |
|-------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|---|
| durée d'une tâche | matériaux | agir avec l'outillage | atteindre le résultat attendu |
| durée d'un ouvrage | commande | fabriquer, "ouvrer" | obtenir le produit final |
| durée de l'apprentissage | entrée en apprentissage | progresser via des seuils de maîtrise | sortir du statut d'apprenti - obtenir une qualification |
| durée sociale de métier - tradition | héritage des générations précédentes | conserver et recréer le métier | devenir homme de métier, au sein d'un groupe social de métier |

Figure 8 - Des actions structurées par le dispositif médiatique de l'apprentissage selon plusieurs échelles de durée

- L'axe des interactions permet d'identifier les registres dans lesquels l'apprenti est sollicité par, et / ou intervient sur le dispositif médiatique. La première caractérisation du média de l'apprentissage, transposée à partir de la définition de Jean Davallon, était en effet : « *Le dispositif médiatique de l'apprentissage du métier est un lieu d'interaction entre l'apprenti et des objets, gestes, paroles, etc.* » Il s'agit maintenant de préciser ces éléments avec lesquels il y a interaction, en émission et en réception. Par exemple, l'interaction avec un micro-ordinateur a lieu :

- dans le sens de l'émission via l'écran, les hauts-parleur, l'imprimante, etc. (et donc de la réception par l'utilisateur)

- dans le sens de la réception via la souris, le clavier, les boutons, etc. (donc de l'émission par l'utilisateur).

Dans le cas du dispositif médiatique de l'apprentissage, on peut dire :

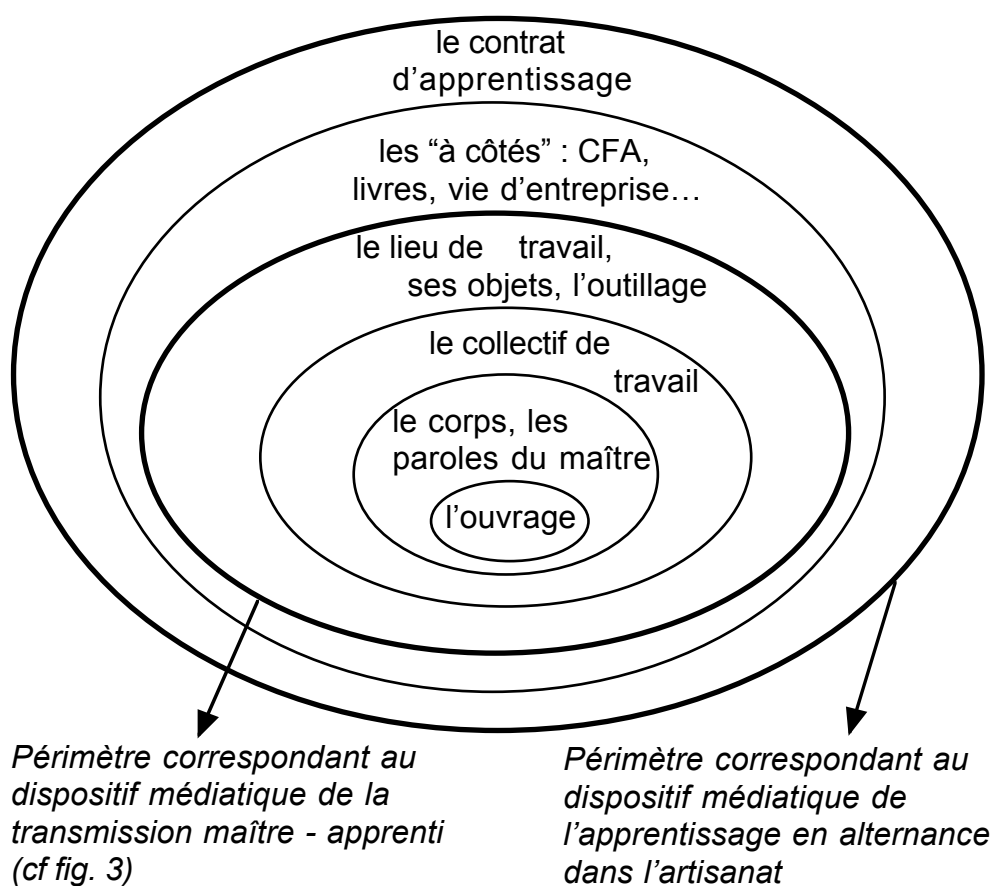
- ce qu'il émet, ce sont des *prescriptions* pour l'action de l'apprenti,
- ce qu'il reçoit, c'est *l'activité réelle* de l'apprenti, en retour.

Mais il n'y a pas une relation mécanique entre les deux, comme dans le cas d'un programme informatique, qui donne des prescriptions, mises en oeuvre par la machine exactement comme prévu, sans aléa possible. Il y a un effet de rétro-action : par exemple une adaptation des consignes données en fonction

de la réussite ou de l'échec par l'apprenti d'une certaine tâche. Mais on peut faire un pas de plus, en disant qu'il y existe un lien de "récursivité". Cette notion est proposée par Edgar Morin⁹⁷, comme un principe important pour comprendre les phénomènes complexes, ceux du vivant comme ceux de l'humain. L'activité réelle de l'apprenti est le produit de sa réception des prescriptions (ce qu'il en comprend) ; et en même temps les prescriptions sont produites en fonction de l'activité de l'apprenti. Il y a entre les deux, des boucles d'influence multiples et imbriquées. Dit de façon générale, donc moins intuitivement compréhensible, un processus est récursif quand ses produits sont producteurs de ce qui les produit.

Mais venons-en maintenant aux éléments concrets du dispositif, avec lesquels il peut y avoir interaction. J'ai essayé là aussi de les classer de façon logique, depuis les éléments les plus ciblés jusqu'à ceux qui sont les plus englobants. Le contrat d'apprentissage est la condition première, qui rend possible les autres interactions, sans les déterminer étroitement. Le lien de l'apprenti à chaque niveau est présupposé par le niveau supérieur, et a une autonomie par rapport à celui-ci.

Figure 9 - Les composantes du dispositif médiatique de l'apprentissage



⁹⁷ Introduction à la pensée complexe, E. Morin, 2005, p.98-102

Ce schéma viendrait compléter la figure 3 présentant le schéma général de la médiation du métier. Pour chacune de ces composantes, je propose une brève description, à titre d'hypothèse, du type d'interactions avec l'apprenti qu'elle peut entraîner.

Figure 10 - Les possibilités d'interaction inhérentes au dispositif médiatique de l'apprentissage

| <i>Possibilités d'interaction offertes par le dispositif</i> | <i>Émission</i> : prescriptions | <i>Réception</i> : activité réelle de l'apprenti |
|--|--|--|
| l'ouvrage | ce qu'il faut faire et comment le faire | +/- actualisation de ce qui est à faire, confrontation aux résultats |
| le maître | modèle à imiter, indications de guidage à suivre | tentatives de suivre / de s'échapper du modèle, des indications |
| le collectif de travail | une organisation productive dans laquelle s'insérer | participation + / - adaptée et + / - forte |
| le lieu de travail, ses instruments | un ordonnancement, des usages | défaire et refaire cet ordre, intégrer les usages |
| les "à-côtés" | "culture générale" (scientifique, technique, historique, économique..) | + / - connaissance et compréhension large du métier, des enjeux |
| le contrat d'apprentissage | droits et devoirs, rémunération | conditions de travail et de formation |

- *L'axe de l'émergence du sens* pourrait permettre d'établir plusieurs niveaux de perception et de description du dispositif de l'apprentissage, qui sont reliés. On se rend compte que les possibilités d'interaction précédentes peuvent être décrites de façon bien différente. Par exemple, le maître d'apprentissage n'émet pas que des prescriptions : au lieu de dire que c'est un "modèle à imiter", on peut parler de l'assurance (donc d'un sentiment) qu'il dégage en faisant une démonstration. On peut simplement décrire ce qu'il fait, en attribuant une intention à son action ; ou même décrire ses gestes de façon "cinématique", sans s'intéresser à quoi ils servent.

En première approximation, il est possible de proposer certaines parties de cet axe d'émergence du sens. Appliqué à la description d'un être humain :

- un niveau de chaos sensoriel, de fluctuations sensibles indéterminées,
 - un niveau pour les mouvements physiquement observables, enregistrables,
 - un niveau pour les résonances affectives reçues par empathie, et leurs déclinaisons sous forme d'émotions et de sentiments,
 - un niveau pour le comportement observable et la signification intentionnelle immédiate qu'on lui attribue. On pourrait étendre ce niveau à d'autres significations du comportement, en lui attribuant des objectifs plus lointains.
 - un niveau de signification en rapport avec l'identité sociale que ce comportement exprime pour l'observateur,
 - et probablement d'autres niveaux encore de prise de conscience des significations scientifiques, voire métaphysiques, du phénomène observé.
- L'exhaustivité et l'ordre de succession donné ici aux différents niveaux est tout à fait hypothétique.

Cette esquisse a surtout pour objectif d'ouvrir la réflexion sur un outil pour décrire comment le sens émerge des situations de communication. En proposant différents niveaux progressifs d'émergence du sens, je m'inscris dans la perspective de F. Laplantine, qui consiste à dépasser la dichotomie entre le sens et le sensible⁹⁸. Classiquement, c'est une logique de disjonction qui prévaut : entre l'intelligible d'un côté, et le sensible de l'autre ; entre le sujet et l'objet ; entre un "contenu" des messages, le "fond", qui serait ensuite transporté, communiqué dans une "forme". Il s'agit de substituer à ces alternatives binaires, entre éléments qui s'excluent mutuellement, la prise en compte de variations de degré dans un continuum.

D'où la proposition de représenter l'émergence du sens dans un axe qui relie sujet et objet, la subjectivité et la matérialité, c'est-à-dire les phénomènes et leur prise de conscience.

Comme le fait remarquer Morin⁹⁹, il n'y a d'objets, de phénomènes sensibles que pour un sujet qui observe, définit, pense. Et il n'y a de sujet que par rapport à un environnement objectif, qui lui permet de se reconnaître, se penser, d'exister. Le postulat positiviste de la science occidentale requiert d'abolir le sujet, pour mieux accéder à la connaissance de l'univers objectif. Ainsi, selon les moments de la journée, le savant est un sujet existentiel, pris dans le

⁹⁸ F. Laplantine, *Le social et le sensible*, chap. 3, "la dichotomie du sens et du sensible"

⁹⁹ E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, p.53 - 60

mouvement de la vie, ou bien il disparaît comme tel, quand il travaille à la recherche de la “connaissance objective”.

Prendre en compte les différentes couches du sens de l'expérience vécue implique une autre attitude de recherche. Elle requiert aussi de nouveaux outils d'investigation, afin de pouvoir explorer de façon rigoureuse la dynamique du sens. En particulier, décrire l'expérience subjective n'est pas facile, car les processus qui l'animent échappent, en temps normal, à notre conscience. Des recherches récentes en sciences cognitives, sur des pistes ouvertes notamment par Francisco Varela, montrent qu'il existe un ensemble de procédés permettant d'accéder de façon méthodique au vécu.

Claire Petitmengin présente de quoi il s'agit ¹⁰⁰ : « *Pour prendre conscience de notre expérience subjective et la décrire avec précision, il nous faut donc réaliser un ensemble de “gestes intérieurs” très précis : stabiliser notre attention, la réorienter du quoi vers le comment, abandonner nos représentations et croyances, orienter notre attention sur les différentes dimensions de l'expérience, à un niveau de granularité et une maille temporelle de plus en plus fins... Loin d'être naturels, ces gestes correspondent à une expertise bien particulière qui s'apprend et s'entraîne. »*

Les différents essais de formalisation proposés ici ne sont pas stabilisés. Ils prennent sens par rapport à une dynamique de recherche naissante, qui soulève, comme on le voit avec la citation ci-dessus, des interrogations sur les méthodes à employer.

¹⁰⁰ *De l'activité cérébrale à l'expérience vécue*, Claire Petitmengin, in “Les grands dossiers des Sciences Humaines” n°3, été 2006

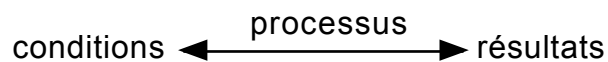
Conclusion

Bilan

Ce travail de mémoire a commencé par un étonnement : comment se fait-il que l'artisanat, plus largement les métiers manuels, et plus singulièrement leur apprentissage, soient aussi peu pris en compte dans les recherches de sciences humaines ? Pourtant, il est douteux que l'on puisse réellement connaître les différents aspects de la vie humaine, dans le monde physique et dans les sociétés, en négligeant :

- l'activité technique qui lui assure ses moyens d'existence,
- les groupes sociaux qui conservent et développent cette culture technique, sans laquelle les autres dimensions de la culture ne pourraient exister,
- et les processus de transmission de cette culture, auxquels les sociétés doivent leur continuité et leur évolution dans le temps.

Les éléments d'explication apportés montrent que ce faible intérêt est le résultat d'entraves culturelles et sociales ; elles peuvent être surmontées, si l'on comprend leurs origines, et si l'on perçoit la richesse des réalités humaines ainsi injustement mises de côté. C'est pourquoi j'ai esquissé un état des lieux de différentes approches en sciences humaines, ayant déjà dépassé leur prévention à l'égard de ces sujets : en psychologie, sociologie, anthropologie, et pédagogie. Ce tour d'horizon permet aussi de situer comparativement ce que peut apporter spécifiquement l'approche des sciences de l'information et de la communication : une compréhension centrée sur les processus par lesquels la transmission se réalise, dans l'entre-deux, le passage entre ses conditions et ses résultats. En effet, les conditions actuelles de la transmission jouent sur ses résultats, et ceux-ci infléchissent les conditions futures de la transmission.



On ne peut comprendre le processus si l'on ne connaît pas les pôles qu'il relie. C'est pourquoi la deuxième partie a été consacrée à l'analyse historique et sociologique des conditions (cadre social, institutionnel, législatif) et des effets sociaux de l'apprentissage, dans l'artisanat en particulier. Nous avons ainsi pu prendre conscience que le cadre actuel de l'apprentissage est très récent, mis

en place à partir de 1970. Il se distingue nettement de ses formes antérieures, par une codification plus grande des conditions du travail et de la formation de l'apprenti, dans un contexte d'alternance entreprise - centre de formation. L'apprentissage se définit aujourd'hui beaucoup par son rapport ambivalent au système scolaire, devenu au cours du 20^e siècle une institution structurante, pour l'existence des enfants et des jeunes, et par extension pour la société toute entière. L'apprentissage, tous secteurs confondus, ne concerne que 6 à 10 % de la jeunesse. C'est pour cette partie de la jeunesse une expérience sociale commune de sortir du système scolaire classique, de se confronter au marché de l'emploi, et d'intégrer les normes de l'entreprise et du salariat. Mais cette expérience peut être très diversement vécue, selon le profil de l'apprenti et celui de l'employeur, définis par leur sexe, leur origine sociale et familiale, leur parcours et perspectives personnelles, professionnelles.

Au delà de la diversité des apprentissages et des métiers, l'objectif de la troisième partie a été de poser les jalons d'une étude du processus de transmission, se déroulant dans ce contexte. Pour mieux le comprendre dans sa spécificité, comme une seule et même dynamique, déclinée de façon variable dans chaque situation d'apprentissage, il a été nécessaire de déconstruire des schémas de pensée inappropriés. Ainsi, une perspective élargie s'ouvre, plus apte à appréhender la complexité de la transmission, c'est-à-dire ses différentes dimensions étroitement intriquées :

- pas d'action manuelle sans intelligence, pas d'intelligence sans corps ;
- pas d'apprentissage technique sans affects ni socialisation ; pas de métier manuel sans culture, ni sans motivations existentielles.

Mais il ne suffit pas de dire que tout cela est relié pour comprendre la transmission des métiers. Relier sans tout confondre impose de poser des distinctions, d'analyser les composantes du processus de transmission. Résolument ancré en sciences de la communication, mon effort a consisté à sortir d'une conception naïve de la transmission, pour construire un cadre d'analyse bénéficiant de l'acquis des études sur les médias.

À la relation des deux protagonistes, apprenti - maître d'apprentissage, sont venus s'ajouter les relations de ces deux derniers avec un dispositif matériel et social : la "scène" où ils peuvent jouer ce rôle de maître, ou d'apprenti. Ma thèse est que ce dispositif est un média, à partir du moment où ces rôles sont distribués. Il s'établit alors spontanément une relation médiatique : le dispositif est pour l'apprenti le moyen d'apprendre son métier, et pour le maître le moyen

de le transmettre. Ce dispositif acquiert toutes les caractéristiques d'un média, même si tout cela reste la plupart du temps totalement implicite. Il est le troisième pôle indispensable à la communication entre le maître et l'apprenti ; l'ensemble forme un processus de médiation, permettant de réunir autour d'une identité professionnelle commune, des individus que, au départ, tout semble opposer : un adulte (un "ancien") et un jeune, un professionnel (un "homme de métier") et un débutant.

J'ai ensuite mis en chantier la définition de ce troisième pôle : de quoi est composé ce dispositif ? Comment le maître, l'apprenti, interagissent-ils avec lui? Les objets, et par extension le lieu de l'apprentissage jouent un rôle essentiel : des apports de la phénoménologie, de la microsociologie, de la psychologie et de la technologie, synthétisés par Bernard Blandin, nous fournissent des bases solides pour étudier les relations aux objets dans la communication, et ici dans la transmission des métiers manuels.

Cependant, la description des pièces du dispositif reste incomplète. En particulier, des développements analogues seront nécessaires, pour les interactions avec les corps et les paroles. Mais j'ai choisi de donner la priorité aux objets, en raison de l'importance spécifique dans les métiers manuels, des relations aux matériaux et aux outils. Ces relations ont malgré tout donné l'opportunité de s'interroger sur les gestes, dont les outils sont indissociables. De même, les schémas de synthèse, proposés pour caractériser les logiques structurantes de la maîtrise du métier, et du dispositif de l'apprentissage, ne sont que des ébauches. Concentrant des remarques réparties dans tout le développement, ces schémas répondent à l'objectif initial, de formuler des hypothèses précises sur la transmission des métiers manuels, sa spécificité et son fonctionnement.

Ouvertures

Pour que ces hypothèses ne restent pas lettre morte, se pose la question de la méthodologie adaptée à leur étude. À de nombreuses reprises, les implications méthodologiques de mes remarques ont été entrevues. Il est désormais temps de faire le point à ce sujet, en distinguant plusieurs niveaux¹⁰¹

:

¹⁰¹ proposés par Gaston Jouffroy dans sa synthèse *Analyse institutionnelle*, 2006

1°) Les principes méthodologiques doivent être cohérents avec les choix théoriques posés dans ce mémoire. C'est le niveau des *principes* ou *P1*.

2°) Les méthodes de recherche, construites autour de certains passages obligés, permettent de rester fidèle aux principes méthodologiques, de les appliquer. C'est le niveau des *processus* ou *P2*.

3°) Des techniques particulières permettent de mettre en œuvre concrètement chaque méthode de recherche, selon ses exigences propres. C'est le niveau des *procédures* ou *P3*.

L'étude du processus de transmission rend nécessaire une recherche de terrain, en contact direct avec les phénomènes qui s'y déroulent. L'observation est indispensable pour saisir la dynamique de la communication : des entretiens, à eux seuls, sont insuffisants, car les acteurs de la transmission sont très peu conscients du fonctionnement de ce processus ; et s'ils le sont plus, le verbaliser reste difficile. De plus, l'importance du lien de la transmission à son contexte requiert, comme en éthologie ¹⁰², une étude en situation "naturelle" et non en situation expérimentale. C'est le fonctionnement spontané de la transmission qui nous importe : le comportement des individus pose les problèmes au chercheur, en priorité sur les questions préalables qu'il voudrait trancher, en mettant en place une situation expérimentale censée y répondre. Les méthodes de l'éthologie humaine aboutissent alors à la description des interactions humaines dans leur contexte. La formalisation ne doit venir qu'a posteriori, sans s'imposer sur le réel. C'est pourquoi les schémas de synthèse ne sont qu'une aide pour essayer de saisir le réel plus finement. Ils doivent être transformés ou abandonnés si nécessaire.

| | |
|-----------------|---|
| Principes - P1 | Saisir le fonctionnement spontané de la transmission |
| Processus - P2 | Recherche de terrain, en situation "naturelle" |
| Procédures - P3 | Observation et description des interactions en contexte |

Voir dans le métier, c'est-à-dire dans de la culture, l'objet de la transmission, implique de reconnaître l'écart culturel important qui existe, a priori, entre le chercheur et les acteurs de la transmission. Le chercheur est le plus souvent un non-manuel, de formation universitaire. Le maître d'apprentissage et l'apprenti ont de grandes chances de voir dans l'universitaire un représentant de l'école,

¹⁰² *Éthologie des communications humaines - aide-mémoire méthodologique*, Robert Pléty (dir.), 1993, Presses Universitaires de Lyon

avec lequel ils tendent à entretenir des liens ambivalents de fascination et de rejet.

Par analogie, on peut rapprocher cette rencontre de ce que vivent les ethnologues, lorsqu'ils entrent en contact avec un peuple traditionnel très éloigné du "modèle occidental". Geneviève Delbos et Paul Jorion, dans leur ouvrage tiré d'une enquête ethnologique sur les métiers du littoral atlantique français, le mettent bien en relief ¹⁰³. "Y a rien à dire, ça s'apprend pas ce boulot-là." ; "Faut pas être bachelier pour faire ça." (p.9). Les réponses spontanées à leurs questions sur la transmission des savoirs, s'efforcent 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)

Pour dépasser cette barrière culturelle, l'observation simple, à travers une présence ponctuelle, ne suffit sans doute pas. La méthode ethnologique consiste en une immersion prolongée au sein de la société étudiée, permettant de devenir reconnu comme membre du groupe, comme "l'un des nôtres". C'est de là que vient l'inspiration de "l'ethnométhodologie", réflexion sur la mise en œuvre de cette approche en sciences sociales.

| | |
|-----------------|--|
| Principes - P1 | Reconnaître l'écart de culture entre manuel / non-manuel |
| Processus - P2 | Immersion participante prolongée dans le groupe |
| Procédures - P3 | Outils dérivés de l'ethnométhodologie |

S'immerger dans le monde d'un métier manuel et de son apprentissage n'a pas seulement comme intérêt de rapprocher le chercheur de ceux qu'il étudie. Il permet progressivement de dépasser un regard extérieur, qui selon H. Dubreuil s'arrêterait aux apparences du mouvement physique et des conditions matérielles des métiers manuels. Pour accéder à toute la profondeur du sens, l'observation attentive doit s'accompagner de l'éclairage d'un vécu, de l'expérience subjective. Car l'apprenti n'apprend pas seulement à réaliser des gestes techniques, il se transforme par la médiation de l'apprentissage. La méthode de recherche doit

¹⁰³ La transmission des savoirs, Geneviève Delbos, Paul Jorion, 1984

donc favoriser la prise de conscience des différentes épaisseurs de sens de la transmission, en particulier dans l'activité de réception de l'apprenti. L'interprétation doit toutefois être aussi méthodique que l'observation qu'elle prolonge, faute de quoi elle risque de sombrer dans des conclusions personnelles plus ou moins arbitraires.

Elle peut se fonder sur des méthodes construites d'explicitation, à utiliser pour l'auto-analyse du chercheur en immersion participante, et pour mener des entretiens. L'explicitation centrée sur l'action, proposée par Pierre Vermersch ¹⁰⁴ semble particulièrement adaptée dans ce cas.

Elle pourrait selon les besoins être articulée à d'autres pratiques d'explicitation, centrées sur d'autres dimensions de l'expérience : les affects (M. Rosenberg ¹⁰⁵) ou la pensée et les sensations corporelles ¹⁰⁶. La prise de conscience fine du mouvement est une autre piste de recherche qui semble prometteuse. Elle a été ouverte en particulier par le danseur et chorégraphe Rudolf Laban (1879-1958), qui a cherché, selon ses mots, à « *pénétrer dans les recoins les plus obscurs de ce que nous avons appelé "l'atelier" de la pensée et de l'action.* »¹⁰⁷ Il appelle "effort" les impulsions intérieures dans lesquelles le mouvement (et aussi toute activité interne) prend son origine. Il a défini de façon fine comment il est structuré, permettant des observations d'un genre nouveau, qu'il a eu l'occasion d'utiliser avec profit en analyse du travail, en Grande-Bretagne pendant la seconde guerre mondiale.

« *Le mouvement a une qualité, qui n'est pas son aspect visible ou utilitaire, mais sa sensation. Il faut FAIRE les mouvements de même qu'il faut écouter les sons pour apprécier pleinement leur pouvoir et leur sens.* »¹⁰⁸

| | |
|-----------------|---|
| Principes - P1 | Parvenir à l'interprétation de la profondeur du sens de la transmission |
| Processus - P2 | Prise de conscience méthodique du vécu de l'apprentissage |
| Procédures - P3 | Auto-analyse et entretiens d'explicitation - Analyse de l'effort |

¹⁰⁴ Pierre Vermersch, *L'entretien d'explicitation*, 2003, éd. ESF

¹⁰⁵ Marshall B. Rosenberg, *Les mots sont des fenêtres*, éd. La Découverte

¹⁰⁶ voir l'article d'E. Petitmengin, déjà cité.

¹⁰⁷ *La maîtrise du mouvement*, R. Laban, éd. Actes Sud, 1994 - 1^o édition 1950

¹⁰⁸ idem, p. 276, appendice : *Quelques aspects fondamentaux de la structure de l'effort*. extrait de *Effort*, Laban, 1947 / 1974, ed. Mac-donald et Evans, Londres - À noter que l'analyse de l'effort se distingue bien du système de notation du mouvement, la kinétographie, inventée par Laban.

Et maintenant ?

Le mot de la fin est que la rédaction de ce mémoire a été aussi une forme de médiation, ayant eu un effet transformateur. J'ai compris que, de non-manuel, il me fallait devenir manuel. En prolongement logique des paragraphes précédents, je commence désormais un an d'apprentissage en alternance, dans un restaurant et un C.F.A., jusqu'au CAP de cuisine. À suivre...

Bibliographie

Amis de Paul Feller, Pierré Gérard, *Homme de métier*, 2000, éd. Cahiers bleus, Troyes

Amis de Paul Feller, *Au service de l'apprentissage, écrits de Paul Feller*, 1984, éd. Cahiers bleus, Troyes

Astier Philippe, *Analyse du travail et pratique enseignante*, CRAP cahiers pédagogiques n°416, 2003, article en ligne sur http://www.cahiers-pedagogiques.com/article.php3?id_article=400

Bélisle Claire, Bianchi Jean, Jourdan Robert, *Pratiques médiatiques : 50 mots clés*, 1999, CNRS éditions, Paris

Berbaum Jean, *Apprentissage et formation*, 2005, P.U.F., coll. Que sais-je ?, Paris

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

Bonte P. et Izard M., *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, 2000, PUF, collection Quadrige, Paris

Breton Philippe, *L'argumentation dans la communication*, 2006, éd. La Découverte, Paris

Bril Blandine, Roux Valentine, *Le geste technique - réflexions méthodologiques et anthropologiques*, 2002, éd. Erès, Ramonville

Brunet Marc, *La formation du travailleur manuel*, 1982, éd. Organisation, Paris

Carré Philippe, Caspar Pierre (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, 1999-2004, éd. Dunod, Paris

Centre d'études et de perfectionnement de l'artisanat et des métiers (CEPAM), *Répertoire bibliographique : documents publiés sur l'artisanat depuis 1970*, 1990, Paris

Chevallier Denis (dir.), *Savoir faire et pouvoir transmettre : transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques / Mission du patrimoine ethnologique*, 1991, éd. Maison des sciences de l'Homme, Paris

Clot Yves, *Le geste est-il transmissible ?*, 10° Entretiens de la Villette, "Apprendre autrement aujourd'hui ?", 1999, consultable sur http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/

Debray Régis, *Cours de médiologie générale*, 1991, éd. Gallimard, Paris

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

Delbos Geneviève, Jorion Paul, *La transmission des savoirs*, 1984, éd. Maison des sciences de l'Homme, Paris, coll. Ethnologie de la France

Dubreuil Hyacinthe, *Promotion*, 1963, éd. de l'Entreprise Moderne, Paris - disponible à la Librairie du Compagnonnage, Paris.

ENESAD, *Guide méthodologique pour la formation de maîtres d'apprentissage*, 1995, Dijon

Faure Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, 2000, éd. La Dispute, Paris

Fourré-Clerc Janique, *Dynamiques professionnelles, transmission des savoirs et recompositions dans la corporation des compagnons tailleurs de pierre*, Université F. Rabelais, Tours - http://www.printemps.uvsq.fr/Com_four.htm

Jouffroy Gaston, *Analyse institutionnelle - Des outils essentiels pour le management - Les concepts et les pratiques*, 2006, édité à compte d'auteur, 34 rue Frédéric Chopin, 25 300 Pontarlier.

Jousse Marcel, *Transcription des sténotypies professionnelles des cours oraux*, sur CD-ROM auprès de l'association Marcel Jousse, 23 rue des Martyrs, 75009 Paris

Laban Rudolf, *La maîtrise du mouvement*, 1994, éd. Actes Sud - 1^o édition 1950

Lamizet Bernard, Silem Ahmed,... (dir.), *Dictionnaire encyclopédique des sciences de l'information et de la communication*, 1997, éd. Ellipses, Paris

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

Laura-Petit Agnès, *De l'émotion à l'intelligence sensible*, 10^o Entretiens de la Villette, "Apprendre autrement aujourd'hui ?", 1999, consultable sur http://www.cite-sciences.fr/francais/ala_cite/act_educ/education/apprendre/

Leplat Jacques, Énard Claude, Weill-Fassina Annie, *La formation par l'apprentissage*, 1970, P.U.F., Paris

Mahias Marie-Claude, *Le barattage du monde - essais d'anthropologie des techniques en Inde*, 2002, éd. Maison des sciences de l'Homme, Paris

Martin-Juchat Fabienne, *Penser le corps affectif comme média*, note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université de Bourgogne, année 2005-2006

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

Morin Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, 2005, éd. du Seuil, Paris

- Ollivier Bruno, *Observer la communication : naissance d'interdiscipline*, 2000, CNRS éd., Paris
- Pasquier Bernard, *Voyages dans l'apprentissage : chroniques 1965-2002*, 2003, éd. L'Harmattan, Paris
- Petitmengin Claire, *De l'activité cérébrale à l'expérience vécue*, in "Les Grands Dossiers des Sciences Humaines" n°3, été 2006, Auxerre
- Pléty Robert (dir.), *Éthologie des communications humaines ; aide-mémoire méthodologique*, 1993, Presses Universitaires de Lyon
- Ramé Laurence et Sébastien, *La formation professionnelle par apprentissage : état des lieux et enjeux sociaux*, 1995, éd. L'Harmattan, Paris
- Ramé Sébastien, "L'apprentissage dans l'artisanat et le commerce à la fin du XX^e siècle", in *Formation au travail, enseignement technique et apprentissage*, sous la direction de Thérèse Charmasson, 2005, éd. CTHS , Paris (actes du 127^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, Nancy, 15-20 avril 2002 / Comité des travaux historiques et scientifiques)
- Rastier François, Bouquet Simon (dir.), *Une introduction aux sciences de la culture*, 2002, P.U.F., Paris - (suite au colloque de l'Institut Ferdinand de Saussure, juin 1999)
- Rousselet Jean, *L'adolescent en apprentissage*, 1972, P.U.F., Paris
- Sabon Guy, *La formation des tuteurs et des maîtres d'apprentissage : pour une intégration réussie des jeunes dans l'entreprise : connaissance du problème, applications pratiques*, 1995, éd. ESF, Paris
- Schmitt Christophe, Roux Karine (...), *Le chercheur et l'artisan : Quel(s) lien(s) pour quelle(s) relation(s) ?*, 2005, article en ligne sur <http://www.hec.ca/airepme>
- Singer E.J., Ramsden J., *Formation pratique du personnel dans l'industrie*, 1970, éd. d'Organisation, Paris
- Vergnaud Gérard, "Au fond de l'action, la conceptualisation", in *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Barbier Jean-Marie (dir.), 1996, P.U.F., Paris
- Vermersch Pierre, *L'entretien d'explicitation*, 2003, éd. ESF, Paris
- Vigarello Georges (dir.), *Histoire du corps, tome 1, De la Renaissance aux Lumières*, 2005, Éd. du Seuil, Paris