Université Fédérale
Toulouse Midi-Pyrénées

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par l'Université Toulouse 2 Jean Jaurès

Présentée et soutenue par
Nathalie Corceiro

Le 9 octobre 2023

Le « faire-œuvre » chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : un moment propice à l'émancipation des apprenants

Volume I

École doctorale et discipline
École Doctorale Comportement, Langage, Éducation, Socialisation, Cognition (ED CLESCO)
Sciences de l'éducation et de la formation

Unité de recherche
Unité Mixte de Recherche Éducation Formation Travail Savoirs (UMR EFTS)

Directeur de Thèse
Dominique BROUSSAL, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès

Jury
Lucie AUSSEL, Maîtresse de Conférences, Université Toulouse Jean Jaurès (examinatrice)
Corinne BAUJARD, Professeure des Universités, Université de Lille (pré-rapportrice)
Marie-Hélène JACQUES, Professeure des Universités, Université de Limoges (examinatrice)
Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès (examinateur)
Bruno ROBBES, Professeur des Universités, CY Cergy Paris Université (examinateur)
Mariangela ROSELLI, Maîtresse de Conférences HDR, Université Toulouse Jean Jaurès (examinatrice)
Joris THIEVENAZ, Professeur des Universités, Université Paris-Est Créteil (pré-rapporteur)

Université Toulouse 2-Jean Jaurès
Laboratoire Unité Mixte de Recherche Éducation
Formation Travail Savoirs (UMR EFTS)

THÈSE

Pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ
Sciences de l'éducation et de la formation

Le « faire-œuvre » chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : un moment propice à l'émancipation des apprenants

Nathalie Corceiro

Présentée et soutenue publiquement
Le 9 octobre 2023

Directeur de Recherche
Dominique Broussal, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès

JURY
Lucie AUSSEL, Maîtresse de Conférences, Université Toulouse Jean Jaurès (examinatrice)
Corinne BAUJARD, Professeure des Universités, Université de Lille (pré-rapportrice)
Marie-Hélène JACQUES, Professeure des Universités, Université de Limoges (examinatrice)
Jean-François MARCEL, Professeur des Universités, Université Toulouse Jean Jaurès (examinateur)
Bruno ROBBES, Professeur des Universités, CY Cergy Paris Université (examinateur)
Mariangela ROSELLI, Maîtresse de Conférences HDR, Université Toulouse Jean Jaurès (examinatrice)
Joris THIEVENAZ, Professeur des Universités, Université Paris-Est Créteil (pré-rapporteur)

À ma bonne étoile.

Remerciements

Ce travail de thèse a été l'occasion de vivre et de partager de nombreux moments avec des personnes sans lesquelles elle n'aurait pu être produite et avoir la même coloration.

Aussi, j'adresse mes sincères remerciements :

À ma direction de thèse, Dominique Broussal, pour son accompagnement bienveillant et rigoureux, sa confiance, sa disponibilité et ses conseils éclairés tout au long de ce projet. Il est de ces rencontres qui marquent une vie.

Aux membres de mon jury. Merci à Corinne Baujard et à Joris Thievenaz pour l'honneur qu'ils me font d'être rapportrice et rapporteur de cette thèse. Je remercie également Lucie Aussel et Bruno Robbes, d'avoir accompagné ce travail depuis mes comités de suivi individuels de thèse jusqu'à ma soutenance. Enfin, je remercie Marie-Hélène Jacques, Jean-François Marcel et Mariangela Roselli qui ont également accepté d'être examinatrices et examinateur de ce travail. Merci de leur féconde contribution.

À l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France qui m'a accordé sa confiance et m'a ouvert les portes de leurs Maisons. Plus spécifiquement, je voudrais remercier Patrick Doffemont en tant que responsable de la Transmission ; Morgan pour les précieux temps d'échanges particulièrement riches et authentiques qu'il m'a accordés ; Jean-Yves, pour sa sensibilité et sa poésie sans pareille ; et l'ensemble des jeunes qui m'ont accueillie, intégrée et m'ont permis d'éprouver le vivre en communauté selon les valeurs compagnonniques.

*

Mais parce qu'une aventure de thèse, c'est aussi être entouré de personnes qui la font plus belle et plus douce, je souhaite également remercier chaleureusement :

L'ensemble des membres du séminaire doctoral et du séminaire du thème 3, enseignant·es- chercheur·es, docteur·es et doctorant·es, pour nos riches échanges, formels ou informels, qui ont considérablement nourri mes travaux. Un merci tout particulier à Véronique Bedin pour sa rigueur, son exigence et sa générosité.

Les membres administratifs du laboratoire EFTS, Céline et Sébastien, Delphine de l'école doctorale CLESCO pour leur disponibilité et leur efficacité.

Les collègues qui ont partagé mes mandats de représentante des doctorant·es. Nous avons partagé une bien belle aventure collective.

Marie-Laure pour le temps précieux qu'elle m'a accordé au moment où j'en manquais tant. J'ai enfin compris : les logiciels de traitement de texte ce n'est fait que pour traiter du texte !

Jeanne, Christelle, Claude, Dorothée, Cédric, Patrick, Sarah, Julien, Manon, pour nos partages d'expériences, nos inDIXpensables, nos *chat* « prévention des RPS ».

*

Enfin, je voudrais remercier du plus profond de mon cœur :

Mes ami·es Honorine, Delphine, Christelle, Nathalie, Fabrice et Caroline-Marie. Vous avez été la canne sur laquelle j'ai pu prendre appui tout au long du chemin. La main qui m'a tendu *La première gorgée de bière* à chaque point d'étape.

Ma famille et plus particulièrement ma maman qui m'a équipée de la besace qui m'a permis d'explorer la vie avec envie, enthousiasme et détermination. Merci de m'avoir insufflé un tel goût pour la liberté.

Garance, Camille, Marin. Mes trois enfants, mes trois têtes blondes, mes trois défis, mes bonheurs quotidiens. Ils sont l'expérience transformatrice, la force propulsive de ma vie.

Ivan, pour nos sessions de travail, nos lectures, nos discussions, nos *podcast* politiques et philosophiques, nos danses, nos *take off*, nos virées, nos méditations, nos vues sur mer et sur l'horizon que l'on se veut et que l'on se fait heureux. De l'« entre de l'entre-nous » se produisent mes « transformations silencieuses » vers le « devenir moi-même ».

Sommaire

Introduction générale 13

1. Des préoccupations de recherche à notre projet de thèse 17

2. Chercher avec ce que l'on est 21

3. Des choix d'écriture empreints de sens 25

3.1 Du « nous » au « je » et *vice versa* 25
3.2 Entre écriture « traditionnelle » et écriture « inclusive » : proposition d'une alternative 25

4. Des stratégies de communication assumées 27

4.1 De courtes notes de pages qui en disent long 27
4.2 Des annexes dématérialisées pour un engagement écoresponsable 27
4.3 Des symboles pour baliser la lecture et donner des repères 28
4.4 Des photographies pour dévoiler 28

5. Une architecture structurante 29

Partie 1. Ancrage théorique et problématisation 31

Introduction de la partie 1 33

Chapitre 1. L'émancipation et la formation 35
1.1 Pourquoi la question de l'éducation est-elle liée à celle de l'émancipation ? 35
1.2 L'émancipation d'hier à aujourd'hui : les trois âges de l'émancipation 37
1.3 L'émancipation : quelques éléments de conceptualisation 42
1.4 Synthèse du chapitre 1 45

Chapitre 2. Approche du sujet dans le champ de l'éducation et de la formation 47
2.1 Une certaine conception du sujet 47
2.2 L'éducation dans et par la culture 49
2.3 Émergence du « sacre de l'apprenant » dans le champ de l'éducation 53
2.4 Émergence du sujet en formation 55
2.5 Critiques autour d'une conception individuelle de l'émancipation 56
2.6 Synthèse du chapitre 2 58

Chapitre 3. L'altérité au cœur du processus de subjectivation 59
3.1 Une idéologie spontanéiste du sujet remise en question 59
3.2 Élaborer la signification par la rencontre 59
3.3 Les figures de l'altérité 60
3.4 Synthèse du chapitre 3 62

Chapitre 4. Concept d'intersubjectivité : une nouvelle théorie de l'esprit porteuse de changement dans le champ de l'éducation et de la formation 63
4.1 Un nouveau modèle émergent : la co-élaboration du savoir 63
4.2 Une pédagogie coopérative au service de l'émancipation 64

4.3 Porter un autre regard sur le savoir 67
4.4 Un renversement de postures des acteurs 68
4.5 Synthèse du chapitre 4 69

Chapitre 5. De l'accompagnement du formateur à la subjectivation de l'apprenant 71
5.1 Des éléments définitoires 72
5.2 Un large champ sémantique 72
5.3 Une posture d'accompagnement pédagogique 73
5.4 Une posture d'accompagnement émancipatrice 76
5.5 Synthèse du chapitre 5 77

Chapitre 6. De la subjectivation à l'émancipation des apprenants 79
6.1 Le sentiment d'exister comme fondement de la subjectivation 79
6.2 L'agentivité 81
6.3 L'indépendance 82
6.4 La réflexivité 83
6.5 Vers de nouveaux possibles : la subjonctivation 84
6.6 Synthèse du chapitre 6 88

Chapitre 7. Le « faire œuvre » dans des perspectives émancipatrices 91
7.1 Former dans un contexte en changement 91
7.2 Œuvre et personnalisation 92
7.3 Des approches plurielles de l'œuvre 94
7.4 De l'œuvre au syntagme « faire œuvre » 96
7.5 Externalisation et fonctions psychologiques des œuvres 99
7.6 Le « faire œuvre » comme moment propice à la construction du sujet 101
7.7 De l'expérience esthétique du « faire œuvre » à « l'*happy* œuvre » 103
7.8 Le « faire œuvre » comme moyen de résistance à la conscience commune 105
7.9 Synthèse du chapitre 7 108

Problématique 111

Partie 2. Le terrain de la recherche 115

Introduction de la partie 2 117

Chapitre 1. Naissance et évolution du compagnonnage 119
1.1 Les légendes du compagnonnage 119
1.2 L'histoire du compagnonnage 123

Chapitre 2. De la sédentarité du profane a l'itinérance de l'initié au sein de l'AOCDTF 129
2.1 Création et développement de l'Association 129
2.2 Devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France 133

Synthèse de la partie 2 145

Partie 3. Épistémologie et méthodologie de la recherche déployée 147

Introduction de la partie 3 149

Chapitre 1. Une recherche en sciences de l'éducation et de la formation à visée compréhensive 151

1.1 Ancrage disciplinaire : une approche multiréférentielle en sciences de l'éducation et de la formation 151
1.2 Positionnements épistémologiques 153
1.3 Critères de scientificité de la recherche 154

Chapitre 2. Méthodologie des recueils de données 157
2.1 S'immerger : observer les acteurs 157
2.2 Échanger : s'entretenir avec les acteurs 166

Chapitre 3. Présentation du déroulement de l'enquête 173
3.1 Un recueil de données empêché 174
3.2 Un recueil de données réinventé 176

Chapitre 4. Présentation des cohortes étudiées 179
4.1 Présentation du groupe 1 179
4.2 Présentation du groupe 2 179
4.3 Présentation du groupe 3 181
4.4 Présentation des formateurs 184
4.5 Présentation des métiers 186

Chapitre 5. Les techniques d'analyse des données empiriques mobilisées 189
5.1 La démarche qualitative 189
5.2 L'opérationnalisation d'une grille d'analyse des observations 190
5.3. L'analyse de contenu thématique des entretiens 197

Synthèse de la partie 3 205

Partie 4. Analyse des données et résultats de la recherche 207

Introduction de la partie 4 209

Chapitre 1. L'analyse des données observées 211
1.1 La fabrication d'un garde-corps 211
1.2 La conception d'un escalier quart tournant 221
1.3 La fabrication d'un quart de tour 228
1.4 La réalisation de marqueterie d'art 232
1.5 La création d'un mobilier provençal 238
1.6 Synthèse du chapitre 1 243

Chapitre 2. L'analyse des corpus d'entretiens des jeunes 247
2.1 Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi 248
2.2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre 267
2.3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée 296
2.4 Synthèse du chapitre 2 305

Chapitre 3. L'analyse des corpus d'entretiens des formateurs 307
3.1 Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi 307
3.2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre 313

3.3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée 319
3.4 Synthèse du chapitre 3 323

Synthèse de la partie 4 ..... *325*

Partie 5. Discussion **327**

Introduction de la partie 5 ..... *329*

Chapitre 1. Le « faire-œuvre » comme moment expérientiel émancipateur *331*
1.1 Apprendre un métier et grandir en conscience 331
1.2 « Faire-œuvre » et vivre une expérience propice aux transformations de soi 334
1.3 Recevoir et transmettre un savoir 341
1.4 Passer par la Chine et se déplacer 343
1.5 Élaborer du sens et développer son sentiment d'exister 345
1.6 Sortir et entrer dans l'entre de l'entre nous 347
1.7 Synthèse du chapitre 1 352

Chapitre 2. Le « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants *353*
2.1 Se former et adopter des postures d'apprentissage émancipatrices 353
2.2 Modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants 356
2.3 Synthèse du chapitre 2 358

Chapitre 3. Un modèle à (re)discuter *361*
3.1 Des limites à considérer 361
3.2 Des perspectives de recherches à explorer 363
3.3 Synthèse du chapitre 3 370

Synthèse de la partie 5 ..... *371*

Conclusion générale **373**

1. Retour sur le cheminement de cette recherche *377*
1.1 De notre préoccupation de départ à notre question de recherche 377
1.2 Un terrain de recherche propice à notre enquête 379
1.3 Une potentialité émancipatrice du « faire-œuvre » confirmée 380

2. Chercher et oser *383*
2.1 Oser l'émancipation 383
2.2 Oser la quête du bonheur 384

Bibliographie **385**

Index des auteurs **411**

Liste des tableaux **415**

Table des illustrations **417**

Table des matières **419**

INTRODUCTION GÉNÉRALE

> *« Le but de l'éducation n'est plus seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de rechercher avec lui, les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent ». (Freire, 1974, p. 9)*

> *« Le sujet se personnalise à travers plusieurs quêtes. Une quête de pouvoir et d'une capacité de contrôle […], une quête de sens et de la signification […], une quête d'autonomie […], une quête de valeur et de projets […], une quête de réalisation de soi ». (Tap et al., 1997, p. 191)*

En quête. Quête intellectuelle, quête de soi, quête professionnelle.

Chercher à comprendre est une volonté qui a jalonné notre parcours. Ce souci d'intelligibilité fait partie de notre héritage culturel personnel et a guidé chacun de nos choix de vie. « Penser juste, c'est reconnaître non seulement la possibilité de changer d'option, d'appréciation, mais aussi le droit de le faire. Mais comme il n'y a pas de pensée juste en marge des principes éthiques, si changer est une possibilité et un droit, il incombe à celui qui change – ainsi que l'exige le penser juste – d'assumer le changement opéré » (Freire, 2013, p. 51). Cette citation de Paulo Freire, philosophe brésilien et défenseur militant de l'éducation, met en exergue notre préoccupation. Celle de l'action éclairée comme un possible, comme un droit, pour quiconque s'autorise à faire évoluer sa pensée, à questionner ses certitudes et à assumer les changements que cela implique. Inscrite en sciences de l'éducation et de la formation, notre thèse de doctorat poursuit cette ambition. Chercher à comprendre en quoi un dispositif de formation peut permettre aux apprenants de revisiter leurs allants de soi en vue de se (re)saisir de leur projet existentiel. Si la question de l'émancipation a été le fil conducteur de nos recherches précédentes, nous souhaitons poursuivre son exploration à travers un prisme nouveau, celui du « faire œuvre ».

La première partie de ce propos introductif vise à donner à voir les questionnements de recherche qui nous (chercheuse) traversent et qui ont guidé la genèse de ce projet de thèse. Mais, parce que chercher c'est aussi œuvrer avec ce que nous (citoyenne) sommes, dans une deuxième partie, nous dévoilons un peu de notre histoire de vie afin de rendre visible le point de rencontre entre chacune de nos sphères intellectuelle, personnelle et professionnelle. Pour situer la place à partir de laquelle nous nous exprimons tout au long de ce manuscrit, nous apportons dans une troisième partie quelques précisions quant aux modalités d'écritures que nous choisissons de mobiliser. De la même manière, dans un souci de clarification, nous exposons dans la partie suivante les logiques de communication mises en œuvre. Enfin, dans une dernière partie, nous présentons l'architecture générale de la thèse.

1. DES PRÉOCCUPATIONS DE RECHERCHE À NOTRE PROJET DE THÈSE

À la fois principe politique et philosophique, l'émancipation occupe une place singulière dans le champ de l'éducation. Certains auteurs vont jusqu'à reconnaître en elle la finalité même du processus éducatif : « si l'idée d'éducation tout au long de la vie a un sens, elle désigne cet effort continu pour devenir majeur. Car majeur, on ne l'est jamais vraiment suggère Kant, on le devient » (Fabre, 2011, p. 204). Pour ceux qui en sont les défenseurs, un tel programme est au fondement de l'école Républicaine française et « les savoirs et les apprentissages seraient les instruments par lesquels chacun·e peut se libérer de ce qui l'aliène indûment : dogmes, préjugés, tutelles familiales ou religieuses » (Broussal, 2018, p. 14). S'il ne s'agit pas dans le cadre de cette thèse de prendre part au débat sur la place du militantisme pédagogique en sciences de l'éducation et de la formation, nous rendons cependant visible et transparent le fait que nous souhaitons contribuer, y compris par cette thèse, au projet d'émancipation de soi et des autres, émancipation intellectuelle et matérielle allant de pair, ainsi que l'affirmait Jaurès en 1893 à la chambre des députés. C'est donc empreinte de cette vision de l'éducation et du monde, et non sans un certain engagement citoyen assumé, que nous entreprenons de poursuivre notre réflexion relative à l'émancipation des apprenants.

Au commencement de ce projet de thèse se trouvent nos travaux de recherche en Master 1 et Master 2 en sciences de l'éducation et de la formation. Inscrits dans le Thème 3 (Changements en éducation et formation : engagement, interactions et émancipation) de l'UMR-EFTS de l'université de Toulouse II Jean-Jaurès, ils s'intéressaient à la visée émancipatrice des dispositifs de formation ainsi qu'à la question de l'évaluation de celle-ci. Ces précédents travaux nous ont conduits à constater que la question du sens des pratiques de formation et de l'accompagnement est centrale dans les préoccupations des formateurs et des apprenants. Pour autant, pris dans des dispositifs souvent qualifiés « d'empêchant », le pouvoir d'agir des uns et celui d'apprendre des autres s'en voient affectés et leur laissent peu de possibilités de s'engager dans des dynamiques émancipatrices. Malgré des tentatives de sortie de ces systèmes en proie à la conformité et à l'employabilité des formés, il est difficile pour la formation pour adultes d'échapper à ces injonctions. Les préoccupations, liées à l'emploi et notamment aux attentes relatives au développement des compétences techniques, tendent à réduire dans les formations professionnelles la place qui peut être faite aux dimensions existentielles, critiques, voire politiques. Celles-ci paraissent cependant avoir droit de cité (Marcel, 2017 ; Irène Peirera, 2017 ; Piot, 2017). Bien que nous nous abstenions en tant que chercheuse de porter un quelconque regard

jugeant sur ces constats et ces pratiques, il n'en reste pas moins que nous sommes interpellée, car ils sont aux antipodes de notre vision du monde. La façon dont nous (chercheuse et citoyenne) percevons notre existence, notre attachement humaniste aux idéaux d'autonomie, de liberté et d'accomplissement, nous amène à nous intéresser à ce qui pourrait permettre à certains sujets d'envisager de sortir de cet enlisement, d'oser penser de nouveaux possibles et de s'engager dans des dynamiques émancipatrices. Et s'il ne s'agit pas de remettre en cause les modèles de formation qui s'affranchissent des contraintes de qualité ou de productivité[1], il nous paraît cependant intéressant d'étudier et de valoriser des dispositifs pédagogiques susceptibles de concilier ces différentes visées.

C'est sur ce fond de préoccupations que nos lectures de Meyerson (1948), Bruner (2010), Freire (1971), Jullien (2012) et Broussal (2018) nous ont amenée à nous intéresser aux œuvres comme vectrices d'émancipation. Aussi, pour faire suite à notre précédente Recherche-Intervention[2], nous souhaitons, dans le cadre de notre thèse, poursuivre notre réflexion relative à la dialectique entre formation et émancipation au travers d'un prisme nouveau : celui du « faire œuvre »[3] (Broussal, 2018). Dans notre époque post-moderne, en changement permanent, où la société liquide (Bauman, 2006) est sous l'emprise d'une vie accélérée (Rosa, 2012) qui semble s'apparenter à un jeu de course reléguant au second plan des questions existentielles, au profit d'une quête de performance, de compétitivité, d'adaptation, la rencontre avec les œuvres se présente comme une expérience de vie qui « tranche » avec le quotidien. « Il faut entendre dans le terme "trancher" à la fois l'idée de contraste, celle d'un affranchissement, voire celle d'un dépassement : il s'agit d'ouvrir un espace de jeu dans lequel de nouveaux possibles pourront émerger, mais aussi de faire en sorte que puisse advenir un moment de "vraie vie" » (Broussal *et al.*, 2021, p. 352). Ainsi, de la rencontre avec une œuvre,

---

[1] Nous faisons ici référence à toutes ces formations qui ne sont pas qualifiées comme étant professionnelles comme le *Bildungsroman*.

[2] Inscrite en sciences de l'éducation et de la formation, la RI est une démarche de recherche à double référence, heuristique et praxéologique, comme le trait d'union entre recherche et intervention le stipule. Elle vise ainsi à produire des connaissances de même qu'à prévoir les conditions de leur effectivité dans une perspective de « problématisation pratique » (Berthelot, 1996). À l'interface de la science et des milieux décisionnels ou professionnels, elle se propose de répondre à des demandes sociales et se contractualise dans le cadre d'une commande (Lucie Aussel, 2015; Marcel, 2012). Sa visée est d'accompagner ou de conduire un ou des changements dans différents milieux d'action. Cette démarche a été théorisée et opérationnalisée à Toulouse, dans l'UMR EFTS, depuis le début des années 2010 (Véronique Bedin, 2013 ; Broussal *et al.*, 2015 ; Marcel, 2014 ; 2015). Deux grands principes l'irriguent axiologiquement : la participation (Marcel, 2020) et l'émancipation (Broussal, 2017 ; 2018).

[3] Dans le cadre de cette thèse, nous proposons une construction progressive du « faire œuvre » qui justifie que nous n'aurons recours au trait d'union qu'à l'issue de notre analyse. Ainsi, nous l'écrirons alors « faire-œuvre », tel qu'orthographié dans le titre du manuscrit.

produite ou reçue, peut se dessiner un moment (Lefebvre, 1961 ; Hess, 2009) particulièrement propice aux prises de conscience, aux remises en question, aux élans créatifs et inventifs voire aux décisions fondatrices : « il s'agit de se faire soi en faisant œuvre, voire même de faire œuvre pour se faire soi » (Broussal *et al.*, 2021, p. 352). En invitant le sujet à placer au cœur de ses préoccupations, le temps d'un moment, sa quête existentielle, l'œuvre se présente ainsi comme une incitation à une mise en pause de la bande passante au profit d'une meilleure lecture de soi permettent de mettre au jour des « écarts », « entre » (Jullien, 2012) ce qui est et ce qui est souhaité et possible. Et c'est précisément de cet « entre » que quelque chose de l'ordre de la conscientisation[4], de la réappropriation de son projet existentiel et de l'émancipation peut avoir lieu. Aussi, dans cette thèse de doctorat, nous proposons de passer d'une théorisation du « faire œuvre » dans une perspective émancipatrice du sujet en formation, à une mise à l'épreuve empirique afin d'en comprendre toute sa potentialité.

[4] La conscientisation « c'est plus que prendre conscience, car prendre conscience est une manière normale de l'être humain. Elle implique d'analyser. C'est une façon de voir le monde de manière rigoureuse ou presque rigoureuse. C'est une façon de voir comment la société fonctionne » (Freire, 1990, cité par Torres, 1998, cité par Estrela, 2001, p. 61).

2. CHERCHER AVEC CE QUE L'ON EST

Le « nous » scientifique est ici délaissé quelques instants au profit du « je », lequel fait référence à mon expérience de vie personnelle. L'écriture de cette thèse a été semée de questionnements et m'a invitée à remonter le fil de mon histoire pour mieux m'en saisir et comprendre la place à laquelle je me trouve aujourd'hui. Espérer trouver des réponses suppose que l'on accepte de s'engager dans ce que nous nommons « une enquête compréhensive ». Ce travail d'introspection m'a permis de répondre à une question essentielle qui, à l'instar d'un enfant, m'a tenu la jupe durant quatre longues années. Mais, pourquoi t'engager dans ce parcours doctoral ? La quête de sens s'est donc faite centrale.

Au départ, il y a moi, un nouveau-né prématuré, séparé de sa mère, qui passe de bras en bras, de soignants en soignants. Peut-être sont-ce là des rencontres qui ont laissé une trace dans mon parcours professionnel ? Puis, il y a ma rencontre avec ma mère et son voyage de vie, riche d'expériences. Ses valises sont lourdes, pleines d'aventures et de mésaventures, de combats et de luttes de femme. Si elle n'a pas pu bénéficier d'une instruction scolaire, elle a été gâtée par l'école de la vie. Elle (m') a appris que la vie peut être à la fois douceur et férocité, qu'elle se gagne et se mérite, qu'elle donne, mais peut reprendre, beaucoup, qu'elle se saisit ou qu'on la subit. Voilà ici quelques bagages qui ont été déposés sur le quai de mon enfance. Soutenue par un amour maternel inconditionnel, j'ai appris et j'ai compris. « Si tu veux une belle vie Nathalie, fais-toi la belle ! » Alors j'ai choisi de saisir cette vie qui s'offrait à moi, de l'enlacer, de l'embrasser. Le terme « embrasser » n'est pas ici anodin. Il est aussi employé au sens de comprendre. Comprendre la vie et ses enjeux, comprendre les acteurs et les interactions, comprendre mes actions et mes réactions. Peut-être est-ce finalement ici qu'est apparu ce désir de compréhension qui, tel un bambin, s'accroche à ma jupe depuis si longtemps. Comprendre pour donner du sens et agir de façon éclairée. Cette curiosité m'a tout naturellement amenée à m'intéresser aux œuvres qui nous entourent en tant que fenêtre avec vue sur l'extérieur. Qu'il s'agisse de musique, de peinture, de roman, de cinéma, je me délectais de ces histoires rencontrées. Elles m'inspiraient et m'offraient toutes les balades que je n'avais pas. Depuis ma chambre d'enfant, dans mon HLM d'Échirolles, je rêvais d'évasion et ces rencontres avec ces œuvres étaient une ouverture sur le monde. Alors que, des années durant, je trouvais ma condition de vie idyllique (retrouvailles avec les copines sur la place centrale du quartier à déballer nos poupées, dangereuses courses de *roller* sur le bitume lisse à souhait, proximité sans pareille avec mes voisines avec qui je pouvais communiquer comme par magie à travers les murs), les découvertes que m'offraient ces œuvres m'ont

peu à peu donné une folle envie d'un ailleurs. Je voulais à présent m'enfuir de cette banlieue sud de Grenoble. Citadelle où j'errais, munie de mon baladeur, fidèle compagnon. C'est donc les musiques des Charts vissées sur mes oreilles que je rêvais d'un endroit qui serait autre que ce parc Maurice Torez. Celui-là même mit en lumière par Calogero[5] à travers sa chanson *Un jour au mauvais endroit* [6] qui rend hommage à Sofiane Tadbirt et Kévin Noubissi, deux jeunes de 20 ans assassinés le 28 septembre 2012 dans ce quartier pour « un regard en croix ». Je voulais quitter cette place, je voulais me déplacer et m'engager sur une autre trajectoire. Probablement est-ce ici le début d'un processus de conscientisation. Cheminement qui s'est renforcé durant mes années de collégienne puis de lycéenne. Époque où j'étais éperdument amoureuse de ma salle d'arts plastiques, que je côtoyais des heures durant, dans le cadre de mon cursus lettres et arts. Puis l'année fatidique du choix d'orientation à faire est arrivée. Année où j'ai fait une rencontre qui a bouleversé ma vie et m'a amené à l'envisager sous un autre angle. Aussi, bien qu'acceptée à l'université des beaux-arts de Paris, j'ai bifurqué et me suis mise en marche sur un tout autre trajet. Celui du soin et de l'accompagnement de la personne. Je garderais ma passion pour mes loisirs et j'emprunte alors les bancs d'une école à profil scientifique. Moi, la littéraire, qui ne connais toujours pas mes tables de multiplication à l'heure où j'écris ces mots. Et pourtant. Mon désir d'utilité sociale se fait pressant ! À y regarder de plus près, je pense pouvoir dire que ma rencontre avec l'œuvre de Jon Avnet *Beignet de tomates vertes*[7] n'y est pas pour rien. Cette histoire, qui parle d'amitié et d'amour, de racisme, de violences conjugales, d'indépendance, de la vie et de la mort est une invitation au défi. Entreprendre sa vie pour la vivre telle qu'on l'entend et défendre ses valeurs. Alors Towanda[8] ! Me voilà donc engagée dans une formation d'infirmière avec le projet de devenir puéricultrice. Ce choix de vie m'engage alors à endosser la même blouse rose portée par celles qui m'ont enlacée et ont pris soin de moi dès ma naissance. Aider, soutenir, épauler, accompagner sont autant de volontés qui ont jalonné ma

[5] Calogéro est un chanteur français Calogero, de son vrai nom Calogero Joseph Salvatore Maurici, né le 30 juillet 1971 en (Isère), est un chanteur, compositeur et musicien français. Il débute dans la musique en formant à l'âge de 16 ans le groupe Les Charts en 1987 avec son frère Gioacchino et Francis Maggiulli.

[6] https://www.google.com/url?sa=tetrct=jetq=etesrc=setsource=webetcd=etcad=rjaetuact=8etved=2ahUKEwiAyP__h738AhUMU6QEHfHiDLkQyCl6BAgXEAMeturl=https%3A%2F%2Fwww.youtube.com%2Fwatch%3Fv%3DW0xjW-e4KEgetusg=AOvVaw2PdBvOQTiYBwcul6ThvX9_

[7] *Beignets de tomates vertes*, ou *Le secret est dans la sauce* au Québec (*Fried Green Tomatoes*) est un film américain réalisé par Jon Avnet, sorti en 1991 adapté du roman *Beignets de tomates vertes* de Fannie Flagg.

[8] Towanda, c'est le cri de défi dans *Beignets de tomates vertes* de Fannie Flagg, qui symbolise le passage à l'action.

vie. Ma pratique et ma posture de soignante se sont inscrites dans un agir professionnel aux multiples facettes, dans lequel mon prendre soin a peu à peu évolué. Exercer en pédiatrie et néonatalogie supposait, de fait, de prodiguer des soins aux prématurés et aux enfants, de donner des conseils, de prescrire les conduites à tenir au regard des recommandations et c'était aussi accompagner. Que ce soit dans ma sphère personnelle ou professionnelle, mes valeurs humaines sont intrinsèquement liées à mes actions. Telle est ma quête, telle est la clé de mon épanouissement. Espérer être une professionnelle heureuse supposait que je sois en mesure de mettre mes valeurs au service de mon accompagnement. Cette volonté m'a amenée à laisser de côté le volet technique de mon activité pour m'investir davantage dans des missions de soutien à la parentalité. Après l'obtention de mon diplôme de consultante en lactation, j'ai pu conduire des réunions, animer des ateliers, mener des consultations où je me mettais plus spécifiquement à l'écoute des besoins des parents. La sécurité de l'enfant assurée, mon ambition était de leur permettre de vivre cette rencontre de la plus belle façon qu'il soit, pour eux et leur enfant. Il m'appartenait alors de les inviter à s'autoriser. S'autoriser à croire en eux et en leur capacité, s'autoriser à porter leur enfant autant que désiré – « non, vous n'en ferez pas un capricieux, mais vous lui offrez la possibilité de développer une sécurité affective » –, s'autoriser à allaiter ou non son enfant aussi longtemps que souhaité, où que l'on soit – « faites-vous plaisir et profitez de ces moments privilégiés » – , s'autoriser à dormir et à se reposer en même temps que bébé – « les tâches ménagères peuvent attendre, soyez à l'écoute de vos besoins » –. Vous ne présentez pas de contre-indication médicale et vous avez envie de dormir avec votre enfant : « mettez le matelas par terre et ne culpabilisez pas ! ». Accompagner supposait d'aider les parents à prendre conscience de leurs envies, de leurs besoins, de leur permettre de distinguer leurs limites de leurs pensées limitantes. Les aider à prendre ou reprendre leur place de parents acteurs, construire leur propre parentalité et non à reproduire des codes de conduites prêts à l'emploi. Puis une nouvelle opportunité professionnelle s'est présentée à moi. Exercer en tant que cadre de santé formatrice en Institut de Formation en Soins Infirmiers. Ancrée dans un système culturel soignant prégnant, forte de mes convictions personnelles, mue par une volonté de m'inscrire dans un agir source de plaisir et de satisfaction, je me devais de penser ma professionnalité en vue d'accompagner, au mieux, le parcours de formation des étudiants, soignants de demain. Être une soignante formatrice et accompagner des étudiants n'est pas linéaire et sans obstacle à franchir. En effet, l'autre est différent de nous[9] et en ce

[9] Le nous fait ici référence à l'ensemble des cadres de santé formateurs.

sens, nous nous devons de baliser notre agir professionnel de remises en question en vue de l'accompagner sur cette voix singulière de la professionnalisation. Bien que l'accompagnement ait été au cœur de mes préoccupations depuis des années, il m'a paru pertinent de réfléchir sur cette pratique soignante, pédagogique, cette nouvelle pratique professionnelle. Ceci m'a engagée à réaliser mes mémoires de Master en lien avec cet objet. Mémoires que j'ai eu la chance de présenter sous la direction de celui qui est à présent mon directeur de thèse, Monsieur Broussal. Et ce fut là une nouvelle rencontre déterminante. Au-delà de son professionnalisme, de son exigence et de son écoute bienveillante, il m'a permis de croire en moi et en mes capacités. Il m'a tendu la main, je l'ai saisie, et ne l'ai lâchée que lorsque j'étais suffisamment assurée pour la reprendre au besoin. Puis, par cette rencontre a eu lieu celle avec le concept d'émancipation. Fil rouge de mes préoccupations et de mes recherches. Fil rouge que j'ai commencé à tirer, sans même le savoir, lorsque j'ai pris conscience, dès mon plus jeune âge, que ma place serait celle que j'aurais choisie, et non celle déterminée par ma naissance et mon lieu de vie. Fil rouge auquel j'étais, enfin, en mesure de donner un nom. Fil rouge qui me lie, depuis toujours, à cet enfant qui, encore dans mes jupons aujourd'hui, symbolise ma quête de sens. Fil rouge qui s'est enflammé, est devenu vermeil, et qui a provoqué un réel coup de foudre éveillant le sphinx qui sommeillait en moi. Mon âme de chercheuse s'est ainsi mise en éveil et m'a guidée tout au long de ce travail de thèse. Comme l'écrivait Verlaine[10] : « c'est bien la pire peine de ne savoir pourquoi ».

À cet enfant imaginaire se joignent mes trois enfants (bien réels eux !) et c'est avec ce besoin de comprendre le monde qui m'entoure, cette envie de remplacer les « il faut » par des « je veux », cette volonté de choisir, d'agir, d'oser plutôt que de subir, que je tente de leur apprendre à le regarder et à s'y inscrire. Car le monde de demain dépend de ce que chacun d'entre nous en fait aujourd'hui.

[10] Vers extrait du poème *Il pleure dans mon cœur* de Paul Verlaine (1844 – 1896).

3. DES CHOIX D'ÉCRITURE EMPREINTS DE SENS

Cette partie nous permet d'établir quelques points clés permettant d'asseoir certains positionnements et partis pris.

3.1 Du « nous » au « je » et *vice versa*

Comme nous venons de le voir à la lecture de ces premières pages, le pronom personnel « nous » ne renvoie pas nécessairement au même sujet. Il est temps d'en clarifier son usage. L'utilisation du « nous » étant l'usage dans les publications scientifiques, nous faisons le choix ici de le mobiliser comme un « nous » de modestie, rappelant que le travail de recherche académique s'inscrit dans un travail communautaire, s'appuie sur des travaux précédemment menés et sur des échanges au sein de collectifs scientifiques. Pour autant, nous précisons que nous ne l'employons pas dans un souci d'objectivation du discours. La démarche d'objectivation devant être pensée et intégrée en amont, dès la conception de la méthodologie de recherche. Le « nous » sera donc employé au féminin singulier lorsque le discours est porté par la doctorante.

3.2 Entre écriture « traditionnelle » et écriture « inclusive » : proposition d'une alternative

Au moment de l'écriture de ce manuscrit, une question s'est imposée à nous. Celle de l'écriture inclusive ou non. Questionnement d'autant plus renforcé, que de façon tout à fait synchrone, paraissait le Rapport 2023 sur l'*État du sexisme en France*, lequel fait état que le sexisme perdure et que ses manifestations les plus violentes s'aggravent. Bien que particulièrement partie prenante et engagée dans cette cause, nous faisons malgré tout le choix d'employer le masculin de manière générique pour deux principales raisons. En premier lieu, car notre recherche se déploie chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France et, qu'au-delà du fait que la présence des femmes reste minoritaire au sein de cette communauté, le vocabulaire spécifique qu'ils utilisent est exclusivement masculin. Et nous ne saurions nous autoriser à le modifier dans le cadre de notre travail. Deuxièmement, il s'agit d'un choix pragmatique, par souci de commodité d'écriture et de lisibilité du texte long. Pour autant, afin de contrebalancer ce positionnement et d'être en accord avec nos convictions personnelles, nous mettons en place des modalités

d'écriture spécifiques. D'une part, nous suivons les préconisations des travaux du Haut Conseil à l'égalité des femmes et des hommes chaque fois que possible. D'autre part, afin d'assurer une visibilité des femmes, nous citons le prénom des autrices lors de leur première apparition dans le texte.

4. DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ASSUMÉES

Cette partie nous permet d'établir quelques points de repère permettant d'accompagner la lecture tout en justifiant certains choix qui peuvent, parfois, « sortir des sentiers battus ».

4.1 De courtes notes de pages qui en disent long

Placées en bas de page, ces notes ont pour ambition d'apporter des précisions de lecture concernant le propos. Si elles permettent, de manière traditionnelle, d'étayer le propos sur les plans académiques et socioprofessionnels, elles sont également parfois utilisées pour apporter des compléments théoriques qui servent le propos, sans être pour autant indispensables à sa compréhension. Aussi, par souci d'économie du lecteur, nous avons fait le choix de ne pas les intégrer au corps de texte afin de ne pas trop « alourdir » la lecture. Enfin, le lexique employé par notre terrain de recherche étant particulièrement abondant et spécifique, nous avons, cette fois-ci, par souci de commodité pour le lecteur, donné la définition de ces termes en notes de bas de page à chaque fois que nous les employons pour la première fois. Cette attention a pour intention d'éviter au lecteur de devoir se référer de façon systématique au lexique qui se trouve en fin de document.

4.2 Des annexes dématérialisées pour un engagement écoresponsable

La synthèse du sixième rapport d'évaluation du Groupe intergouvernemental d'experts sur l'évolution du climat (GIEC) publié ce lundi 20 mars 2023 ne vient que renforcer notre volonté de nous inscrire dans une démarche citoyenne écoresponsable. Parce que l'alerte vise tout autant les décideurs que la société civile, nous avons fait le choix de réduire notre impact environnemental en dématérialisant les annexes. À l'heure du numérique, cette alternative qui nous est offerte se présente comme un écogeste qui fait écho à notre engagement en faveur de la réduction des déchets. Par cet acte, nous apportons notre maigre contribution. Pour reprendre le jargon des Compagnons, nous apportons notre pierre à l'édifice. Ainsi, les lecteurs trouveront associé, à ce manuscrit, un lien leur permettant d'accéder à l'ensemble des annexes. Nous avons veillé à une présentation que nous espérons la plus claire possible pour le lecteur.

4.3 Des symboles pour baliser la lecture et donner des repères

Parce que notre thèse s'intéresse à la question des œuvres et qu'elles sont au cœur du dispositif de formation que nous étudions, celui des Compagnons du Devoir et du Tour de France, nous nous autorisons, de façon non conventionnelle, à utiliser les symboles compagnonniques comme fil graphique tout au long de ce manuscrit. Lourds de sens, ces symboles n'ont rien d'ésotérique ou d'hermétique. Ils sont toujours étroitement liés à la pratique du métier et à la construction de l'homme. La cinquième partie de ce propos introductif étant consacrée à la présentation de l'architecture de la thèse, nous proposons d'expliciter, à ce moment-là, le lien que nous établissons entre la partie traitée et le symbole illustratif retenu.

4.4 Des photographies pour dévoiler

Mener une enquête au sein des Maisons compagnonniques nous a permis d'accéder à une face cachée de leur univers de travail. À défaut de pouvoir partager les senteurs de métal chauffé ou de bois fraichement débité, nous nous autorisons à incorporer un certain nombre de photographies à différents endroits de la thèse. Au-delà de donner à voir au lecteur l'atmosphère de travail dans lequel les séances observées se déroulaient, elles permettent d'illustrer notre propos.

5. UNE ARCHITECTURE STRUCTURANTE

L'objectif dans cette dernière partie de l'introduction est de fournir au lecteur un plan d'ensemble succinct des contenus de la thèse, afin de repérer la structure du manuscrit et d'en fluidifier la lecture. Ce document, structuré en deux tomes, revisite les normes habituelles de présentation des textes scientifiques (Tomamichel et Françoise Clerc, 2005) et permet de rendre compte de l'investigation que nous avons menée. Le premier tome est organisé en cinq parties, chacune ayant une fonctionnalité spécifique. Le second tome (dématérialisé) est composé de l'ensemble des annexes. Comme évoqué précédemment, nous saisissons ce moment pour expliquer le fil graphique mobilisé dans le tome 1.
La première partie développe notre problématique et le sens que lui apporte le cadre théorique que nous mobilisons. Nous avons pris le parti de proposer un cadre théorique progressif qui retrace le chemin intellectuel par lequel nous sommes parvenue à nous intéresser à la question des œuvres et du « faire œuvre ». C'est la raison pour laquelle, bien qu'il s'agisse de notions centrales dans notre recherche, nous ne les aborderons et les développerons qu'au chapitre 7 de cette partie théorique. Ici, le compas est utilisé pour tracer des cercles ou encore mesurer et reporter une longueur ; il symbolise la précision, la juste mesure de pensée. Dans notre propos, la pointe sèche fait référence à notre ancrage en sciences de l'éducation et de la formation. La pointe à mine dessine quant à elle le contour de notre cadre théorique et circonscrit notre problématique.

La deuxième partie présente le terrain de notre recherche, à savoir l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France et tisse des liens avec l'objet d'étude qui nous intéresse. Nous reprenons ici son logo, lequel symbolise l'émancipation, par la représentation d'oiseaux prenant leur envol.

La troisième partie expose nos positionnements épistémologiques ainsi que la méthodologie déployée et les moyens mis en œuvre pour répondre aux questionnements de notre recherche. Au-delà du protocole d'enquête, elle présente

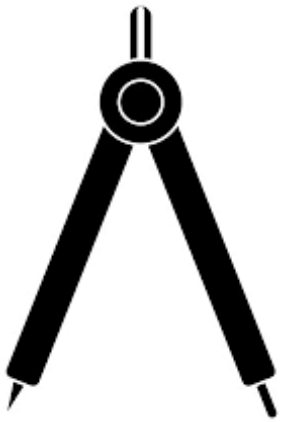
également les différents acteurs étudiés et explicite les techniques d'analyse des éléments empiriques mobilisées. Afin d'illustrer la rigueur scientifique poursuivie dans cette partie, nous mobilisons le symbole de l'équerre. De la même manière que les parties théoriques et empiriques sont complémentaires dans une recherche, elle est complémentaire du compas. Elle représente la droiture et le respect des règles. Cet outil de contrôle est utilisé pour s'assurer de la rectitude d'un ouvrage.

La quatrième partie est consacrée à l'analyse de nos résultats. La balance, qui symbolise la justice, n'est pas sans nous rappeler combien l'analyse des matériaux recueillis nous a demandé de trouver un équilibre juste entre ce que nous avons observé, ce qui nous a été dit et l'interprétation que nous en faisons.

Dans une cinquième et dernière partie, nous mettons nos résultats en discussion et l'illustrons avec la canne du Compagnon. Considérée comme un instrument de mesure sur les chantiers durant des siècles, elle permet de donner une information, de communiquer un savoir quant à l'ouvrage produit. Mais elle rappelle aussi, voire surtout, l'itinérance du compagnon au cours de sa formation et invite l'homme de métier à ne jamais oublier sa vocation première : voyager pour progresser. Le symbole compagnonnique de la canne illustre, selon nous, la double visée de cette dernière partie. Elle s'emploie à mettre en lumière et en débat les savoirs produits et leurs limites (le voyage de la thèse), et à proposer des perspectives de recherches nouvelles (mise à l'épreuve et renforcement des savoirs produits).

Enfin, nous précisons que, de la même manière qu'en ouverture de chaque partie, une introduction développe les enjeux de chacun des chapitres qu'elle déploie, une synthèse à la fin de chaque chapitre et de chaque partie reprend les principaux éléments abordés.

PARTIE 1.
ANCRAGE THÉORIQUE ET PROBLÉMATISATION



INTRODUCTION DE LA PARTIE 1

Ancrée dans une visée heuristique, cette thèse de doctorat envisage le « faire œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants. Un état de l'art relatif aux objets qui nous préoccupent s'impose de fait comme constitutif de notre réflexion et les apports théoriques que nous mobilisons visent à l'éclairer. Plus précisément, nous souhaitons nous équiper d'un matériel conceptuel suffisamment solide pour appréhender au mieux l'objet qui nous intéresse et le mettre à l'épreuve dans le cadre de cette recherche. Aussi, dans un premier chapitre, nous clarifions, à partir d'ouvrages de référence, les bases conceptuelles qui sous-tendent les différents usages du terme d'éducation, de formation et d'émancipation et les rapports qu'ils entretiennent, pour, dans un second chapitre, situer l'approche du sujet dans le champ qui nous intéresse, celui de la formation. Ces fondements exposés, nous étudions dans un troisième chapitre la place qu'occupe l'autre dans ce processus de subjectivation, ce qui nous amène à présenter dans un quatrième chapitre le concept d'intersubjectivité comme nouvelle théorie de l'esprit. L'ensemble de ces approches et de ces considérations, relatives à la fois au savoir et aux acteurs de la formation (apprenants et formateurs), nous invite à établir une nouvelle dialectique entre accompagnement du formateur, subjectivation et émancipation des apprenants. C'est ce à quoi nous nous employons dans les chapitres 5 et 6. Enfin, le septième et dernier chapitre a pour ambition de présenter l'œuvre et le « faire œuvre » tel qu'étudié et mis à l'épreuve dans cette recherche. C'est au regard de l'ensemble de ces matériaux théoriques que nous proposons en fin de partie notre problématique de recherche.

CHAPITRE 1.
L'ÉMANCIPATION ET LA FORMATION

1.1 Pourquoi la question de l'éducation est-elle liée à celle de l'émancipation ?

À la fois principe politique et philosophique, l'émancipation[11] occupe une place singulière dans le champ de l'éducation et certains auteurs (Broussal, 2017 ; Fabre, 2011) vont jusqu'à reconnaître en elle la finalité même du processus éducatif : « si l'idée d'éducation tout au long de la vie a un sens, elle désigne cet effort continu pour devenir majeur. Car majeur, on ne l'est jamais vraiment, suggère Kant, on le devient » (Fabre, 2011, p. 204). Dans une telle perspective, le caractère émancipateur se présente alors comme un fondement des systèmes éducatifs. Bien que nous rejoignons les auteurs (Vygotski, Piaget, Freire, Dewey, Bourdieu, Illich) qui soutiennent cette dimension critique et politique de l'éducation, c'est à la lumière des travaux de Charlot (2001) que nous proposons d'en préciser les contours. Définie par Charlot (2001) comme un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation-subjectivation, l'éducation vise à éduquer un être humain, sujet singulier, membre d'une société et d'une culture. Par humanisation, l'auteur entend qu'il appartient à l'éducateur d'apporter un certain nombre de ressources culturelles qui permettent de faire rentrer le sujet dans l'humanité. Par socialisation, il fait référence à son devoir de le préparer à vivre dans la société. Charlot (2001) suppose qu'il est de la responsabilité de l'éducateur que d'éduquer le sujet pour le monde tel qu'il est aujourd'hui. Apparaît alors une première tension entre humanisation et socialisation. Quand on éduque, il faut, certes, humaniser l'apprenant, l'accompagner à trouver sa place dans la société tout en lui permettant de cultiver son originalité, et de se singulariser. Aussi, par singularisation, Charlot (2001) entend que l'éducation doit faire passer un message fondamental : tu vaux en tant qu'être unique. Le rôle de l'éducateur est de valoriser la singularité de l'éduqué. Alors qu'il s'agit d'une part de préparer le sujet à la société telle qu'elle est, ce qui peut amener à une forme de conformisme, il se doit d'autre part d'accompagner l'éduqué sur sa propre voix. L'éducation, c'est à la fois transmettre une culture, socialiser tout en ayant un discours de singularisation.

De son côté, Bruner (1996) propose une approche sociohistorique de l'éducation : « l'espèce humaine est devenue au cours de son évolution une espèce

[11] Nous précisons que la réflexion relative à l'émancipation que nous poursuivons est à la fois culturellement et géographiquement située à l'Occident. Intrinsèquement liées aux contextes culturels et politiques, les définitions que nous proposons ne présentent de fait aucun caractère universel.

qui fabrique son monde et non plus une espèce qui le trouve déjà fait, et cette fabrication est une activité collective médiatisée par cet instrument très complexe qu'est une culture » (p. 195). Alors que dans la philosophie antique, il y a eu un courant de pensée, le solipsisme, qui consistait à dire que la réalité n'existe pas, mais qu'elle n'est qu'une sorte de projection de notre *psyché* – au fond le monde n'existe pas, c'est nous qui croyons qu'il existe mais c'est une sorte de fantasme – Bruner considère que nous n'accédons pas à cette réalité, que nous n'avons pas de contact direct avec elle et que son rapport à elle est médié par un registre symbolique nommé la culture. Nous lisons le monde à travers la culture qui nous a été transmise. Lorsqu'on a grandi dans une culture, on ne peut pas retrouver son innocence originelle. Dès lors que nous sommes cultivés, nous perdons ce contact direct avec le monde. Nous voyons le monde à travers la culture qui est la nôtre. Cette culture nous constitue et on ne peut s'en défaire. Culture que nous n'avons par ailleurs pas choisie. Les êtres humains perçoivent et vivent dans le monde par l'entremise d'une culture, laquelle donne forme à notre regard alors qu'elle nous a été imposée. Cette approche nous permet de mettre en évidence que le processus de singularisation reste très circonscrit au cadre dans lequel nous évoluons. Nous sommes des femmes et des hommes de culture, et nous nous construisons à partir de ce cadre culturel qui nous est donné, transmis.

Aussi, éduquer c'est, d'une certaine manière tout autant déterminer qu'émanciper. Lorsque l'on éduque quelqu'un, on lui donne les conditions de sa liberté en même temps que les facteurs de son assujettissement. Mais qu'en est-il de la formation ? Alors que l'éducation, de par l'une de ses étymologies, est une notion qui signifie une sortie, un mouvement vers l'extérieur (conduire dehors), la formation désigne plutôt une entrée dans la forme, une mise en forme. L'éducation, en tant que processus de dégagement d'un état antérieur qui s'ouvre sur de nouveaux possibles, et la formation, en tant que processus d'engagement dans une forme, sont en dialectique permanente. Certaines conceptions de la formation contredisent le principe même d'un rapprochement entre la formation et l'émancipation (Ferasse, 1992 ; Bouyssières, 2002 ; Broussal, 2019a). En revanche, d'autres approches, telles que le courant critique fondé sur les idéologies de l'éducation nouvelle et de l'éducation populaire, se proposent « de redonner à la formation sa valeur d'instrument d'une critique sociale et politique » (Mauban, 2004, p. 8). Il ne s'agit plus seulement de voir dans la formation l'entreprise d'une mise en forme visant l'employabilité, l'adaptativité et le développement de compétences, mais bien une approche émancipatrice du sujet (Huber, 2009 ; Olry, 2013 ; Kaës et Desvignes, 2011).

Afin de mieux comprendre la dialectique qui peut s'établir entre éducation, formation et émancipation, il nous semble intéressant de voir comment le terme d'émancipation est apparu et de quelle manière il a évolué de l'antiquité à nos jours.

Nous précisons à ce stade de notre travail qu'alors qu'au sens initial, le terme d'émancipation désigne l'acte juridique par lequel un maître libère, affranchit un esclave lui appartenant, c'est dans une finalité politique de citoyenneté, de liberté et d'égalité qu'il est ici employé. Nous nous inscrivons ainsi dans la pensée de Freire qui, dans une perspective critique et transformative de la société (Mezirow, 1990), revendique le droit des sujets à plus d'équité ou de justice sociale.

1.2 L'émancipation d'hier à aujourd'hui : les trois âges de l'émancipation

1.2.1 Á l'antiquité

Dans l'antiquité, *mancipo* ou *manu-capere* signifiant prendre avec la main, se saisir soi-même de, désignait cette procédure par laquelle un patricien romain achetait un esclave. À cette époque, tous les êtres humains ne sont pas considérés comme égaux. Il y a des hommes libres et des esclaves. Seule une toute petite partie de la population pouvait prétendre à la liberté. Le *pater familias* est un homme cultivé, un homme riche qui accède à la liberté et toutes les autres personnes vivant dans sa maisonnée sont sous sa main, sa domination. Dans la loi romaine, le *pater* a droit de vie ou de mort sur chacune d'entre-elles. Cet aristocrate aisé va au marché, achète un esclave en posant sa main sur la tête de l'esclave, *mancipium*, lequel lui appartient alors. À Rome, *emancipare* consiste en la procédure inverse. Un maître a le pouvoir d'affranchir, de rendre sa liberté à l'esclave ou au prisonnier. Le terme d'émancipation renvoie donc à une société où les êtres humains ne sont pas égaux, où très peu sont libres et où l'émancipation est le pouvoir de quelqu'un qui peut libérer une personne qui lui appartient. On retrouve d'ailleurs une survivance de cette conception de l'émancipation dans l'article 413-1 à 413-8 de notre code civil actuel. Il évoque l'émancipation des mineurs, lesquels ont des restrictions de liberté et sont sous la tutelle de responsables légaux. Cette première conception de l'émancipation décrit une société dans laquelle les hommes, les femmes et les enfants n'ont pas les mêmes droits et où certains ont un pouvoir qui peut, dans certains cas, les amener à affranchir une personne d'une tutelle. Au cours de l'antiquité, l'émancipation se constitue en exigence éthique pour les hommes libres. Elle renvoie à un « processus lent et continu de différenciation, d'accès à la maîtrise de soi » (Galichet, 2014, p. 18).

1.2.2 Á la renaissance

À cette conception de l'émancipation, s'en rajoute une qui apparaît à la renaissance et qui concerne un « sujet rationnel se définissant par sa capacité d'accéder à la dimension de l'universalité » (Galichet, 2014, p. 28). Le contre-modèle n'est plus l'esclave, mais les illusions, les préjugés, la superstition qui empêchent le sujet d'accéder à la rationalité qui le constitue. Ici, l'émancipation dit beaucoup d'une société qui commence à construire l'idée d'un sujet autonome dans sa manière de penser. Dans son discours devant l'assemblée constituante[12] en 1792, Condorcet va soutenir l'idée selon laquelle si l'on veut que le paysan puisse s'opposer à l'avis de son seigneur, de son maître, il faut qu'on lui donne, par l'éducation, les moyens de penser, de raisonner par lui-même. Cette conception de l'émancipation est celle qui a prévalu à l'école publique républicaine française. C'est parce qu'on va éduquer les enfants qu'ils vont pouvoir penser par eux-mêmes. Ici, l'émancipation est conçue comme un processus réflexif. Cette conception se développe dans une période de remise en cause de l'église et de son rôle dans la société française et va progressivement conduire aux lois Ferry. En fond se trouvent des philosophes tels que Kant qui se définissent comme des défenseurs de la liberté de pensée et de l'autonomie intellectuelle et qui considèrent qu'il faudrait que les hommes se débarrassent de l'illusion de la religion pour pouvoir penser par eux-mêmes. Là où la première acception de l'émancipation dans l'antiquité consiste à se libérer de la main qui nous tient, sortir de la tutelle de quelqu'un, à l'époque classique, s'émanciper consiste à s'éduquer, apprendre, pouvoir penser par soi-même.

1.2.3 Á partir du XIX^{e} siècle

Dans l'ancien régime, la naissance donnait un certain nombre de privilèges et les charges, les responsabilités et les patrimoines se transmettaient de génération en génération. Beaumarchais dénonçait cela. Le seul mérite était celui de naître. Ceux qui ont fait la Révolution française sont les bourgeois dits éclairés parce qu'ils avaient la possibilité de lire, de se cultiver et d'avoir des visions progressistes. Ils défendaient l'idée selon laquelle c'est par la culture que l'on peut aspirer à une société plus juste. C'est l'école qui était censée jouer ce rôle. En instruisant le peuple, elle devait jeter les fondements d'une société plus juste.

[12] https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/condorcet-20-et-21-avril-1792

À la Révolution, l'ancien régime est mis à terre pour aller vers un modèle dans lequel on affirme liberté, égalité, fraternité *via* la culture. Or, l'histoire montre que la culture a été un instrument de domination et que la bourgeoisie, qui se voulait cheville ouvrière du progrès social, a trahi l'idéal de la Révolution française en posant les bases d'un système capitaliste et de l'exploitation du prolétariat. Et l'école qui devait être un instrument de progrès social va finalement être un instrument qui va permettre que cette domination se réalise sans soubresaut. Ainsi, Marx, dans *La critique du programme de Gotha*, disait qu'il n'y a rien à attendre de l'école, que c'est un lieu où l'on reproduit le système social tel qu'il est. Selon Adorno et Horkheimer (1974), croire que l'éducation allait permettre de faire advenir une société plus juste était une illusion. D'autres auteurs tels que Steiner, qui analyse le mouvement nazi dans son ouvrage *Dans le château de Barbe-bleue* (1986), dit d'ailleurs très clairement que la culture n'est pas un rempart à la barbarie. La culture s'est transformée en outil d'asservissement et n'a pas tenu ses promesses de progrès social. Bien qu'appelée à être le levier de l'émancipation, « elle devient le moyen même de l'oppression et se mue en tromperie (*Betrug*) des masses » (Voirol, 2013, p. 300).

Aussi, la conception universaliste de l'émancipation laisse place à une vision imprégnée d'individualisme laquelle implique « l'éradication de toutes les dominations à la fois. L'émancipation des ouvriers vis-à-vis des patrons est indissociable de l'émancipation des femmes vis-à-vis des hommes » (Galichet, 2014, p. 76). Toute personne qui se sent prise dans des jeux de rapports sociaux dans lesquels se développent des formes de dominations est invitée à résister. Il ne faut pas attendre des maîtres qu'ils nous libèrent, il ne faut pas compter sur l'éducation ou la culture pour s'émanciper, la seule solution, c'est la lutte. Une lutte dans laquelle toutes les personnes qui se considèrent comme dominées ont intérêt à se donner la main et à se rassembler pour mener le combat contre l'oppresseur donnant ainsi naissance au terme d'intersectionnalité. « Le concept est à première vue simple : montrer que la domination est plurielle et tenter de mesurer l'impact de discriminations multiples – de sexe, de classe, de race surtout, mais aussi de handicap ou d'orientation sexuelle – qui se croisent, parfois se renforcent, mais pas toujours » (Sonya Faure, 2015)[13]. Alors que dans la conception évoquée par Voirol, l'usage qui est fait du terme « culture » renvoie à une conception « élitiste » s'enracinant dans l'humanisme des lumières, des vertus émancipatrices y sont paradoxalement associées (Broussal, 2018).

Ce rapide balayage historique permet de mettre en avant l'évolution du terme émancipation. Alors qu'au sens premier il désigne l'acte juridique par lequel un

[13] https://www.liberation.fr/debats/2015/07/02/intersectionnalite-nom-concept-visant-a-reveler-la-pluralite-des-discriminations-de-classe-de-sexe-e_1341702/

maître affranchissait un esclave, il s'est au fil du temps teinté d'une signification métaphorique : « tous les hommes, d'une manière ou d'une autre, sont esclaves, de leurs passions, de leurs ambitions, de leurs habitudes, de leurs inclinaisons, mais aussi d'autres hommes qui les dominent par le savoir, la force ou la ruse. Tous sont invités à s'émanciper » (Galichet, 2014, p. 7), à « s'affranchir d'un état d'assujettissement ou de dépendance » (Rey, 1998, p. 1211), à « conquérir la puissance de se donner du jeu dans les jeux de langage, donc la force de s'y mouvoir plus librement » (Charbonnier, 2013, p. 300).

1.2.4 Du XX^e^ siècle à nos jours

C'est sur ce fond d'opposition et autour d'enjeux de reconnaissance des « *have not* », des marginalisés ou des « subalternes » qu'apparaît le mot *empowerment*. Son usage s'est répandu dans la deuxième moitié du XX^e^ siècle. Il définit à la fois un état et l'action de donner du pouvoir et se présente comme un processus qui vise à développer « une "conscience sociale" ou une "conscience critique" […] permettant de développer un "pouvoir intérieur" et d'acquérir des capacités d'action, un pouvoir d'agir à la fois personnel et collectif tout en s'inscrivant dans une perspective de changement social » (Marie-Hélène Bacqué et Carole Biewener, 2013, p. 8). En interrogeant la question du pouvoir et plus précisément du « pouvoir sur » à la fois individuel, collectif et social, un ensemble de travaux s'inscrivant dans le courant marxiste (Lukes, 1974 ; Gramsci, 1978 ; Poulantzas, 1968) s'intéresse à la relation entre pouvoir et savoir. Rapport qui est également central dans l'œuvre de Foucault qui défend une approche relationnelle où les subjectivités sont façonnées dans les relations de pouvoir. Ces discussions traversent aussi les mouvements sociaux, notamment aux États-Unis où elles sont centrales dans le mouvement du *Black Power* qui revendique la reconnaissance de la minorité noire.

D'autres théories telles que celle des capabilités conceptualisée par Sen (1985), que l'on peut comprendre à l'aide des concepts de *functionings* et de libertés, émergent. L'auteur propose une approche du développement fondée sur la notion du choix social, qui, « tout en considérant les ressources et les conditions, notamment institutionnelles, renvoie à la capacité des individus, à leur capacité d'agir, leur capacité de décision et d'action et devenir ainsi des agents » (Bacqué et Biewener, 2013, p. 93). Ce qui importe ce n'est pas ce que les gens font ; la justice ce n'est pas que tout le monde fasse pareil. La justice c'est de faire en sorte que les personnes puissent choisir la vie qu'elles ont envie de mener. Pour bâtir une société plus juste, il faut bâtir une société dans laquelle les personnes ont le choix de mener l'existence qu'elles souhaitent mener. Un pont s'établit ici avec la notion de

puissance sociale (traduction du concept d'*empowerment*), développée notamment par Maurel (2010), et qui se caractérise par un certain de nombre de capacités qui sont à la fois les objectifs et les critères d'un processus émancipateur. À savoir : (1) une conscience de sa condition humaine (au-delà de sa condition de classe ou sociale) ; (2) la possibilité pour le sujet de se situer dans le monde dans lequel il vit ; (3) l'accès à une certaine compréhension de sa situation personnelle et de classe ; (4) la conscience qu'il a, potentiellement, de sa possibilité d'agir sur son environnement (individuellement ou collectivement) et de participer, à sa mesure, à la transformation sociale (Virgine Poujol *et al.*, 2018). L'émancipation, entendue comme *empowerment* ou puissance sociale, est un processus d'autorisation qui se manifeste par une plus grande capacité d'agir qui suppose un certain degré de conscience et de compréhension du monde et de la place qu'on y occupe (Galichet, 2014). Un autre lien s'établit ici, avec la notion de liberté. Négative quand elle se définit par l'absence de contrainte, positive lorsqu'elle fait référence à la capacité de faire quelque chose, la liberté substantielle repose ainsi sur le fait de pouvoir choisir un mode de vie. Il s'agit de l'ensemble des fonctionnements dont un sujet peut bénéficier et l'élargissement des libertés est à la fois une fin et un moyen de développement. Les capabilités auxquelles nous faisons référence ne se réfèrent pas à des réalisations effectives, mais aux possibilités (ou libertés) de choisir la vie que le sujet souhaite mener. Qu'il s'agisse de la dimension individuelle qui désigne le processus qui permet à chaque sujet de développer une conscience critique et sa capacité d'agir ; des dimensions interpersonnelles, organisationnelles ou collectives qui désignent le développement de la capacité d'agir avec et d'agir sur ; ou encore des dimensions politiques ou sociales, qui posent la question de la transformation de la société dans son ensemble, toutes participent de la démarche même de l'*empowerment*.

C'est dans cette perspective que le mouvement de l'éducation populaire se développe à la même période en Amérique latine, sous l'influence des travaux de Freire. Né d'une critique sociale radicale, ce mouvement avance une stratégie qui vise à transformer les rapports de pouvoir, à remettre en cause l'exploitation des hommes et construire une société plus équitable. Cette question du pouvoir des oppresseurs sur les opprimés amène Freire (2001) à développer la notion de *conscientização* (conscientisation) et à donner toute son importance à la subjectivité car « la réalité oppressive, constituant pour ainsi dire un mécanisme d'absorption de ceux qui la subissent, fonctionne comme une force d'immersion des consciences » (2001, p. 29). La conception de Freire défend l'idée selon laquelle l'émancipation ne consiste pas à inverser la situation d'oppression, mais à la dépasser, à transformer les relations oppresseurs opprimés telles qu'inscrites dans notre quotidien. Une action de libération ne peut donc utiliser les mêmes procédés que l'action d'oppression, même avec un but contraire. Si tel est le cas, elle ne libère

personne. Il n'y a de transformation ou de dépassement de la situation d'oppression que par le passage d'une relation de domination/dépendance à une relation de dialogue. Ce qui nous renvoie à la vision de Gorz telle que développée *supra* :

> il est impossible de vouloir sa propre liberté sans reconnaître celle des autres et vouloir être reconnu par eux comme libre, c'est-à-dire comme auteur de mes actes. La réciprocité, c'est la valorisation réciproque de la liberté d'autrui et pas seulement la tolérance. Il n'y a de réciprocité et de valorisation généralisées de la liberté que si nous poursuivons tous un objectif fixé en commun que chacun a reconnu comme étant le sien propre mais qui ne peut être atteint qu'avec et par l'action volontaire de tous. Chacun sera alors reconnu et appelé comme liberté par tous et vice versa. (2009, p. 190)

Loin d'être cantonnée au seul champ de l'éducation, l'émancipation réapparaît depuis ces dix dernières années sous des formes extrêmement variées. Présentée comme un idéal à atteindre, « elle se réfère à un système de valeurs supposément universelles, ainsi qu'à un projet politique de nature progressiste. Parmi les débats que cela peut susciter, il y a aussi celui de savoir si tel ou tel dispositif s'avère aussi émancipateur qu'il prétend l'être » (Broussal, 2019a, p. 4). Si cette approche historique a permis de mettre en avant trois niveaux d'émancipation qui sont superposés dans notre société contemporaine, nous notons qu'elle n'a cependant pas proposé d'approches empiriques de l'émancipation en tant que processus psychologique que la recherche documenterait. Nous proposons à présent de définir plus précisément le concept d'émancipation pour montrer les enjeux qu'il recouvre.

1.3 L'émancipation : quelques éléments de conceptualisation

1.3.1 Selon Galichet

Galichet (2018) définit l'émancipation à travers trois processus distincts mais, pour autant liés et articulés. La première forme d'émancipation est l'émancipation permissive qui consiste en l'affranchissement de limites et de contraintes. Est désormais permis ce qui était interdit, ce qui donne la possibilité d'accéder à de nouvelles activités, de découvrir de nouvelles choses et de commencer à éprouver le bonheur qui en émane. Être adolescent et avoir la permission de sortir offre la possibilité au sujet de choisir de rejoindre ses amis ou non. Ce qui est très différent que de devoir rester chez soi parce qu'il n'est pas autorisé à sortir et qu'il n'a pas le choix de le faire ou non. Bonheur qui va peu à peu s'éteindre avec le temps et qui va le pousser à aller chercher de nouvelles permissions afin de reconquérir ce

bonheur, d'explorer de nouveaux territoires. Les permissions sont source de sentiment de liberté.

Cette émancipation permissive est liée à l'émancipation capacitive, laquelle renvoie à une augmentation des pouvoirs psychiques du sujet qui lui permet de rendre possible ce qui ne l'était pas jusque-là. Au fur et à mesure que le sujet augmente ses capacités, il devrait pouvoir acquérir des permissions nouvelles. L'éducation, la formation, développent en lui des capacités qui devraient se transformer en permissions et développer son pouvoir d'agir sur le monde. L'adolescent qui gagne en autonomie et développe son sens des responsabilités devrait se voir peu à peu octroyée l'autorisation de sortir et de rendre visite à ses camarades. Ce qui n'est pour autant pas nécessairement le cas et qui conduit à la troisième conception de l'émancipation telle que développée par Galichet (2018) : l'émancipation éristique.

L'émancipation éristique s'apparente à « une lutte guerrière, celle-ci permettant de se soustraire, y compris par la violence, à tout ce qui pouvait faire obstacle à la réalisation de soi » (Galichet, 2018, p. 33-34). Ainsi, l'adolescent qui se voit privé de la permission de rejoindre son cercle social pour seul motif qu'il n'a pas l'âge fixé par ses parents qui estiment qu'avant seize ans il n'y est pas autorisé va développer un sentiment d'injustice et de rébellion. Il va s'opposer à l'autorité parentale. S'instaure alors un rapport de force qui lui permettra peut-être *in fine* d'obtenir l'autorisation tant convoitée. Cet exemple naïf, pris dans une acception plus large, permet de comprendre la lutte des femmes, la lutte des noirs en Amériques, la lutte de personnes qui avaient tout à fait la capacité de faire des choses et à qui on ne l'a pas permis. Ces trois aspects reposent sur une question de justice sociale et un rapport équilibré entre permission et capacité. Dans la vie quotidienne, les sujets recherchent des permissions, développent des capacités et aimeraient que cela fonctionne bien ensemble. Mais lorsque ce n'est pas le cas, ils développent un sentiment d'injustice, de colère, de frustration qui peuvent mener à cette troisième forme d'émancipation éristique et les amener à agir sur la société.

1.3.2 Selon Crozat

Une deuxième conceptualisation est proposée par Crozat (2018). Elle repose sur trois piliers. Le premier pilier est celui de l'émancipation intellectuelle. Elle consiste à prendre conscience d'un certain nombre de dogmes acquis et véhiculés par la société, à porter un regard critique et à les déconstruire. Rien n'est naturel dans l'ordre social, tout est construit et donc critiquable. Ce sont ces choses dites comme allant de soi. Le deuxième pilier est celui de l'émancipation personnelle, laquelle permet à chacun d'envisager sa vie au-delà des contraintes liées à la

subsistance. Pour Crozat, être pleinement humain suppose pouvoir accéder à un certain nombre de choses qui sont importantes telles que l'art, les loisirs ou encore l'engagement citoyen. Les formes d'art retrouvées et issues des *Homo sapiens* montrent d'ailleurs qu'ils ont eu besoin d'exprimer, à travers leurs fresques, quelque chose de l'ordre d'une transcendance qui échappe au quotidien, à la réalité objective, et qui renvoie à la beauté ou à la spiritualité. De la même manière que les loisirs sont des moments qui rendent la vie plus douce. Or, tout le monde n'a pas accès à l'art ou aux loisirs. L'engagement citoyen, quant à lui, permet de prendre conscience que nous ne sommes pas seulement des consommateurs de la société. Enfin, le troisième pilier est celui de l'émancipation économique. À ne pas entendre comme condition d'accès à l'hyperconsommation, mais davantage comme une prise de conscience du rôle que le facteur économique joue sur l'émancipation personnelle. Il s'agit de se demander ce que la nécessité d'avoir un pouvoir d'achat pour consommer peut avoir comme conséquence. Et chercher à trouver un équilibre entre la volonté de travailler pour gagner de l'argent et le bénéfice que l'on en retire.

1.3.3 Selon Bajoit

Une troisième conception de l'émancipation est présentée par Bajoit (2013). Selon l'auteur, à l'époque qui a précédé la modernité, se développaient des sociétés traditionnelles, c'est-à-dire des sociétés dans lesquelles un certain nombre de principes étaient transmis d'une génération à l'autre avec une valeur accordée à ces derniers. La tradition, les générations antérieures étaient respectées et tous étaient attentifs à préserver le fonctionnement qui était jusqu'alors. Dans ces sociétés (certaines subsistent encore), pour définir qui l'on était et répondre à la question « qui je suis » et « qu'est-ce que je dois vivre », les sujets trouvaient les réponses en dehors d'eux-mêmes. Trois sources de réponses différentes étaient proposées. (1) La société disait qui l'on était : « tu es fils de forgeron, tu seras forgeron ». (2) La nature définissait ce que signifiait être un homme ou une femme. (3) Enfin, la surnature (un dieu, un héros) fournissait quant à elle des éléments de réponses aux questions de type « qu'est-ce qui est bien ou mal » ou « qu'est-ce qui vaut la peine d'être vécu ou pas ». Ces sources extérieures répondaient à toutes questions difficiles de la vie. Aujourd'hui, il est attendu que chaque sujet puisse y répondre seul et par lui-même. Bajoit (2013) nomme émancipation personnelle le fait que le sujet n'obéisse plus qu'à sa conscience. Autrement dit, qu'il soumette à sa conscience les impératifs sociaux et culturels qui constituent les contraintes extérieures qui donnent sens à sa vie et qui orientent son existence. Ainsi, être émancipé, « ici (pétris de culture européenne) et aujourd'hui (pris dans la mutation

culturelle de la modernité), c'est sentir que l'on est soi-même, avoir la capacité de mener à la fois l'épanouissement personnel et la reconnaissance sociale » (Bajoit, 2013, p. 12). Si le sujet veut pouvoir se considérer et considérer qu'il a une « vie bonne », il est nécessaire que celle-ci soit « en harmonie avec les aspirations de son être profond, de son élan vital et que ce soit lui qui ait décidé » (Bajoit, 2013, p. 13). Bajoit pointe ici une double exigence qui implique que le sujet soit, d'une part, en capacité de se libérer, de se distancer de son conditionnement socioculturel (nous y reviendrons *infra*, avec Bruner), et d'autre part, qu'il sache s'en servir s'il veut pouvoir jouir d'une existence personnelle qui soit conforme aux orientations de la culture régnante.

Les définitions de l'émancipation proposées par Galichet (2014 ; 2018), Crozat (2018) et Bajoit (2013) mettent en évidence les différentes dimensions de ce concept. Nous en retenons que si les trois auteurs s'accordent sur le fait que l'émancipation implique un processus de libération, que ce soit de domination, des normes sociales ou des inégalités, Crozat met davantage l'accent sur la libération des sujets, tandis que Bajoit (2006) souligne la nécessaire libération des normes sociales et que Galichet (2018) insiste sur la transformation sociale que cela suppose. Pour autant, tous présentent l'émancipation à la fois comme un processus complexe qui implique des aspects politiques, sociaux, culturels, psychologiques et économiques et comme un moyen, individuel ou collectif, d'atteindre un sentiment d'épanouissement et de pouvoir d'agir du sujet. Ces trois approches de l'émancipation permettent de clarifier l'acception que nous retenons du terme émancipation dans le cadre de notre thèse. En considérant ces dimensions de l'émancipation, nous nous demandons en quoi le « faire œuvre », compris comme un processus éducatif, peut-être un moyen de promouvoir la liberté et l'autonomie des apprenants, de contribuer à leur prise de conscience critique ainsi qu'à leur transformation individuelle et sociale.

1.4 Synthèse du chapitre 1

Considérant que l'éducation s'inscrit dans une dimension critique et politique, c'est à la lumière de la définition qu'en donne Charlot (2001) que dans ce chapitre nous établissons un lien avec les possibles visées émancipatrices de l'éducation. Définie par Charlot (2001) comme un triple processus d'humanisation, de socialisation et de singularisation-subjectivation, l'éducation vise donc à éduquer un être humain, sujet singulier, membre d'une société et d'une culture. C'est à la fois transmettre une culture, socialiser tout en ayant un discours de singularisation. Bruner (1996) de son côté, en proposant une approche sociohistorique de l'éducation précise que le processus de singularisation reste très circonscrit au cadre

dans lequel chacun évolue. Et que d'une certaine manière éduquer revient alors tout autant à déterminer qu'à émanciper. Une dialectique qui se retrouve particulièrement présente dans le champ de la formation qui nous intéresse plus spécifiquement. Certaines conceptions de la formation contredisent le principe même d'un rapprochement entre la formation et l'émancipation (Ferasse, 1992 ; Bouyssières, 2002 ; Broussal, 2019a), d'autres proposent « de redonner à la formation sa valeur d'instrument d'une critique sociale et politique » (Mauban, 2004, p. 8). L'approche historique que nous proposons de l'émancipation, met en évidence que le terme d'émancipation s'est au fil du temps teinté d'une signification métaphorique : « tous les hommes, d'une manière ou d'une autre, sont esclaves – de leurs passions, de leurs ambitions, de leurs habitudes, de leurs inclinaisons, mais aussi d'autres hommes qui les dominent par le savoir, la force ou la ruse. Tous sont invités à s'émanciper » (Galichet, 2014, p. 7), à « s'affranchir d'un état d'assujettissement ou de dépendance » (Rey, 1998, p. 1211), à « conquérir la puissance de se donner du jeu dans les jeux de langage, donc la force de s'y mouvoir plus librement » (Charbonnier, 2013, p. 300). C'est ainsi que depuis le XX^{e} siècle des théories telles celle des capabilités (Sen, 1985), de la puissance sociale (Maurel, 2010 ; Bacqué et Biewener, 2013) ou de la conscientisation (Freire, 2001) émergent, laissant ainsi apparaître différentes dimensions de l'émancipation. Notamment celle de la justice sociale et du rapport équilibré entre permission et capacité Galichet (2018), celle de l'articulation entre l'émancipation intellectuelle, personnelle et économique (Crozat, 2018), et celle de la capacité pour un sujet de combiner épanouissement personnel et reconnaissance sociale dans un contexte sociétal donné (Bajoit, 2013). Ainsi, si Galichet (2014 ; 2018) insiste sur la nécessaire transformation sociale, Crozat (2018) sur la nécessaire libération des sujets et Bajoit (2013) sur la nécessaire libération des normes sociales, tous présentent l'émancipation à la fois comme un processus complexe qui implique des aspects politiques, sociaux, culturels, psychologiques et économiques, et comme un moyen, individuel ou collectif, d'atteindre un sentiment d'épanouissement et de pouvoir d'agir du sujet.

Pour poursuivre notre réflexion relative à la dialectique que nous établissons entre formation et émancipation des apprenants, nous proposons de nous intéresser dans le chapitre suivant à la place du sujet dans le champ de l'éducation et de la formation, place qui, nous allons le voir, a évolué au fil du temps[14].

[14] Réflexion qui est à la fois géographiquement et culturellement située à l'Occident.

CHAPITRE 2.
APPROCHE DU SUJET DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

2.1 Une certaine conception du sujet

Qu'est-ce que c'est qu'être un sujet ? Sartre (1946) avait cette formule assez paradoxale : « l'homme est condamné à être libre ». Le choix du terme « condamné » montre que la liberté est indispensable à la vie. Selon lui, les êtres humains ne peuvent pas s'accommoder de la privation de la liberté et en même temps, s'ils n'avaient pas autant de goût pour la liberté, s'ils acceptaient d'être davantage asservis, leurs existences seraient probablement plus faciles, plus confortables. Aussi, le sujet, tel que Sartre le définit, est un sujet qui cherche à éprouver sa liberté, sa possibilité de choisir sa vie tout en percevant cette liberté comme source de difficultés et de souffrances. Chez Sartre, l'existant libre est celui « qui décide de son passé sous forme de tradition à la lumière de son futur, au lieu de le laisser purement et simplement déterminer son présent et qui se fait annoncer ce qu'il est par autre chose que lui, c'est-à-dire par une fin qu'il n'est pas et qu'il projette de l'autre côté du monde » (1946, p. 530). Selon l'auteur, les êtres humains ne peuvent pas s'accommoder de la privation de la liberté et en même temps, s'ils n'avaient pas autant de goût pour la liberté, s'ils acceptaient d'être davantage asservis, leurs existences seraient probablement plus faciles, plus confortables. Le sujet, tel que Sartre le définit, est un sujet qui cherche à éprouver sa liberté, sa possibilité de choisir sa vie tout en percevant cette liberté comme source de difficultés et de souffrances. Gollain développe cette réflexion en disant que « l'existence du sujet excède toujours les termes imposés par la société ; ce qui fonde la possibilité ontologique de la liberté, une liberté à la fois inachevée et irrépressible » (2018, p. 19). Bien que nous soyons dans une société où la culture nous construit, le sujet, celui qui dit « je », n'existe que par ce mouvement par lequel nous nous opposons à tout ce qui pourrait nous déterminer. Ainsi, le sujet est celui qui dit non, celui qui manifeste son désir et s'oppose à la société telle qu'elle voudrait le contraindre ou le formater. Gollain (2018) poursuit en précisant que c'est parce que ce sujet s'oppose aux déterminants sociaux que la liberté a un sens. Si nous n'étions que le produit de la société, l'idée de liberté n'aurait aucun sens. Être libre n'a de sens que parce que nous avons cette possibilité de sortir de ce qui nous détermine.

Selon Gorz (2009), cette conception de l'émancipation, portée par cette vision du sujet, est à « distinguer de la vision individualiste néolibérale : il est impossible

de vouloir sa propre liberté sans reconnaître celle des autres et vouloir être reconnu par eux comme libre, c'est-à-dire comme auteur de mes actes » (p. 190). Lorsque l'individu cherche à exister en tant que sujet, il se confronte à lui-même, à la question de sa propre liberté tout en étant conscient que cette liberté est toujours inachevée, contrainte. Finalement, il ne s'agit pas de dire si le sujet est libre ou pas, mais plutôt de se demander s'il a librement choisi. Par ailleurs, ce que Gorz (2009) exprime, c'est que la liberté de chacun ne vaut qu'au regard de la liberté des autres. Il invite à penser la liberté comme dépendante de celle des autres. L'ensemble de ces considérations mettent en avant que chaque sujet est en dedans de la société. La réflexion sur le rapport entre le sujet et le social que Gorz propose insiste sur la nécessité de comprendre la relation dialectique entre le sujet social individuel et le contexte social dans lequel il évolue. Le sujet se constitue à travers les interactions sociales, les structures, les normes culturelles qui l'influencent. En retour, le sujet, par ses actions et ses choix, peut également agir que le social et contribuer à sa transformation. Tout en insistant sur cette interdépendance sujet-social, le sociologue philosophe souligne l'importance de l'autonomie du sujet et de son potentiel d'émancipation. La pensée proposée par Gorz encourage à s'intéresser à la façon dont l'éducation peut, non seulement être envisagée comme un processus de transmission de connaissances, mais aussi comme un moyen de former des sujets capables de réfléchir de manière critique, de s'engager dans un processus de conscientisation de leur condition et de leurs désirs.

Dans son ouvrage *Désir d'apprendre* Bourgeois (2018) interroge également ce rapport en le sujet et le social. En se référant à Wieviorka, l'auteur rappelle qu'il existe deux conceptions du sujet dans son rapport au social. La première est défensive. L'hypothèse ici faite est celle d'un sujet constitué, substantiel, préexistant au social. Elle considère que nous naissons, nous arrivons au monde constitué en tant que sujet. Et que toute notre vie va consister à nous battre, à lutter contre tout ce qui va vouloir nous détourner de notre voie, de notre nature propre. Le sujet est celui qui résiste aux logiques des systèmes, d'un dieu, d'une communauté. En ce sens, l'éducation pourrait essayer de fournir des armes pour que nous puissions nous opposer, dans la société, à tout ce qui pourrait nous détourner de notre chemin. La seconde, à laquelle nous allons principalement nous adosser dans le cadre de cette thèse, est constructive. Dans cette conception, le sujet n'est pas constitué une fois pour toutes à la naissance, mais il se constitue tout au long de son existence. Et se construit notamment avec le social. Nous pointons ici que cette perception constructiviste est étroitement liée à une certaine conception de la liberté qui doit elle-même beaucoup à la réflexion sartrienne à laquelle nous faisions référence *supra*. Cette conception renvoie au caractère créateur de l'être humain (Hans, 1999), création qui s'effectue dans la trame du social et non en extériorité. Ce qui n'exclut pas de passer par des actes de refus ou

de remise en cause de ce social. Mais Bourgeois (2018) montre qu'il s'agit davantage de danser avec l'obstacle que de s'y opposer frontalement, dans une conception assez orientale du rapport de l'individu au social. Guichard (2004) invite à reconnaître ces situations comme « des actes de se faire soi en construisant le sens de son existence au sein de l'humanité (p.175), ce que Malrieu (2003) nomme la personnalisation[15]. Autant d'occasions de mettre à l'épreuve la capacité du sujet à penser par lui-même, à s'émanciper de ce qui l'opprime ou le détermine.

2.2 L'éducation dans et par la culture

La manière dont chacun conçoit l'éducation, et par conséquent le sujet, dépend étroitement de sa conception de la culture, de ses buts, déclarés ou non. Dans une période historique où la vision humaniste est remise en cause (Adorno et Horkheimer, 1974), où l'industrie culturelle et le rationalisme des Lumières sont considérés comme les instruments mêmes de la domination (Lipovetsky et Charles, 2004), l'appel de Foucault (1982), qui invite à déconstruire notre système de représentations culturelles relatif aux formes de domination pour envisager une libération possible, fait particulièrement sens. Dans son ouvrage *The culture of Education*, Bruner (2008b) soutient la thèse selon laquelle la culture donne forme à l'esprit : « c'est elle qui nous procure l'outillage grâce auquel nous construisons, non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même que nous avons de nous-même et de notre capacité à y intervenir » (p. 6). Toute activité mentale est culturellement située : « Il est en effet impossible de comprendre l'activité mentale si l'on ne prend pas en compte l'environnement culturel et les ressources qu'il propose, ces mille détails qui donnent à l'esprit sa forme et sa portée » (Bruner, 2008b, p.7).

> Ce qui est unique pour l'homme est que son développement en tant qu'individu dépend de l'histoire de son espèce – pas de l'histoire qui est reflétée en gènes et chromosomes, mais plutôt de celle qui est reflétée dans une culture qui est à l'extérieur de sa vie et qui dépasse la capacité de chaque individu. Le développement de l'intellect est alors un développement qui est soutenu par l'extérieur. (Bruner, 2015, p. 52)

Précurseur de la deuxième phase de la révolution cognitive en marche depuis la fin des années 1950, Bruner introduit avec cette pensée, l'orientation culturelle de la psychologie cognitive. Il ne s'agit plus de s'intéresser seulement aux comportements observables – objets de béhaviorisme – mais aussi au

[15] Pour Malrieu, « la personnalisation est une action (généralement une coaction avec les pairs, avec tel ou tel modèle) en vue de restructurer les systèmes d'attitudes et les cadres de référence élaborés dans la pratique éducative (Malrieu *et al.*, 1979, p.41). Nous reviendrons sur cette notion *infra.*

fonctionnement de l'esprit. Les années 1990 ont été riches de productions relatives à la conception de l'esprit humain engendrant des théories très différentes quant à la nature même de l'esprit et à la manière dont on peut le développer. Là où certains envisageaient l'apprentissage comme un traitement de l'information, d'autres, tel que Bruner, ont plutôt cherché à comprendre comment l'homme construit ses significations, comment l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture. Au regard des préoccupations qui sont les nôtres, il nous paraît intéressant de faire un bref détour par chacune de ces deux conceptions afin de mieux comprendre les changements qu'elles ont suscités dans le champ de l'éducation et de la formation.

2.2.1 Une conception computationnelle

La conception computationnelle s'intéresse au traitement de l'information et cherche à comprendre comment une information donnée sur le monde s'inscrit, est mise en mémoire (Bruner, 2008b). Cette science computationnelle propose un certain nombre de recommandations quant à la manière dont doit être conduite l'éducation. Elle admet notamment qu'il est certainement possible de mieux enseigner aux êtres humains, dès lors que l'on sait programmer un ordinateur efficacement. On ne peut que reconnaître que l'informatique représente une aide précieuse dans les activités pédagogiques et peut aider à réaliser des tâches considérées comme mal adaptées à la production humaine. Rapides, ordonnés, dotés d'une mémoire bien moins capricieuse que la nôtre, insensibles à l'ennui, il est en revanche beaucoup moins sûr que ces outils numériques puissent assumer les tâches d'un enseignant, dans ce qu'elles ont de plus essentiel. Mais le problème est ailleurs. La représentation de la manière dont l'esprit travaille proposée par la conception computationnelle est-elle suffisamment pertinente pour nous aider dans l'objectif d'éduquer ? L'objectif du computationnalisme est de parvenir à une retranscription formelle de tous les systèmes en usage qui traitent le flux de l'information de manière à produire des résultats prévisibles et systématiques. L'un de ces systèmes est l'esprit humain. Il ne défend pas la thèse selon laquelle l'esprit serait une sorte d'ordinateur, qui aurait besoin d'être programmé pour agir efficacement, mais prétend plutôt que chaque système de traitement de l'information doit être régi par des règles ou des procédures qui prédéterminent ce qui va arriver aux données introduites. C'est notamment le cas du système nerveux, ou de l'appareil génétique.

Cependant, comme évoqué précédemment, les règles communes à tous les systèmes d'information n'incluent pas les processus de construction de signification, qui, au-delà d'être confus, ambigus et sensibles au contexte, « sont des activités où la construction des systèmes extrêmement "flous" et

métaphoriques […] est tout aussi importante que l'utilisation de catégories notamment spécifiables pour trier des données introduites afin d'obtenir des résultats compréhensibles » (Bruner, 2008b, p. 20). L'approche computationnaliste de l'éducation semble faire apparaître trois grandes tendances. La première reformule d'anciennes théories de l'apprentissage (ou de l'enseignement) selon des formes computables. La deuxième analyse des protocoles et leur applique l'appareil de la théorie computationnelle, pour ensuite chercher à comprendre comment l'améliorer. C'est notamment ce que font ceux qui cherchent à comprendre comment un novice devient expert. Enfin, il y a le concept de redescription[16] (Bruner, 2008b), essentiel au concept computationnel, qui semble coïncider avec un concept central de la théorie cognitive, la métacognition. Bien que la manière dont l'esprit travaille dépende des outils qui sont à sa disposition et que, dans une certaine mesure, l'existence même des outils computationnels peut changer ce que nous pensons de la manière dont l'esprit travaille - comme cela s'est produit pour le livre - l'approche culturaliste s'intéresse à l'éducation de façon tout à fait différente.

2.2.2 Une conception culturaliste

Le culturalisme puise son inspiration dans l'idée selon laquelle l'esprit ne peut exister en l'absence d'une culture. Autrement dit, l'évolution de l'esprit des hominidés est liée au développement d'un mode de vie, la réalité étant représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle le mode de vie technicosocial est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme. Mais cette culture, dite « *superorganique* »[17], façonne en même temps l'esprit des individus. Ainsi, son expression, individuelle, correspond à l'élaboration de la signification laquelle assigne un sens aux choses selon différentes dispositions et dans des contextes donnés. Culturellement situées, les significations peuvent alors être négociées, soumises à l'échange culturel. De ce point de vue, « savoir et communiquer sont par nature interdépendants, et même virtuellement inséparables » (Bruner, 2008b, p. 18). La culture et les systèmes symboliques qui lui sont propres nous procurent ainsi les outils qui nous permettent d'organiser et de comprendre les mondes qui nous entourent. Même si

[16] « La redescription apparaît comme une règle du type TOE (theory of everything), valable pour les systèmes computationnels adaptatifs, mais qui se révèle être valable également pour traiter de la manière dont les êtres humains résolvent les problèmes » (Bruner, 2008b, p. 26).

[17] Cité par Bruner (2008b), en référence à Alfred L ; Kroebe, « The Superorganic », *American Anthropilogist*, 19 (2), (1917) : 163-213.

la culture est elle-même un produit humain, elle façonne en même temps qu'elle rend possible. Nous allons tenter d'exposer ici de quelle manière le culturalisme s'intéresse à l'éducation.

Fondé sur un principe selon lequel « l'éducation n'est pas un îlot isolé mais un vaste continent de la culture » (Bruner, 2008b, p. 27), le culturalisme s'intéresse aux fonctions que remplit l'éducation dans la culture, en termes de rôles et de ressources. D'une part, il considère la culture comme un système de valeurs, de droit, d'échanges, d'obligations, d'occasions, de pouvoirs. Et, d'autre part, il étudie comment les exigences d'un système culturel affectent ceux qui doivent évoluer dans ce système. De fait, le culturalisme s'intéresse particulièrement à la manière dont l'homme construit les réalités et les significations qui lui permettent de s'adapter au système, ce que cela lui coûte et dans l'espoir de quel profit il le fait. Bien qu'à l'instar du computationnalisme il intègre les intuitions, il n'écarte pas les processus relatifs à la fabrication de la signification au prétexte qu'ils ne répondent pas aux tests de computabilité. De la même manière que le culturalisme ne peut écarter la subjectivité et son rôle dans la culture, il s'intéresse à l'intersubjectivité c'est-à-dire à la manière dont les êtres humains parviennent à connaître l'esprit d'autrui. Ce qui lui vaut le mérite de figurer parmi les sciences du subjectif et invite Bruner (2008b) à adopter le terme de psychologie culturelle. L'auteur complète sa présentation du culturalisme en précisant et donnant toute leur place aux sensations et aux émotions dans ces processus par lesquels nous élaborons les significations et construisons la réalité.

Cependant, ni le computationnalisme ni le culturalisme n'ont abouti à des pédagogies spécifiques. Leur différence est d'une tout autre nature. Il ne s'agit pas là de présenter une contradiction inévitable opposant computationnalisme et culturalisme mais plutôt de nous amener à penser notre conception de la société et du sujet. En effet, le type de modèle de l'esprit humain que l'on adopte engage dans des approches pédagogiques différentes :

> si l'on considère que l'esprit humain est avant tout pouvoir d'association et formation d'automatismes, on privilégie les batteries d'exercices répétitifs et l'on décrète que c'est là la vraie pédagogie. En revanche, si l'on considère que l'esprit est avant tout en capacité à réfléchir et à discuter sur la nature des vérités nécessaires, on leur préfèrera le dialogue socratique. (Bruner, 2008b, p. 19)

Mais pour qu'une théorie de l'esprit soit intéressante d'un point de vue éducatif, il est attendu d'elle qu'elle propose un certain nombre de pistes relatives aux améliorations ou modifications possibles du fonctionnement intellectuel. Selon Bruner,

> si elle ne fournit aucune indication sur les ressources ou les dispositions nécessaires, une théorie de l'esprit est tout entière du type "de l'intérieur vers l'extérieur", et elle est difficilement applicable à l'éducation. Elle ne devient vraiment intéressante que si elle

> procède au contraire davantage "de l'extérieur vers l'intérieur" en donnant des indications sur l'environnement nécessaire pour rendre possible un usage efficace de l'esprit (ou du cœur !), si elle dit quels systèmes symboliques, quels récits du passé, quels arts et quelles sciences utiliser. (2008b, p. 24)

2.2.3 Une approche psychoculturelle de l'éducation, et après ?

La construction herméneutique du sens et de l'information présentée, il nous paraît opportun de faire état d'un certain nombre de principes qui guident l'approche psychoculturelle de l'éducation. Située à l'intersection entre nature de l'esprit et nature de la culture, aborder la théorie de l'éducation suppose de s'intéresser, de façon concomitante, aux interactions entre les facultés de l'esprit d'une personne et aux moyens grâce auxquels la culture aide, ou contrarie leur réalisation. Ce qui passe par « un ajustement entre, d'une part, ce qu'une culture donnée estime essentiel pour mener une vie qui soit belle, ou utile, ou tout simplement une vie qui vaille la peine d'être vécue et, d'autre part, la manière dont les sujets s'adaptent à ces exigences qui viennent sans cesse empiéter sur leur existence » (Bruner, 2008b, p. 29). Selon Bruner, il reviendrait donc à l'éducation de doter les apprenants des systèmes symboliques nécessaires pour négocier le sens : « toute pratique éducative qui se propose d'accroître la puissance de l'esprit doit mettre au centre de son activité de "penser l'acte de penser" » (2008b, p. 36). Le concept de culture se fait donc central dans cette réflexion que les enseignants auraient, selon cette perspective, à mener et les invite à revisiter leur rôle, leur conception du savoir et la façon dont ils accompagnent et outillent les apprenants pour qu'ils puissent donner du sens aux savoirs. Nous tâcherons *infra* de développer ces différents aspects, mais, nous proposons à présent de regarder ce qu'il en est de la place du sujet dans le champ de l'éducation et de la formation. À ce stade de notre réflexion, cette préoccupation ne peut être contournée.

2.3 Émergence du « sacre de l'apprenant » dans le champ de l'éducation

Si l'on remonte un peu le temps, c'est notamment sous l'impulsion du courant réformateur des pédagogies actives (porté par Dewey, Decroly, Montessori, Ferrière, Clarapède) qu'émerge ce que Marie-Claude Blais *et al.* (2014) nomment le « sacre de l'apprenant ». En s'insurgeant contre les abus d'une transmission traditionnelle, s'opère alors une mutation culturelle fondamentale caractérisée essentiellement par l'avènement d'un individualisme radical – dominé par l'idéal d'un moi souverain, indépendant et autodéterminé, pleinement conscient de lui-

même – laquelle promeut la vulgate pédagogique d'un enseignant centré sur l'apprenant. Trois principales critiques de ce modèle traditionnel se font entendre. (1) Tout d'abord, au niveau individuel. Fondé sur l'inculcation et le formatage, il entraverait chez les apprenants la possibilité de réaliser pleinement leurs potentialités personnelles (tant cognitives, qu'affectives et physiques), d'être respectés dans leurs différences individuelles (besoins, aspirations, dispositions), et d'être reconnus dans leur capacité à penser, parler, agir par eux-mêmes et librement. (2) Le processus éducatif traditionnel, et particulièrement la transmission, est un deuxième niveau de critique, car il tendrait à considérer l'apprenant comme « une table rase ». (3) Enfin, la dernière critique de ce modèle traditionnel intervient au niveau social. En fonctionnant comme un système de sélection et de reproduction sociale, par une allocation inégale des ressources culturelles, il contribuerait à renforcer les inégalités sociales. Se dégage ainsi progressivement, notamment sous l'influence du développement de l'intelligence soutenue par Piaget, l'idée d'un apprenant individuel, avec ses propres caractéristiques, capable de construire par lui-même ses propres apprentissages moyennant un milieu soutenant.

C'est dans ce contexte de mutation culturelle fondamentale des années 1970 que ce courant réformateur a acquis un statut quasi hégémonique dans certains milieux de l'éducation et que le rejet du modèle traditionnel de la transmission s'est opéré laissant ainsi place à de nouvelles conceptions. Ainsi, le développement du paradigme réflexif s'est imposé dans les années 1980, balayant sur son passage celui du béhaviorisme et les conceptions et pratiques pédagogiques qui se fondaient sur l'inculcation et le formatage. Parallèlement se multiplient les recherches sur la motivation à apprendre, lesquelles ont exploré les différentes facettes de la dimension conative de l'activité d'apprentissage chez l'apprenant (Carré et Fenouillet, 2019). Émerge alors la conception d'un sujet individuel qui s'autoconstruit, s'autoréalise, un sujet autodéterminé rejetant toute forme d'agentivité externe. On note au passage des modifications sémantiques : on parlera davantage d'apprenants que d'élèves ou d'étudiants, des termes qui renvoient sans doute davantage le formé à un rôle ou à un statut institutionnel qu'à son activité propre. D'autre part, à la même époque, se sont développés les travaux de sociologie de l'éducation qui dénonçaient l'aliénation que peut engendrer une institution scolaire inscrite dans un schéma de reproduction sociale, préparant les sujets à occuper la place qui leur est dévolue (Bourdieu et Passeron, 1970). Tout cela a considérablement contribué à asseoir et légitimer une conception émancipatrice du sujet apprenant et est venu nourrir l'essor du courant de la pédagogie institutionnelle qui vise à promouvoir une double émancipation, psychologique et sociale (Lapassade, 1967).

2.4 Émergence du sujet en formation

L'ensemble de ces mutations qui ont traversé le champ de l'éducation scolaire ont également affecté celui de la formation des adultes, en pleine émergence et en quête de légitimité à cette époque-là. À l'appui de cette hypothèse, différents éléments ont marqué les esprits et les pratiques dans le champ de la formation. Pour n'en relever que quelques-uns, on notera ceux relatifs aux modes de travail pédagogique, à l'andragogie, à l'autoformation, qui ont contribué à promouvoir l'idéal du développement personnel en formation ainsi que les travaux de Guigou (1972) qui critique le système scolaire, qu'il accuse de contribuer à la reproduction sociale et au maintien des inégalités sociales. Pensée qui rejoint le courant incarné par Freire ainsi que celui de l'éducation permanente. Bourgeois (2018) avance d'ailleurs l'hypothèse selon laquelle c'est précisément autour des deux pôles de cette conception émancipatrice du sujet (comme sujet et comme acteur social) que se sont initialement construites l'identité et la légitimité de la formation des adultes. On assiste donc également dans le champ de la formation, a un rejet d'un modèle éducatif traditionnel basé sur une transmission s'apparentant à une inculcation et donc à une aliénation. Et si dans le champ scolaire, ce rejet a conduit à l'avènement d'un modèle pédagogique centré sur l'apprenant, et visant avant tout l'émancipation de la personne, dans le champ de la formation des adultes, on a assisté à la coexistence de deux modèles : l'un centré sur l'émancipation et le développement individuel des personnes et l'autre sur l'émancipation des groupes sociaux défavorisés.

Alors que sont devenus ces modèles aujourd'hui ? Selon Bourgeois (2018), on peut constater une relative hégémonie du modèle de l'émancipation centrée sur le développement individuel et personnel des apprenants. Elle est notamment attestée par certains éléments qui touchent autant aux dispositifs organisationnels, qu'aux dispositifs pédagogiques de la formation tels que : l'individualisation des parcours de formation, les dispositifs de validation d'acquis d'expériences, l'autoformation, l'activité réflexive, l'omniprésence de la thématique, voire de l'injonction sociale, du projet tant dans les pratiques que dans les discours (Boutinet, 1999) ou encore la loi de 5 septembre 2018[18] relative à la formation professionnelle. À côté de cette hégémonie croissante, le modèle de l'émancipation sociale semble perdre un peu de terrain dans l'ensemble du champ bien qu'il subsiste notamment dans les secteurs associatifs mais de façon plus timide avec le souci de donner aux plus démunis un réel pouvoir d'agir dans la société, de l'*empowerment*.

[18] https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037367660/

Par ailleurs, on retrouve un maintien relatif du modèle transmissif traditionnel, principalement dans les structures d'apprentissages formels tels que l'enseignement supérieur ou la formation professionnelle continue éventuellement en coexistence avec certains traits du modèle individualiste de l'émancipation des personnes. Bien que nombre de travaux sur les processus de transmissions des savoirs aient été menés ces dernières décennies dans différents domaines professionnels, il a fallu attendre ces toutes dernières années pour que la thématique de la transmission, précisément sous ce vocable, fasse l'objet d'un regain d'intérêt. Ces récents travaux (Boutte, 2007 ; Jacques-Jouvenot et Vieille Marchiset, 2015 ; Céline Alvarez *et al.*, 2017) mettent en avant une vision de la transmission bien éloignée des stéréotypes évoqués jusqu'alors et proposent une vision renouvelée, bien plus compatible avec la thématique de l'émancipation de l'apprenant. Au regard de ces éléments, on retient donc que le modèle de l'éducation, centré sur l'apprenant et visant son émancipation, en tant personne et en tant qu'acteur social, s'impose à tous les étages du système de la formation.

2.5 Critiques autour d'une conception individuelle de l'émancipation

Pour autant, cette vision appelle un certain nombre de critiques, notamment autour de la question de l'émancipation telle qu'elle a été mobilisée dans les discours et les pratiques en formation.

La première critique fait référence à l'illusion d'un sujet transparent, pleinement conscient de lui-même et de ses actes et souverain, totalement libre de ses choix (Descombes, 2004). Parmi les différents arguments avancés, nous retenons ceux des structuralistes pour qui les surdéterminations structurelles sociales (le plus souvent inconscientes), économiques et culturelles pèsent sur le sujet et anéantissent l'idée même de sujet. Guigou (1972), compare cette pédagogie fondée sur l'épanouissement personnel à un trompe-l'œil destiné à mieux masquer l'aliénation d'un système de formation fondamentalement dédié à la reproduction sociale. D'autres, issus de la psychanalyse, rappellent le caractère illusoire de l'idée d'un sujet qui puisse être totalement souverain et transparent, parfaitement maître de ses pensées et de ses conduites (Bourgeois, 2018). Au regard de cette critique, Bourgeois (2018) précise que soit on la prend au pied de la lettre et l'on se retrouve dans l'impasse - car finalement on est en mesure de se demander quelles sont les perspectives ou propositions constructives pour la formation puisqu'elle ôte au sujet toute capacité d'émancipation, toute possibilité d'échapper à l'aliénation -, soit on l'accepte comme :

> une alerte, en l'occurrence particulièrement utile et fructueuse, contre toute illusion inverse, celle d'un sujet tout-puissant, affranchi de toute détermination et de tout lien avec autrui,

> absolument maître de ses pensées et de ses actes. Ou encore on la considère comme une invitation à concevoir que la connaissance et la prise de conscience de ce qui détermine, conditionne nos pensées et nos conduites, est le passage obligé pour pouvoir s'engager dans la voie d'un affranchissement, tout au moins partiel, de ces déterminations. (Bourgeois, 2018, p. 50)

Le lien s'établit ici de nouveau avec la pensée de Freire relative à sa pédagogie de la conscientisation qui relie compréhension du monde et pouvoir d'agir des sujets et des collectifs.

La deuxième critique s'attaque à l'illusion inverse d'un sujet natif, c'est-à-dire entièrement constitué en dehors du monde, autosuffisant et complet ; préexistant en quelque sorte à la relation à autrui et fondamentalement seul ; omnipotent, prométhéen. Cette critique ne remet nullement en cause l'idéal d'émancipation, de réalisation de soi, de conquête de la liberté des sujets. En revanche, pour reprendre les propos de Flahault (2005), elle fait la différence entre émancipation rêvée, qui voudrait s'affranchir de la condition humaine, et, l'émancipation possible, qui fait avec. Cette conception oblige alors à penser l'être soi dans l'interdépendance, ce qui va à l'encontre de la représentation selon laquelle un sujet serait entièrement constitué en soi, en dehors et antérieurement à toute relation sociale, profondément ancrée dans notre culture occidentale. Nous pensons ici, par exemple, aux travaux de Platon, Nietzsche, Saint-Augustin, Rousseau pour qui devenir soi passe nécessairement par un mouvement de retrait du monde, des autres, pour aller chercher au fond de soi qui l'on est vraiment. À l'opposé de cette conception du sujet natif, Todorov (2002) et Flahault (2005) opposent une conception essentiellement relationnelle de l'être soi. Pour eux, la réalisation de soi est fondée au préalable sur le sentiment d'exister, c'est-à-dire, un sentiment de consistance intérieure et de continuité dans le temps. Or, dès la naissance, le sujet ne peut se construire que dans une relation à l'autre, en l'occurrence le parent : « l'expérience d'exister avec l'autre précède l'existence de soi, elle en est la condition préalable et le support » (Bourgeois, 2018, p. 73) et de poursuivre, « le sentiment d'exister et d'être soi ne jaillit pas seulement d'une source intérieure : il naît d'une circulation entre notre esprit et ce qui l'entoure – ce qui lui est donné par les sens, par les autres, par la culture et la vie sociale » (Bourgeois, 2018, p. 76). Ainsi, prendre le risque de l'altérité, d'être altéré par elle, constitue dès lors, paradoxalement, le passage obligé de la réalisation de soi. Nous reviendrons plus en profondeur sur cette notion de l'altérité ultérieurement.

Enfin, la troisième critique relative à l'émancipation individuelle s'applique à démontrer qu'elle prive le sujet de son histoire, de sa culture et de ses passeurs. À ce propos, Blais *et al.* (2014) et Flauhault (2005) se rejoignent quant au lien établi entre construction de soi et transmission intergénérationnelle. L'un et l'autre s'accordent à dire que la transmission est indispensable pour la construction de soi

comme sujet et s'opposent à l'idée selon laquelle un sujet pourrait se construire lui-même, par lui-même, en s'affranchissant des autres et en particulier de toute forme de transmission verticale. De son côté, bien qu'Illich (1971) admette que l'on n'apprend pas sans les autres, il considère que ces derniers sont à envisager comme une ressource vers laquelle se tourner spontanément si on le juge utile pour soi, en dehors de toute tutelle éducative. Blais, Gauchet et Ottavi le rappellent :

> les droits de la raison individuelle sont déclarés supérieurs aux legs des générations précédentes […]. Ni maîtres, ni modèles. Et pour unique livre, « le grand livre du monde » […]. Aujourd'hui, cette démarche pionnière est devenue la norme : chacun est appelé à "construire ses savoirs" […]. Toute appartenance ou affiliation est vue comme un obstacle à la liberté et à la créativité, perçue comme un déterminisme inacceptable. (2014, p. 51-52)

2.6 Synthèse du chapitre 2

Afin de penser la dialectique que nous établissons entre formation et émancipation, nous nous sommes intéressée dans ce deuxième chapitre à la place du sujet dans le champ de l'éducation et de la formation. Que le sujet soit définit comme un individu qui cherche à éprouver sa liberté, sa possibilité de choisir sa vie tout en percevant cette liberté comme source de difficultés et de souffrances (Sartre, 1946), ou comme celui qui dit « je », qui n'existe que par ce mouvement par lequel il s'oppose à tout ce qui pourrait le déterminer, Gollain (2018), Gorz (2009) et Bourgeois (2018) soulignent que cette conception du sujet implique une certaine conception de l'émancipation et précisent que la liberté de chacun ne vaut qu'au regard de la liberté des autres. Ils portent alors la réflexion sur le rapport entre le sujet et le social et encouragent à s'intéresser à la façon dont l'éducation peut, non seulement être envisagée comme un processus de transmission de connaissances, mais aussi comme un moyen de former des sujets capables de réfléchir de manière critique, de s'engager dans un processus de conscientisation de leur condition et de leurs désirs. Le sujet étant socialement et culturellement (Bruner, 2008b) situé, il reviendrait donc à l'éducation de doter les apprenants des systèmes symboliques nécessaires pour négocier le sens des situations qu'ils rencontrent et plus largement de leur vie. Cette évolution de la conception du sujet s'est parallèlement accompagnée de modifications, voire de mutations, dans le champ de l'éducation scolaire et de la formation des adultes. Conduisant, peu à peu, à l'avènement d'un modèle pédagogique centré sur l'apprenant visant son émancipation en tant que personne mais aussi en tant qu'acteur social. Car c'est bien de la rencontre avec l'autre que la construction de sens et par là même la construction de soi semble pouvoir s'opérer. Aussi, intéressons-nous à présent à la place de l'altérité dans le processus de subjectivation.

CHAPITRE 3.
L'ALTÉRITÉ AU CŒUR DU PROCESSUS DE SUBJECTIVATION

3.1 Une idéologie spontanéiste du sujet remise en question

Dans son *Traité de pédagogie*, Kant (1803/1981) écrivait déjà que « ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même » (p. 254). Pour autant, apprendre par soi-même ne signifie pas apprendre seul. Bien que l'un des enjeux centraux de toute pratique éducative soit donc de rendre possible pour l'apprenant d'advenir comme sujet, l'idéologie spontanéiste selon laquelle un sujet serait par nature autonome capable, sans autre, d'accéder à la connaissance est remise en question. De même, l'idée selon laquelle des conditions sont requises pour qu'un sujet franchisse le pas de l'accueil de nouveaux savoirs et mette en jeu son désir d'apprendre se développe de plus en plus.

Il ne peut y avoir de subjectivation sans apprentissage en tant qu'expérience de rencontre de l'altérité conduisant à la transformation de soi. Ce qui implique de renoncer à tout asservissement de l'apprenant, mais sans renoncer à sa responsabilité de l'éduquer. Pour autant, le paradigme qui domine depuis la seconde moitié du XXe siècle est bien celui du « retour du sujet » qui se traduit par la substitution d'un modèle centré sur l'acte d'apprendre à un modèle antérieur qui restait commandé par l'impératif de transmettre. Cette mutation pédagogique consiste donc à « donner le premier rôle, si ce n'est le rôle exclusif, à l'acteur des apprentissages, aux dépens de rôles précédemment attribués par la transmission, sur la base de son assimilation tacite au sujet de la connaissance » (Blais *et al.*, 2014, p. 16).

3.2 Élaborer la signification par la rencontre

Les rencontres que nous faisons avec le monde ne sont pas directes, toutes donnent lieu à interprétation d'idées comme celles de causes ou de conséquences. Le monde qui nous apparaît est conceptuel et « lorsque nous ne parvenons pas à nous faire une idée précise de ce que nous rencontrons, nous renégocions sa signification de manière à ce qu'elle s'accorde avec ce que croient ceux qui nous entourent » (Bruner, 2008a, p. 148). La signification, c'est ce sur quoi nous sommes d'accord, ou au minimum ce que nous acceptons comme base de travail pour parvenir à un accord sur un concept. Selon Bruner (2008a), lorsque des réalités

sociales telles que la démocratie ou l'équité sont discutées, ce n'est pas dans la tête ou dans la chose elle-même qu'elles se situent, mais dans l'action de discuter et de négocier leur signification. Une signification à laquelle nous parvenons au travers du partage des connaissances humaines. Il précise que cette conception se trouve profondément et directement impliquée dans la conduite de l'éducation sans cesse interprétée et renégociée par ceux qui y participent. Et que la culture est en permanence l'objet d'un processus de recréation : « elle est à la fois un *forum* où se négocie et se renégocie la signification, et un ensemble de règles et de spécifications permettant d'expliquer l'action telle qu'elle se réalise » (Bruner, 2008a, p. 149). Les contes, les théâtres sont notamment des occasions, pour les membres d'une culture, d'explorer des mondes possibles, de jouer un rôle dans la construction et la reconstruction permanente de la culture, de jouer un rôle actif où ils participent et ne se contentent pas d'être des spectateurs qui jouent le rôle que, selon les circonstances, la règle leur assigne.

Cette conception de la culture suppose que l'éducation amène les apprenants à y participer dans un esprit de forum, de négociation et de recréation de la signification. Si l'on choisit les matériaux de l'éducation pour leur caractère malléable, ouvert à la transformation imaginative, et qu'on les présente sous un jour qui invite à la négociation et à la spéculation, qui ouvre sur un monde plein de merveilles et de possibles, l'éducation prend alors part à ce que Bruner (2008a) appelle « la fabrication de la culture ». Il s'agit ici d'inviter l'apprenant à faire usage de sa pensée, de sa réflexion, à élaborer, à imaginer. Il devient alors partie prenante du processus de négociation par lequel les faits sont créés et interprétés, il devient acteur de la fabrication du savoir en même temps qu'il est le réceptacle de sa transmission. Vision qui n'est pas sans aller à l'encontre de la tradition pédagogique héritée d'autres temps assimilée par Freire (2001) à une pédagogie bancaire dans laquelle l'éducation consiste à transmettre des connaissances et des valeurs, où ceux qui en savent le plus apprennent à ceux qui en savent le moins. Une telle conception de l'éducation assume alors une autre interprétation de la culture, une autre conception de l'autorité, une approche plus participative, dialogique et démocratique de l'enseignement.

3.3 Les figures de l'altérité

Comme évoqué précédemment, l'autre occupe une place cardinale dans le processus d'émancipation. Toujours selon Bourgeois (2018), deux figures de l'altérité sont possibles dans ce processus de subjectivation, l'une et l'autre étant tout aussi indispensables et opérantes. La première figure de l'altérité est rencontrée dans la relation de transmission. Il y a la rencontre entre l'apprenant et

le formateur. Considérant que « le but de l'éducateur n'est pas seulement d'apprendre quelque chose à son interlocuteur, mais de chercher avec lui les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent » (Freire, 2001, p. 9), de faire de l'apprenant non pas un objet que l'on construit, mais un sujet qui se construit pour reprendre l'expression de Meirieu (2013), nous nous intéressons *de facto* au rôle que le formateur joue dans ce processus d'émancipation de l'apprenant. À l'instar de Bourgeois (2018) qui place la relation apprenant-maître au cœur du processus de subjectivation, sans renier les postulats d'éducabilité et d'égalité des intelligences développés par Jacotot (1823), la posture adoptée par ce dernier constitue, selon nous, une pièce maîtresse du processus évoqué. Il ne s'agit pas de tenir des propos laudatifs sur les maîtres explicateurs, loin de là, mais bien de redonner toutes ses lettres de noblesse à ces passeurs, ces « médiateurs culturels » (Bourgeois, 2018, p. 210). De trouver un équilibre afin que le lien qui relie le formateur et l'apprenant, le maître et le disciple, ne soit pas le symbole d'une relation dominant-dominé, mais bien les fondements permettant que s'accomplisse la subjectivation de l'apprenant, dans un moment d'affranchissement à la relation au maître, moment essentiel pour que « le transfert de l'apprenant à l'enseignant n'obstrue pas l'accès à une relation créatrice au savoir et que ce transfert se transforme en transfert de travail dans l'ouverture d'un savoir à construire » (de Villers, 2018, p. 4). Ainsi considérée, la relation de transmission ne repose pas sur un lien connaissant-apprenant, ni sur un quelconque rapport de force, mais bien sur une prise de conscience et un partage des connaissances. Il ne s'agit pas de voir en la figure du maître un quelconque rapport aliénant, mais bien un passeur, un médiateur culturel qui accompagne, étaye puis désétaye. Dans la même veine, Jacotot précise qu'il ne s'agit pas non plus de postuler que son rôle est d'enseigner, de transmettre, mais bien d'apprendre, de faire apprendre.

> En ce sens qu'apprendre suppose toujours un travail de reconstruction par l'apprenant de ce qui lui est transmis, reconstruction en fonction de ses connaissances déjà là, mais aussi de ses projets personnels et de son image de soi […]. La position juste qui revient au maître est dès lors de viser, à la fois avec ambition et modestie, à concevoir et mettre en place des conditions – affectives, cognitives et normatives – et un cadre, clair, ferme et séduisant, susceptible de faciliter l'apprentissage, et au-delà, ou plutôt à travers cet apprentissage, la possibilité de se construire comme sujet. (Bourgeois, 2018, p. 230-231)

La deuxième figure est celle de l'altérité dans la relation du sujet apprenant avec ses pairs. À nouveau, deux modes de relations se distinguent et se superposent. D'un côté se trouvent les relations interpersonnelles que l'apprenant peut entretenir individuellement avec diverses personnes inscrites dans le même processus de formation. Et de l'autre, il s'agit de la place que prend l'apprenant au sein du groupe en formation, en termes de statut et de rôle. Au-delà du fait que les interactions sociales avec les pairs au sein d'un groupe jouent un rôle extrêmement

important pour l'apprentissage stricto sensu, la multiplication des interactions sociocognitives, menées dans un espace socioaffectif sécurisé, est propice aux échanges et aux remises en question des apprenants. Ces occasions d'expérimenter d'autres positionnements par rapport à autrui, sont sources de transformations, modifient les façons de penser et d'agir du sujet et participent du processus de subjectivation du sujet apprenant. « C'est donc dans le jeu de la dialectique entre rapport au maître, rapport aux pairs, rapport au savoir et rapport à soi que peut se construire la subjectivation » (Bourgeois, 2018, p. 73). Enseigner différemment passe par l'éveil des consciences, une nouvelle théorie de l'esprit (Bruner, 2008b). Souvent considérés comme des sujets qu'il faut remodeler, naïfs, innocents, vides de tout savoir, sans aptitudes, bien que remplis de bonnes intentions, les croyances sur les apprenants impactent considérablement les activités éducatives et même s'il n'est pas ici le moment de déconstruire ces pensées, on souhaite tenter d'en apprécier leurs conséquences.

3.4 Synthèse du chapitre 3

Ce troisième chapitre tend à montrer que bien que l'un des enjeux centraux de toute pratique éducative soit de rendre possible pour l'apprenant d'advenir comme sujet, l'idéologie spontanéiste selon laquelle un sujet serait par nature autonome, capable, sans autre, d'accéder à la connaissance est remise en question (Bourgeois, 2018). Il ne peut y avoir de subjectivation sans apprentissage en tant qu'expérience de rencontre de l'altérité conduisant à la transformation de soi. Car c'est de la rencontre avec le monde, avec autrui que la négociation et la construction de sens peut s'opérer. Ainsi l'apprenant est invité à faire usage de sa pensée, de sa réflexion, à élaborer, à imaginer (Bruner, 2008a) devenant ainsi acteur de la fabrication du savoir en même temps qu'il est le réceptacle de sa transmission. Au regard de ces considérations, il ne s'agit plus de considérer l'éducation au prisme de la pédagogie bancaire (Freire, 2001), mais plutôt de s'inscrire dans une conception de l'éducation, qui assume une autre interprétation de la culture, un autre rapport à l'autorité et au savoir, un autre rapport aux maîtres et aux pairs en tant que figures de l'altérité, dans une approche plus participative, dialogique et démocratique de l'enseignement.

Aussi, le chapitre suivant s'intéresse au concept d'intersubjectivité en tant que nouvelle théorie de l'esprit porteuse de changement dans le champ de l'éducation et de la formation.

CHAPITRE 4.
CONCEPT D'INTERSUBJECTIVITÉ : UNE NOUVELLE THÉORIE DE L'ESPRIT PORTEUSE DE CHANGEMENT DANS LE CHAMP DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Au regard des éléments précédemment exposés, il nous semble que la question de la signification de l'action, du sens attribué à ce que l'on fait se fait centrale. Repenser la psychologie de l'éducation suppose d'examiner les modèles, les conceptions de l'esprit[19] qui déterminent comment nous enseignons, éduquons, quelles relations nous établissons entre esprit et culture. Nous allons ici nous intéresser plus particulièrement à l'un de ces quatre principaux modèles : le développement de l'échange intersubjectif. Selon cette approche, les apprenants sont considérés comme des sujets qui construisent un modèle du monde pour parvenir à analyser leur expérience. La discussion, la coopération, l'expression du point de vue de chacun, le raisonnement, la quête de sens sont encouragés afin de nourrir la compréhension, favoriser la rencontre de son esprit avec celui d'autrui, lequel peut avoir d'autres points de vue. Une telle pédagogie suppose de considérer tous les esprits comme muables, capables d'évoluer, grâce à la rencontre avec l'autre vers un certain cadre de référence partagé. Ce modèle d'éducation de type mutuel et dialectique, fondé sur le discours, la collaboration, la négociation participent ainsi de la construction du savoir et de l'esprit.

4.1 Un nouveau modèle émergent : la co-élaboration du savoir

L'une des propositions apparues à partir de l'approche de l'éducation en termes de psychologie culturelle est que la classe soit pensée de telle manière à en faire une sous-communauté où les apprenants entrent dans un échange mutuel et où l'enseignant se positionne en tant que chef d'orchestre accompagnateur. Ce qui ne remet nullement en question son rôle ou son « autorité » (Robbes, 2020). Loin de proposer une formule d'enseignement unique, l'approche culturelle psychologique de la pédagogie interactive et intersubjective avance comme seul précepte que lorsqu'il s'agit d'êtres humains, apprendre est un processus interactif

[19] Le terme d'esprit fait ici référence à l'usage qu'en fait Bruner (2008b) et que nous avons précédemment exposé. À savoir, à la capacité cognitive et mentale humaine qui permet la compréhension, la construction de sens, l'apprentissage, la représentation mentale et la construction de connaissance. Selon l'auteur l'esprit est à considérer en tant que processus actif et constructif, influencé par la culture et le langage.

dans lequel chacun apprend des autres, et pas seulement en montrant ou en disant. Pour Bruner « c'est assurément dans la nature des cultures humaines de former de telles communautés mutuelles d'apprenants » (2008b, p. 38). Apprendre devient une aventure collective qui repose sur des interactions sociales. Ce qui suppose de coopérer, de mettre à la disposition de tous ce que l'on a compris et comment on l'a compris, et de faire appel au groupe pour parvenir à franchir un obstacle cognitif. Selon Nathalie Deschryver et Lebrun (2014), il s'agit de rapprocher la classe d'une situation idéale de parole où l'échange public d'arguments fondés en raison permet de se soumettre à la norme du vrai. Cette co-élaboration nécessite une certaine coopération des apprenants. Selon Levinas, la coopération nécessite une tâche à accomplir en équipe, une prise de décision collégiale, un engagement commun et, par-dessus tout, de la part de chacun, le sentiment de se vivre responsable de la responsabilité de l'autre. Par le nécessaire conflit qu'elle suppose, elle participe du développement des intelligences individuelles et collectives :

> le conflit est le moteur du doute, du déclic qui permet de remettre en cause ses croyances. Pas de progrès sans débat d'idées, sans conflit cognitif et pas d'expression du conflit sans un climat, une atmosphère qui permette sereinement son expression et facilite le décentrement affectif. La capacité à discuter sa propre pensée, et pas uniquement à la justifier, la possibilité de considérer autrui comme un interlocuteur possible exigent un décentrement psychologique avec son propre univers de références […]. Décentrement car il faut, pour progresser, accepter que sa raison ne devienne raisonnable qu'à la condition de ne pas chercher à avoir forcément raison. L'école doit donc former à la coopération, à condition qu'elle rende possible le conflit et non qu'elle l'étouffe. (Develay, 2013)[20]

4.2 Une pédagogie coopérative au service de l'émancipation

Le conflit sociocognitif (Piaget, Vygotski, Johnson et Johnson, Aronson, Slavin) sur lequel reposent ces pédagogies coopératives, collaboratives, est le passage d'un conflit interpersonnel (le conflit de moi avec autrui) à un conflit intrapersonnel (le conflit de moi avec moi). Cela implique que l'apprenant s'inscrive dans une démarche qui le pousse à considérer véritablement l'autre pour ce qu'il dit, tout en faisant preuve d'un esprit critique et bienveillant afin de ne pas tomber dans des travers qui consisteraient à récuser la pensée de l'autre sous le prétexte de son incompétence, ou à l'accepter inconditionnellement sous prétexte de son expertise. La coopération, fondée sur une interaction véritable où chacun peut apporter sa vision du sujet, réfuter les arguments de l'autre, participe de la décentration, laquelle, nous apparaît comme fondamentale à tout esprit critique et à l'expression d'un libre arbitre. Habermas (1987), dans la théorie de l'agir

[20] Develay, M. (2013). La pédagogie coopérative : oui, si… Ou le point de vue d'un didacticien. Entretien consultable sur http://www.cahiers-pedagogiques.com

communicationnel, considère l'émancipation comme la possibilité pour tous d'être un sujet libre capable de participer à la discussion. Il ne faut pas considérer le sujet de manière isolée, mais privilégier l'analyse des relations interindividuelles qui, à travers la communication, sont porteuses de sens et de lien social. Mais au-delà, l'émancipation, dans sa dimension politique, suppose l'accroissement de l'autonomie de pensée et d'action d'un sujet. Cela implique une transformation de la société.

L'émancipation « requiert plus qu'une transformation des personnes. Elle exige aussi des transformations institutionnelles qui modifient concrètement et durablement les rapports sociaux de domination » (Tilman et Grootaers, 2009). Accéder à l'émancipation politique revient à avoir conscience de ces rapports sociaux de domination, à les comprendre pour les transformer. Une culture doit rendre ses membres capables de faire quelque chose avec le savoir appris, développer leur aptitude à agir. Or, alors que l'école, les centres de formation devraient être des lieux où l'échec de l'apprenant ne remet pas en cause son estime de soi, « dans le monde réel », pour nombre d'auteurs tels Freire, Bourdieu ou Barthes, ces lieux d'éducation ne fournissent pas nécessairement ce cadre sécure et sont « avant tout un agent destiné à produire "des petits Français et des petites Françaises" qui se conformeront à la niche qui leur est destinée » (Bruner, 2008b, p. 56). Il ne s'agit pas de réduire le rôle du système éducatif dans le développement de soi des apprenants, mais plutôt de penser comment faire face à l'érosion de cette fonction dans notre société moderne.

Si l'aptitude à agir et l'estime sont essentielles à la construction de la notion de soi, il nous importe de chercher à comprendre quelles contributions le système éducatif, et plus précisément la formation d'adultes, peut apporter à ces deux composantes essentielles de la personnalité. Au regard de l'ensemble de ces éléments, Bourgeois (2018) invite à considérer davantage la transmission et l'apprentissage comme deux faces d'un même processus plutôt que de les opposer. Selon lui, pas de transmission sans apprentissage et donc ni d'apprentissage sans transmission. Et nous comprenons ainsi mieux pourquoi la subjectivation ne peut être envisagée sans apprentissage. En ce sens que celui-ci est par excellence une expérience de confrontation avec l'altérité, qui s'avère être une condition *sine qua non* de la transformation et de la réalisation de soi, en introduisant un tiers dans le rapport à soi. Cependant, il précise que le contraire n'est pas valable. Bien qu'il ne s'agisse pas de son unique visée, tout apprentissage ne conduit pas nécessairement à de la subjectivation.

Pour que l'apprentissage conduise effectivement à la subjectivation, un certain nombre de conditions spécifiques doivent être réunies, tant du point de vue de celui qui apprend que de celui qui enseigne. Bourgeois (2018) nous propose de distinguer, en formation, cinq moments décisifs qui mettent en jeu différentes

opérations psychiques, parfois opposées mais néanmoins indissociables. Le moment 1 correspond à la construction de connaissances nouvelles : entrer dans le monde de l'autre. Ici, il fait référence à l'apprentissage comme processus d'assimilation-accommodation. Il mobilise les travaux de Billett (2009) qui distingue deux facettes de l'apprentissage. Celle de la construction de connaissances nouvelles d'une part, et la mise au travail de ces connaissances d'autre part. Il met ici en avant l'exploration de l'autre comme moyen de construction de connaissances. Le moment 2 renvoie à la mise au travail des connaissances acquises : faire entrer en soi le monde de l'autre comme moment clé pour l'apprentissage et la subjectivation. Alors que dans le moment 1, il décrit un mouvement de dessaisissement du soi, d'immersion et d'adhésion à l'autre du sujet apprenant, c'est ici un mouvement inverse qui s'opère puisqu'il s'agit d'incorporer l'autre en soi. Dans ces deux premiers moments, on voit bien que c'est la voix de l'autre qui s'exprime chez l'apprenant et l'adhésivité à l'autre est maximale, sans écart, sans espace entre les deux. Ainsi, les moments qui suivent sont essentiels afin qu'il puisse trouver, ou retrouver, sa propre voix, ouvrir sa propre voie, faire les apprentissages siens. Le moment 3 renvoie au vide médian : l'autre entre en résonance en soi. Il s'agit d'un espace-temps particulier, une sorte d'espace de décantation, de temps de latence qui va permettre à l'apprenant de travailler ce qu'il a appris. Il s'agit ici de mettre en présence tant la voix du sujet que celle de l'autre présentifiée dans les apprentissages du sujet. De les tenir à l'écart l'un de l'autre pour produire ce que Bourgeois (2018) nomme, en référence à Jullien (2012), un entre, un espace vide qui permet la mise en résonance entre ces deux pôles établis en partenaires. Le moment qui suit a pour objectif de voir comment cette mise en dialogue du sujet avec son propre apprentissage peut conduire à sa propre transformation dans le sens de construction. Il nomme le moment 4 la réflexivité critique : (ré)émerger comme sujet dans la rencontre avec l'autre. Après s'être immergé dans la pensée de l'autre (moment 1) et s'être laissé imprégné par celle-ci (moment 2), après avoir laissé sa propre voix et celle de l'autre entrer en résonance dans un espace interne qualifié de vide médian (moment 3), c'est ici la voix du sujet lui-même, qui « reprend la main » pour se ressaisir de la pensée de l'autre grâce à l'exercice de la démarche réflexive que permet justement cet espace ouvert. La démarche réflexive menée se déploie alors essentiellement en deux mouvements : l'un qui consiste en un geste d'analyse, qualifiée tout à la fois de rationnelle, de critique et de réflexive, et l'autre qui se caractérise par un engagement concret du sujet, subit ou progressif, en faveur d'une voie qu'il fera sienne. Bourgeois rappelle que « l'essentiel est que cet engagement résulte bien d'un choix délibéré, conscient et pleinement adossé par le sujet » (2018, p. 183) lequel se concrétise à l'arrivée dans une production concrète en paroles ou en actes.

La particularité de cette production repose sur le fait qu'elle a un caractère finalisé, abouti, tout du moins temporairement, qu'elle n'est pas une version d'essai ou de tentative. Cette production devient alors la propre production de l'apprenant. Elle n'est donc plus celle proposée par autrui, mais bien de la sienne. Bourgeois (2018) précise que si le sujet s'affirme dans cette production, c'est toujours, à travers elle, par sa médiation ; par la médiation du savoir, donc du langage, de la technique, des règles, des gestes. Ce savoir et cette technique étant alors les outils de la médiation culturelle et sociale qui relie le sujet à une histoire et à une communauté humaine. Ainsi, c'est en parlant de son objet, ou en le façonnant, que le sujet va pouvoir s'affirmer, parler et agir en « je », et non pas en parlant de lui-même. Ce qui conduit au moment 5. Du jeu au « nous » : se (re)mettre à l'épreuve de l'autre. L'hypothèse avancée ici par Bourgeois (2018) est que le processus de subjectivation ne peut s'accomplir que si, au bout du compte, le « je » en émergence se (re)confronte à l'autre. Car le processus de subjectivation ne relève pas uniquement de l'intériorité, du rapport de soi à soi. Il suppose, à un moment donné, la (ré)inscription de soi dans la relation aux autres et dans la réalité extérieure. Bourgeois (2018) va plus loin en déployant cette démarche en deux mouvements : celui de l'engagement public de soi et celui de l'interaction, avec autrui. Il s'agit alors non plus seulement de recevoir, mais aussi de pouvoir donner, d'établir une sorte de lien de réciprocité de telle manière à ce que le sujet puisse s'inscrire dans une communauté humaine, qu'il passe du « je » au « nous ». S'inscrire en tant que sujet dans un collectif, ce n'est pas seulement obtenir de lui une reconnaissance, c'est aussi pouvoir pleinement y participer.

4.3 Porter un autre regard sur le savoir

Là où traditionnellement le savoir peut être perçu comme une entité statique que l'apprenant doit mémoriser, il est davantage considéré par Bruner (2015) comme une construction sociale et culturelle qui vient bousculer la conception traditionnelle de l'objectivité. Comme nous l'avons développé *supra*, la psychologie culturelle qu'il propose met la recherche du sens au centre de l'apprentissage tout en soulignant que la signification naît de l'usage, et que celle-ci dépend du contexte, de la culture. Il invite ainsi l'enseignant, le formateur à revisiter son rôle, sa conception du savoir mais aussi la façon dont il soutient et outille les apprenants afin qu'ils soient en mesure de donner du sens aux savoirs et qu'ils développent leur aptitude à agir. S'inscrire dans cette culture nouvelle de la formation suppose de se centrer sur les apprenants, de leur permettre de devenir acteurs, sujets apprenants et de considérer la connaissance comme un processus et non pas comme un produit. Or, ce renversement de perspective ne va pas de soi. Il s'agit

de prendre conscience du changement copernicien qu'entraîne le passage de la formation à l'apprenance. Dans cette conception, l'enseignement doit céder le pas à l'apprentissage et le formateur à l'apprenant (Carré, 2005).

4.4 Un renversement de postures des acteurs

La « culture de l'apprentissage mutuel » (Bruner, 2008b), considère la classe comme un lieu de réconciliation des notions de plaisir et d'efficacité, d'exercice et d'éveil de la conscience quant aux possibilités d'activités mentales communes et comme moyen d'acquérir connaissances et compétences. Offrir aux apprenants la possibilité de mener des activités cognitives avec une attention et une intention conjointe, de se connecter et de participer dans le processus d'exploration, d'élaboration de la signification, les amène à combiner une pensée interprétative, subjective avec une pensée explicative objectivée. Bien que l'acte d'apprendre passe par le vouloir apprendre (dimensions personnelles de la motivation, l'autodétermination), le savoir apprendre (pratiques et comportements efficaces) est étroitement lié au pouvoir apprendre (conditions contextuelles et d'organisation). Il n'est plus question de trouver les moyens d'apporter le savoir aux acteurs, mais de donner aux sujets les moyens d'aller le chercher. Carré (2005) propose donc de penser à l'envers. Le chainon indispensable étant la volonté de chaque protagoniste de s'engager dans ces transformations profondes : transformation des postures, transformation du rapport au savoir, transformation du rapport à l'autre. Enseigner, c'est donner à l'apprenant des occasions d'apprendre, créer des situations qui lui permettent de mobiliser de multiples canaux : on apprend en écoutant, en expérimentant, en s'exerçant, en échangeant avec d'autres, en cherchant du sens.

Selon Bruner (2008b), la transmission du savoir et des savoir-faire implique nécessairement l'existence d'une sous-communauté en interaction constituée, *a minima,* d'un apprenant et d'un enseignant, lequel pouvant être une personne ou une sorte de substitut tels un livre, un film, une exposition. Si raconter, montrer sont une sorte de spécialisation qui repose sur le « don du langage »[21], il n'en reste pas moins qu'elle repose également sur notre disposition à l'intersubjectivité, notre aptitude humaine à comprendre l'esprit d'autrui, que ce soit au travers du langage, des gestes ou de tout autre moyen. Et au-delà des mots, des actes, des gestes, c'est notre aptitude à prendre en considération l'ensemble du contexte dans lequel ils

[21] L'expression « don de langage » mobilisée par Bruner (2008b) fait référence à la capacité unique des êtres humains à acquérir et à utiliser le langage comme un outil fondamental pour la cognition, la communication et la construction de la connaissance.

surviennent qui nous permet de négocier les significations de ces derniers. Aussi, nous nous demandons dans quelle mesure la posture d'accompagnement adoptée par les maîtres, les formateurs peut-elle permettre aux apprenants de développer leur capacité de jugement, leur autonomie, leur savoir interagir et vivre les uns avec les autres ?

4.5 Synthèse du chapitre 4

Comme nous l'avons abordé dans le chapitre précédent, les figures de l'altérité, incarnées par le maître et par les pairs, se font centrales pour que la construction de sens et par là même la construction de soi puisse s'opérer chez l'apprenant. Aussi, dans ce quatrième chapitre, nous nous sommes intéressée au concept d'intersubjectivité comme théorie de l'esprit porteuse de changement dans le champ de l'éducation et de la formation et plus spécifiquement au modèle de l'échange intersubjectif. Selon cette approche, la discussion, la coopération, l'expression du point de vue de chacun, le raisonnement, la quête de sens sont encouragés afin de nourrir la compréhension, favoriser la rencontre du sujet apprenant avec autrui, lequel peut avoir d'autres points de vue. Une telle pédagogie suppose de considérer tous les esprits comme muables, capables d'évoluer, grâce à la rencontre avec l'autre vers un certain cadre de référence partagé. Ce modèle d'éducation de type mutuel et dialectique, fondé sur le discours, la coopération, la négociation, la co-élaboration du savoir participent ainsi de la construction du savoir et de l'esprit (Deschryver et Lebrun, 2014). En introduisant un tiers dans le rapport à soi, une expérience de confrontation avec l'altérité, un certain nombre d'opérations psychiques peuvent être vécues par l'apprenant, qui, sous couvert de certaines conditions, font le lit de sa transformation et de sa réalisation. Ainsi, comme dans un jazz en cinq temps[22], l'apprenant traverse cinq moments (Bourgeois, 2018) qui participent de sa subjectivation. En entrant dans le monde de l'autre, en mettant au travail ses connaissances acquises, en entrant en résonance avec elle, en laissant place à sa réflexivité critique et enfin, en se (re)mettant à l'épreuve de l'autre, l'apprenant s'inscrit dans un rapport de réciprocité, s'inscrit dans un collectif, passe du « je » au « nous », se construit en tant que sujet agent. Une telle conception de l'éducation implique alors de porter un regard nouveau sur le savoir, de le considérer comme une construction sociale et culturelle (Bruner, 2015), de renverser les postures des acteurs et de transformer son rapport à l'autre.

[22] Nous pensons notamment au célèbre morceau de jazz *Take five* de Dave Brubeck, pianiste de jazz et compositeur américain, connu pour son style musical novateur et son utilisation de signatures rythmiques complexes : https://www.youtube.com/watch?v=vmDDOFXSgAs

Aussi, au regard de ces éléments, la question de la posture d'accompagnement adoptée par les maîtres, les formateurs se fait incontournable. Dans des perspectives de subjectivation, d'émancipation de l'apprenant, dans quelle mesure peut-elle se mettre au service du développement de leur capacité de jugement, de leur autonomie, de leur savoir interagir et vivre les uns avec les autres ?

CHAPITRE 5.
DE L'ACCOMPAGNEMENT DU FORMATEUR À LA SUBJECTIVATION DE L'APPRENANT

Accompagner l'autre, venir en aide sont des valeurs fondamentales à l'exercice de tout métier impliquant une relation à autrui. D'ailleurs, l'intérêt pour l'accompagnement peut se trouver dans chacune des deux étymologies possibles du mot éducation. Le terme « éduquer » vient du latin « *educere* » qui signifie tirer de, conduire ou hors de, mais il dérive également du terme latin *« educare »* qui signifie nourrir, élever, instruire, au sens de prendre soin. Se pose ainsi la question du sens même du terme « accompagnement ». Véritable mot fourre-tout, tantôt valeur, tantôt pratique, tantôt concept, il semble que nous assistions à un mélange des genres. Aussi, nous allons tenter d'apporter des éléments de définition qui seront complétés et étayés par les différents sens attribués à ce mot pour enfin essayer de définir ce sur quoi reposerait une posture professionnelle accompagnante d'un formateur. Bien que le concept d'accompagnement remonte à plusieurs siècles[23], nous assistons depuis quelques années à un envahissement du terme accompagnement dans la sphère sociale, de la santé, de l'éducation et de la formation et constitue un rapport d'être à l'autre nouveau. Il serait « nouvelle modalité de relation à autrui en situation professionnelle dans les secteurs de l'aide, de la protection et du soin entre autres » (Maela Paul, 2012, p. 14). Au-delà du sens qu'on lui accorde, de l'intention qu'a le formateur dans ses missions d'accompagnement, la question de la mise en œuvre se pose. En effet, l'idée d'accompagnement recouvre des pratiques très diverses. On peut par exemple noter la différence entre l'accompagnement dans le champ du prendre soin en tant que soignant, au sens du *care*, et l'accompagnement, au sens de venir en aide lors des pratiques d'accompagnement des formateurs. Cette réflexion nous amène de fait à distinguer l'accompagnement comme pratique sociale et l'accompagnement comme concept. Le premier, auquel nous nous intéressons plus spécifiquement, s'inscrit davantage dans une visée praxéologique. Ainsi que l'évoquait Boutinet « la floraison depuis une décennie, des pratiques multiformes autour de l'accompagnement souligne l'apparition de nouvelles situations de prise en charge des adultes aux confins des pratiques de formation » (2007, p. 1). Le second semble davantage s'inscrire dans une visée heuristique : il s'agit de mieux comprendre

[23] Dans le domaine de l'éducation, l'idée d'accompagnement a été présentée dès l'antiquité. Par exemple, en Grèce ancienne, les philosophes comme Socrate pratiquaient la maïeutique, une forme d'accompagnement fondée sur le questionnement et la stimulation de la réflexion chez l'apprenant.

comment être avec et établir une relation avec une personne que l'on découvre et avec laquelle on va faire un bout de chemin.

5.1 Des éléments définitoires

L'accompagnement, en tant que pratique, se réfléchit dans le lien, l'entre-deux personnes. L'accompagné est avec l'accompagnateur pour aller vers. L'étymologie d'un terme ne constitue pas une preuve en soi, mais elle peut indiquer les directions vers lesquelles porter notre attention. Ce mot comprend trois parties : ac – com – pagnement : le « a » vient du préfixe *ad* du latin qui signifie vers, le mouvement vers. Il situe le contexte d'accompagnement : où, quand, pour quoi, pourquoi ? « Com » signifie avec : avec qui, avec quoi, comment ? Enfin, la dernière partie du mot a pour origine le mot *panis* qu'on peut traduire par pain. Accompagner fait donc référence à l'action d'aller vers l'autre afin de partager le pain, symbole de la nourriture terrestre et spirituelle. Michèle Saint-Jean précise que le verbe accompagner, vient de l'ancien français *compain* et du latin *compagnonis* qui veut dire prendre un compagnon, puis se joindre à quelqu'un en vue de se déplacer ensemble. L'autrice ajoute qu'« il s'agit là d'une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel, le pain ou pas » (2002, p. 81). Elle complète son propos en précisant qu'il ne s'agit donc pas seulement d'être à côté de la personne que l'on accompagne, mais aussi de la guider vers un point précis. Selon Bagros, « accompagner, c'est être le témoin solidaire du chemin d'un autre » (Bagros *et al*, 1989, p. 12). Il complète sa réflexion avec le concept d'altérité : « pour comprendre l'accompagnement, il faut avoir accepté l'altérité : l'autre est radicalement différent de nous bien que semblable » (Bagros *et al*, 1989, p. 13). Cette définition de l'accompagnement introduit la notion de singularité, chaque apprenant étant un être doté de capacités de réflexions et d'apprentissages différentes.

5.2 Un large champ sémantique

Au verbe accompagner sont attribués de manière récurrente douze synonymes : aller avec, assister, chaperonner, conduire, convoyer, escorter, flanquer, guider, protéger, reconnaître, suivre et surveiller (Paul, 2004, p. 67). Tous s'opposent à l'idée d'abandonner ou de délaisser et introduisent la notion de marcher à côté de quelqu'un qui suppose « une démarche posturale de rapport d'ordre qualitatif, mettant en jeu la relation que les hommes entretiennent entre eux sur le mode de la sollicitude » (Paul, 2004, p. 67). Paul compose le champ

sémantique du verbe accompagner à partir de trois de ces synonymes : conduire, guider, escorter. Chacun présente une tonalité propre : conduire au sens, diriger, enseigner, instruire, éduquer, former, initier. Guider afin d'éclairer la voie, d'orienter, de conseiller. Et escorter au sens d'aider et de protéger. Les fonctions que doivent remplir les accompagnateurs sont donc multiples. Toutefois, des points communs sont identifiables : entre guider et escorter (veiller sur), entre escorter et conduire (surveiller) et entre guider et conduire (éveiller). Elle établit également un parallèle entre le concept d'accompagnement et celui du *counseling* (conseiller, secourir), du parrainage (introduire, veiller sur), du *mentoring* (guider, éveiller, instruire), du compagnonnage (former, transmettre des valeurs traditionnelles d'apprentissage), du tutorat (tutelle, assister, soutenir) et du coaching. Paul (2004) parle d'un concept kaléidoscopique qui nécessite de s'ajuster à la singularité des situations d'accompagnement. Ces éléments définitoires du concept d'accompagnement reposent sur l'équilibre du triptyque, conduire, guider, escorter (Paul, 2004) et suppose que le sujet qui voudrait pratiquer, adopter une posture d'accompagnement s'inscrive dans un perpétuel ajustement à la personne et à sa problématique.

Ces notions d'équilibre et d'ajustement symbolisent la complexité de la pratique d'accompagnement. Pratique qui se singularise au regard de la particularité de la situation d'accompagnement rencontrée (Paul, 2014). L'accompagnement en situation de soin, lors d'un parcours de validation des acquis d'expériences, en éducation scolaire ou encore en formation professionnelle n'est pas de même nature et la posture de celui qui accompagne est ajustée au contexte d'accompagnement.

5.3 Une posture d'accompagnement pédagogique

Le terme posture exprime une manière d'être, fondée sur des relations horizontales entre les protagonistes, par opposition au positionnement qui s'inscrit dans un schéma vertical, hiérarchique. C'est une « manifestation d'un état mental façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification » (Geneviève Lameul, 2008, p. 89). Selon Paul, l'accompagnement consiste à « se joindre à quelqu'un/pour aller où il va/ en même temps que lui » (2004, p. 60). Elle précise que cette relation d'accompagnement, fondée sur une dyade expert/demandeur, repose sur un schéma symétrique, paritaire. L'ascendance de l'accompagnateur sur l'accompagné étant contreproductif. Cela suppose que celui qui accompagne ajuste sa posture et essaie de trouver un juste équilibre. Ainsi, l'ajustement devient arrangement et la juste place s'impose (Bucheton et Soulé,

2009). Si en mécanique l'ajustement est communément défini comme « le degré de serrage ou de jeu entre deux pièces assemblées », en sociologie, il s'agit de la force du lien qui vient harmoniser les relations. Le maître mot au sein de cette relation étant la confiance. L'accompagnateur doit faire confiance à l'accompagné mais, il faut également qu'il se fasse confiance lui-même. Elle est la condition première pour que la relation soit possible et le cadre sécurisant.

Selon Paul (2012), la posture de l'accompagnateur est triple. (1) Comme évoqué *supra,* la démarche d'accompagnement implique que l'accompagnateur considère la singularité de chaque situation d'accompagnement et qu'il soit en capacité de s'y adapter (Paul, 2004). Aussi, Paul (2012) précise que la posture professionnelle du formateur repose sur une introspection, suppose autocritique et réflexivité. Le questionnement de sa pratique, de ses objectifs et de l'intérêt des mesures mises en place étant le point d'ancrage à toute démarche d'accompagnement. C'est ce que l'autrice nomme la posture éthique. (2) La posture du non-savoir consiste quant à elle à ne pas être dans un état d'esprit de toute-puissance, mais à adopter une posture de dialogue couplée à une posture d'écoute. Ainsi, « le professionnel […] entre dans le jeu du dialogue en encourageant une recherche mutuelle de sens » (Paul, 2012, p. 16). (3) Enfin, la posture émancipatrice vise à « recréer un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de " grandir en humanité " en se distanciant des jeux qui nous aliènent les uns aux autres » (Paul, 2012, p. 17). Il s'agirait donc d'une relation de partage, d'échange, de communication fondée sur la symétrique, la réciprocité et l'égalité. Ainsi, comme le dit Ardoino « moins que de guider, conduire, il s'agit alors essentiellement de se mettre à l'écoute de celui qu'on accompagne, postulé explicitement seul capable en définitive de choisir où il veut aller et comment il entend s'y prendre » (2000, p. 5). La posture de l'accompagnateur consisterait alors à se mettre à l'écoute de l'autre et à être dans l'acceptation du fait que l'autre est auteur, acteur et metteur en scène de ses actes avec des affectations qui l'affecteront toujours utilement.

Lhotellier (2001) propose une approche un peu différente de la pratique d'accompagnement. Pour l'auteur, accompagner revient à tenir conseil au sens de délibérer pour agir. Il s'applique à distinguer cette expression du donner conseil. Pour l'auteur, cet axe fondateur consiste, à partir d'une communication dialogique, à rechercher de façon méthodique et plurielle du sens à une situation problème en vue d'élaborer une décision fondatrice, une action sensée, responsable, source d'autonomie. Il assimile l'action de tenir conseil à un acte d'autonomisation et d'émancipation et propose de lier l'accompagnement à trois modèles clés. Les modèles de l'individualisation, de l'autonomisation et de la socialisation, lesquels correspondent aux trois modèles traditionnels de l'accompagnement. Le premier modèle, dit thérapeutique, repose sur l'individualisation et la nécessité de faire en

sorte que l'accompagné mobilise ses propres ressources pour faire face à la situation sans lui apporter la solution. Le deuxième correspond au modèle maïeutique qui, selon Socrate et Platon, est en lien avec l'autonomisation puisqu'il s'agit d'aider la personne à accoucher d'elle-même. L'accompagnant étant là, à ses côtés, pour aider le sujet à mobiliser ses propres ressources et faciliter sa quête. Dans la leçon de géométrie et le mythe de la réminiscence, Platon présente ce que Meirieu appellera par la suite la centration pédagogique sur le sujet : « vois maintenant tout ce que cet embarras va lui faire découvrir en cherchant avec moi, sans que je ne lui enseigne rien, sans que je fasse autre chose que l'interroger » (Platon, 1993, p. 164). Enfin, le modèle initiatique sous-entend que le sujet accompagné a besoin de situations de dialogue, d'interlocution, d'intersubjectivité pour gagner en autonomie et découvrir en lui-même les critères qui lui permettent de se positionner (Paul, 2004). Chacun de ces modèles vise la réflexion et/ou l'action et s'associe aux termes de cheminement, de voyage, pour décider et agir. La finalité étant l'autonomisation de l'autre.

Boutinet (2007) décrit de son côté plusieurs manières de marcher avec, chacune s'apparentant à un niveau différent d'autonomisation de l'apprenant. La guidance, la plus directive, correspond au degré le plus faible de l'autonomie. Le cheminement sous-tend l'idée d'avancer côte à côte dans un rapport d'égalité et correspond à un degré moyen d'autonomie de l'apprenant. De fait, penser s'inscrire dans une démarche d'accompagnement dans le champ de l'éducation et de la formation suppose-t-il un détachement des modèles hiérarchiques, de l'autorité, de la distanciation, en vue de fonder une posture professionnelle sur la notion de l'égalité ? L'éducateur, le formateur n'étant plus l'incarnation de celui qui transmet cultures, normes et valeurs, devient une personne-ressource puis un accompagnant qui va aider l'apprenant à s'autoconstruire. Introduire de l'accompagnement dans le domaine de l'éducation « c'est reconnaître ne plus pouvoir, ni transmettre, ni donner une direction et se contenter de proposer une orientation par rapport à laquelle autrui doit s'autodéterminer » (Paul, 2004, p. 250). Une relation fondée sur de telles considérations vise l'émancipation telle que développée dans les travaux de Rancière (1987). La pratique évaluative que cela suppose ne sera pas ici abordée, mais nous en retenons qu'elle ne se limite pas nécessairement à baliser la route dans sa logique de contrôle, de vérification ou de sommation en vue d'atteindre un but fixé, d'indiquer ce que de nombreux auteurs ont nommé « la trajectoire » (Vial et Nicole Caparros-Mencacci, 2007, p.141). Elle peut également donner un sens au voyage entrepris en indiquant le « cheminement ». Se limiter à la fonction « carnet de route » de l'évaluation revient à faire des apprenants des suiveurs. En revanche, la rencontre individualisée entre le formateur, l'apprenant et la problématique rencontrée donne du sens au parcours et permet d'indiquer un cheminement, plaçant ainsi l'accompagné dans une posture active. Indiquer le chemin suppose

une posture spécifique de l'accompagnant qui se doit de refuser d'imposer une trajectoire, mais qui s'engage à créer les conditions nécessaires pour que l'apprenant puisse se frayer un chemin. Ceci sous-entend donc qu'il accepte de s'inscrire dans une démarche de va-et-vient, de détours, de stagnations, autrement dit, sur un chemin singulier qui laisse la possibilité à l'apprenant de se saisir de lui-même et de se déplacer.

5.4 Une posture d'accompagnement émancipatrice

Le caractère émancipateur de la démarche accompagnante déplace l'attention de la tâche à accomplir vers la question de savoir et de comprendre ce qui se passe, ce qui est en train de se passer. Il s'agit de sortir de la logique transmissive ou directive et de porter une attention particulière aux actions développées par les acteurs (celles qu'ils sont en train de mener). L'autonomisation, la pensée critique et la prise de conscience des apprenants de leur pouvoir d'agir étant l'un des leviers de transformation et d'émancipation. La fonction éducative que remplit l'accompagnement se situant « entre l'imposition d'une structure, d'un savoir à acquérir et un "être-là" particulier qui vise à "faire grandir" l'autre, à lui permettre de s'émanciper » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 15).

Cette conception de l'accompagnement permet d'introduire la posture de « l'accompagnateur-étayeur » qui repose sur l'estime de l'autre, l'absence du jugement de valeur. L'idée est que, en dehors de toute relation hiérarchique, s'instaure, au sein de la relation éducative, une dialectique entre guidage et accompagnement. Le formateur est ainsi invité à s'engager dans une dynamique de l'étayage (Bruner, 1983) afin que l'apprenant puisse trouver des ressources pour affronter des situations rencontrées au travers d'interactions, au sein desquelles il devient acteur de son propre développement, explorateur, voire auteur de son parcours d'apprentissage. Marcel et Audrey Garcia (2012) proposent trois fonctions relatives au concept d'étayage. En premier lieu, il y a la fonction relationnelle qui regroupe celle de l'enrôlement. Elle consiste à faire en sorte de motiver l'apprentissage chez l'apprenant, de le rendre acteur. Cette fonction consiste, notamment, à effectuer un contrôle de la frustration, à relativiser l'importance de la situation par l'encouragement, et à valoriser le travail et l'approche constructive de l'erreur. La deuxième fonction, dite fonction de guidance, relative à l'accompagnement personnalisé, recouvre la fonction de maintien de l'orientation. Elle consiste à se centrer sur les buts de l'apprentissage. Enfin, la troisième est la fonction d'intervention, de réduction de liberté. Elle permet de simplifier, de baliser le périmètre d'apprentissage. La pratique d'accompagnement, matérialisée sous la forme de l'étayage, consisterait ainsi à

« nous réserver, nous abstenir, nous retenir […], se retenir, c'est laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre » (Beauvais, 2004, p. 107).

Au regard de ces éléments, il nous apparaît qu'à côté de la question des savoirs transmis, il s'agit de s'intéresser à la façon dont les formateurs peuvent accompagner les apprenants à devenir agents majeurs de leur propre construction de savoirs, savoir-faire et savoir-être et « créer les conditions chez les sujets d'une ouverture d'esprit leur donnant les moyens de se mettre en position d'apprendre » (Carré, 2005, p. 106). Les priorités sont ici renversées et le sujet social apprenant reprend le premier rôle : le formateur devient facilitateur, l'apprenant acteur. Nous rejoignons Broussal qui considère que l'ambition des formateurs « va bien au-delà du souci de la qualité et de la compétence, qui est lui aussi présent. C'est à une conception de la pratique professionnelle considérée comme pouvoir agir et devoir agir sur le monde qu'(ils) entendent ouvrir les étudiant(e)s » (2010, p. 7).

5.5 Synthèse du chapitre 5

Bien que nombre de définitions soient attribuées à l'accompagnement en tant que pratique et qu'il couvre un large champ sémantique, les travaux de Paul (2004 ; 2012) et de Lhotellier (2001) permettent de retenir que si l'accompagnateur entend poursuivre un quelconque objectif émancipateur de l'apprenant, il convient qu'il déplace l'attention de la tâche à accomplir vers la question de savoir et de comprendre ce qui se passe, ce qui est en train de se passer. Cette conception de l'accompagnement permet d'introduire la posture de « l'accompagnateur-étayeur » (Bruner, 1983) laquelle fait écho à la fonction éducative que remplit l'accompagnement laquelle se situe alors « entre l'imposition d'une structure, d'un savoir à acquérir et un "être-là" particulier qui vise à "faire grandir" l'autre, à lui permettre de s'émanciper » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 15). Qu'il s'agisse d'enrôler l'apprenant, de le guider de façon personnalisée ou de baliser son périmètre d'apprentissage, l'accompagnement matérialisé sous la forme de l'étayage consisterait ainsi à laisser davantage de temps et d'espace à soi et à l'autre, pour penser, douter, essayer et construire son propre chemin (Beauvais, 2004). Accompagner l'apprenant à devenir agent majeur de sa construction revient alors à redonner au sujet social apprenant le rôle d'acteur, là où l'accompagnateur en est le facilitateur.

Aussi, souscrivant d'une part à l'idée selon laquelle l'enjeu central de toute pratique éducative est de rendre possible pour l'apprenant d'advenir comme sujet, et assumant d'autre part notre positionnement quant aux possibles visées

émancipatrices des dispositifs de formation, nous souhaitons comprendre en quoi les dispositifs de formation peuvent permettre aux apprenants de s'inscrire dans une démarche de conscientisation de soi propice au développement de leur capacité d'agir, de leur subjectivation, de leur émancipation.

CHAPITRE 6.
DE LA SUBJECTIVATION À L'ÉMANCIPATION DES APPRENANTS

Considérant que la finalité de toute entreprise éducative n'est pas en soi l'apprentissage, mais bien la subjectivation, ce chemin par lequel le sujet qui apprend devient agent (Bandura, 2003 ; Bourgeois, 2018), nous allons dans ce chapitre nous intéresser aux conditions nécessaires pour que ce processus de subjectivation, cette transformation de soi en tant que changement dans ses manières de penser et d'agir se réalise chez l'apprenant. Selon Bourgeois (2018), il s'agit « de donner les moyens à l'apprenant de faire, dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier pour devenir sujet, c'est-à-dire, désirer, penser, parler et agir en "je" dans le monde, en relation aux autres » (p. 7). Il affirme qu'il ne peut il y avoir de subjectivation en formation sans apprentissage en tant qu'expérience de rencontre de l'altérité. Il ne s'agit pas ici de représenter la place de l'altérité dans le processus de subjectivation (nous l'avons déjà fait dans le chapitre 3 de cette partie) mais plus spécifiquement de comprendre ce qui se joue en termes de construction de soi chez l'apprenant dans ce rapport à l'autre. Bourgeois (2018) identifie quatre dimensions au sein desquelles le rôle d'autrui dans le processus de subjectivation est explicité. Nous les présentons.

6.1 Le sentiment d'exister comme fondement de la subjectivation

En premier lieu, il identifie la construction du sentiment d'exister comme le fondement de la subjectivation, lequel ne se réduit pas à la conscience de soi mais comme l'indique Flahault (2006) implique également une relation entre la conscience et quelqu'un ou quelque chose : le formateur, les pairs, le groupe, l'institution. Ce concept d'exister est donc essentiellement un concept relationnel décliné en trois points.

6.1.1 Sentiment d'exister et identité

Une des facettes du sentiment d'exister est en lien avec la notion d'identité (*self*, en anglais). Bruner décrit le *self* de la façon suivante :

> le self est une construction [...] un texte qui dit comment nous sommes situés par rapport aux autres et par rapport au monde ; je crois qu'il s'agit d'un texte qui nous parle de compétences et de capacités, de dispositions, et qui évolue tandis que nous passons de l'état de jeune à celui d'adulte, ou que nous passons d'un cadre à un autre. L'interprétation qu'un

> individu fait de ce texte *in situ* est le sens qu'il a de lui-même dans cette situation. Il est fait d'espoirs, de sentiments d'estime et de pouvoir. (2015, p. 156)

Il le conçoit comme le produit de l'histoire et des situations dans lesquelles se trouve la personne, mais aussi comme le produit de la réflexivité humaine. Construction qui procède à la fois de l'intérieur – de la mémoire, des sentiments, des croyances, de la subjectivité –, et de l'extérieur – de l'estime que les autres nous portent, des attentes que nous reconnaissons très tôt dans nos différents contextes de vie, et de notre culture –. Il présente le *self* comme centre de conscience, de motivations et de cognitions, unique et intégré. De la même façon, il affirme qu'il est le résultat d'une action et d'une symbolisation.

6.1.2 Sentiment d'exister et différenciation

Une autre facette du sentiment d'exister est la conscience de soi comme être à la fois différencié, unique, singulier tout en étant relié à autrui. Véritable expérience depuis l'enfance jusqu'à l'âge adulte, ce processus s'opère au travers de notre exploration du monde extérieur et de nos interactions avec autrui. C'est du regard de l'autre que nous apprenons à distinguer ce qui nous rend à la fois conformes à lui et ce qui nous en distingue (Todorov, 2004). Ce travail de différenciation conditionne le jeu des affiliations, des appartenances à des groupes, mais aussi à une culture et par là même dessine notre identité sociale. C'est de ce travail de différenciation des pairs, du groupe, du maître que le processus de subjectivation va notamment pouvoir s'opérer.

6.1.3 Sentiment d'exister et estime de soi

Cette facette vient compléter les deux précédents aspects en y ajoutant une dimension évaluative. Entendue comme une perception de notre propre valeur, un sentiment que nous avons des choses que nous croyons ou que nous souhaitons être et un sentiment que nous avons des choses que nous craignons hors de notre portée (Bruner, 2008b), l'estime de soi est conditionnée par les regards qu'autrui porte sur nous, et en retour, elle influence, colore le regard que nous portons sur les autres, nos modes d'interactions avec eux et plus largement notre pouvoir d'agir dans le monde (Bourgeois, 2018). Nous pouvons ici établir un lien avec les travaux de Bruner (2008b) pour qui le besoin de confiance en soi est un levier essentiel pour agir. Prendre des initiatives, être capable de mener à bien des activités par soi-même sont autant d'activités qui participent de l'individualité de chacun. Se vivre comme agent. L'ensemble des expériences passées (mémoire autobiographique)

participent de l'enregistrement des rencontres actives dans le monde environnant et l'extrapolation d'un soi doté de possibilités forgent un soi possible qui régule l'espoir, la confiance, l'optimisme et leurs contraires. Selon Bandura (2003), le sentiment d'efficacité personnelle (SEP)[24] ou auto-efficacité représente le vecteur le plus puissant dans l'ensemble des pensées autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines. Concept majeur de la théorie sociocognitive, l'auto-efficacité est définie comme « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). Les croyances qu'ont les gens en leurs capacités forment selon lui le fondement de l'agentivité humaine : « si les gens ne pensent pas qu'ils peuvent produire les résultats qu'ils désirent par leurs actions, ils ont peu de raisons pour agir ou persévérer en face des difficultés » (Bandura, 2003, p. 12). Les succès et les échecs sont donc les éléments principaux du développement de l'individualité, lesquels sont souvent définis par de l'« extérieur » selon des critères culturellement spécifiés puis par nous-mêmes sous forme d'autoévaluation.

6.2 L'agentivité

Dans sa deuxième dimension, Bourgeois (2018) met en avant qu'advenir comme agent c'est aussi être capable de s'affirmer, de s'accomplir personnellement, en paroles et en actes dans le monde et y laisser sa trace. Et de poursuivre « c'est aussi être et se sentir auteur – ou agent – de ses pensées, de ses paroles, de ses jugements et de ses actions » (p. 90). De la même manière, Bandura considère que le sujet « n'est pas simplement l'hôte et spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur. Il est l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience » (2003, p. 20). Par agent, il entend que l'homme fait en sorte que les choses arrivent par son action propre et de manière intentionnelle grâce à son esprit qu'il qualifie de réactif, générateur, créateur, proactif et réflexif. Advenir comme sujet c'est dépasser la possibilité d'adaptation à son environnement physique ou social, ne plus être le jouet de pulsions inconscientes ou d'instincts archaïques qui dicteraient son comportement. Advenir comme sujet c'est disposer d'une capacité d'agentivité humaine, d'une liberté de choix qui amènent à agir, ou ne pas agir, au gré de l'évaluation de variables situationnelles, des capacités estimées à réussir et de la valeur accordée aux performances obtenues. Carré (2005) complète en précisant qu'être sujet c'est

[24] SEP : Lire sentiment d'efficacité personnelle dans l'ensemble du document.

intégrer la faculté de pouvoir systématiquement négocier ses comportements, ses relations affectives et ses actions avec son environnement physique ou social.

> La capacité d'agentivité humaine représente l'un des fondements de la théorie sociocognitive qui souligne l'importance des cognitions personnelles (représentations, anticipations, évaluations) comme médiateurs du comportement dans un environnement donné […]. Ces cognitions médiatrices contribuent à forger le sentiment de sa propre efficacité, à partir de l'expérience directe ou vicariante, de la persuasion, de l'état émotionnel. (Carré, 2005, p. 110)

L'hypothèse principale selon laquelle le sujet joue un rôle actif dans la détermination de ses comportements, en tant qu'agent de ses choix, de ses projets, a déclenché de nombreuses recherches autour de la notion de motivation relatives à la psychologie sociocognitive. Les travaux de Deci et Ryan (2000) s'inscrivent dans les pas de Bandura, mais les modifient en intégrant la question des origines de l'action. Selon eux, la proactivité, le choix, la liberté d'agir et l'autonomie sont autant de sentiments qui fondent celui de l'autodétermination. La notion de plaisir de causalité évoquée par Nuttin (1991) participe pleinement de ce postulat. Bourgeois (2018) précise que la clé pour augmenter le pouvoir d'agir du sujet consiste à construire une vision plus réaliste de sa marge de manœuvre et de liberté. À l'instar de Freire et de la pédagogie de la conscientisation qu'il propose, Bourgeois (2018) invite les sujets à s'employer à mieux connaître et comprendre le système de détermination dans lequel ils vivent s'ils veulent, dans des perspectives émancipatrices, espérer pouvoir augmenter leur pouvoir d'agir.

6.3 L'indépendance

Pour aller plus loin, Bourgeois (2018) précise dans sa troisième dimension que devenir sujet, suivre son propre chemin en se détachant de son modèle, ne se limite pas à savoir qui on est, ni être et se sentir auteur de ses actes. C'est aussi être capable, le moment venu, de faire et d'être seul. C'est ce qu'il nomme la capacité d'indépendance. En s'appuyant sur les travaux de Vygotski relatifs à la théorie de l'apprentissage et du développement ainsi que sur ceux de Winicott (2012) inhérents à la capacité d'être seul, Bourgeois postule que, conformément à la perspective relationnelle de la subjectivation développée jusqu'alors, « l'accès à l'indépendance passe paradoxalement par la reconnaissance et l'acceptation de notre dépendance à autrui » (2018, p. 102). Il s'agit alors « non seulement de pouvoir se connaître soi-même, mais aussi de se connaître avec et par les autres, pour penser ensemble le monde commun » (Eneau, 2016, p. 8). L'émancipation est alors à envisager comme un processus individuel et collectif. De la même manière, Morin (2000) soutient que « tout développement vraiment humain

signifie le développement conjoint des autonomies individuelles, des participations communautaires et du sentiment d'appartenance à l'espèce humaine » (p. 33).

Comme le souligne Broussal (2019) si l'on peut concevoir que l'autonomie soit encouragée dans une perspective d'émancipation, attestant du fait que celui qui a ainsi « tué » ses pères puisse « produire sa propre existence et s'affirmer comme un sujet autonome » (Mauban, 2004, p. 145), penser sa conquête s'impose (Labelle, 1996). Eneau précise d'ailleurs qu'il ne s'agit pas tant de viser une liberté totale ou une complète indépendance, mais bien davantage une « forme d'autonomie dans l'interdépendance » (2017, p. 150). Il propose une définition de l'autonomisation sous un triple angle. (1) Comme procédurale[25] : « apprendre à "gérer par soi-même" son propre apprentissage ». (2) Comme individuelle : « apprendre à "se gérer soi-même", sur le plan psychologique, cognitif et émotionnel ». (3) Comme collective : « apprendre à vivre de manière "autonome et responsable" dans un monde auquel chacun participe pleinement, en particulier sur le plan de la citoyenneté » (Eneau, 2017, p. 3). Par ailleurs, l'auteur invite à ne pas minorer « les dimensions sociales et le rôle du contexte, en particulier, dans lequel l'apprenant "agit" et par lequel il "est agi" » (Eneau, 2017, p. 3). Cette invitation à retrouver la puissance de ce qui lie autonomie individuelle et autonomie sociale, et également celle que Bacqué et Biewener lancent lorsque, en référence à Alinsky, elles appellent à se souvenir que le savoir comme le pouvoir ne se donnent pas, mais s'acquièrent collectivement (Bacqué et Biewener, 2013).

6.4 La réflexivité

Enfin, Bourgeois (2018) nomme sa quatrième dimension la réflexivité. Selon l'auteur, adopter une pensée réflexive – « savoir expliciter, nommer et décrire ce qu'il nous est donné de percevoir et d'éprouver, savoir catégoriser, conceptualiser, analyser, comprendre, expliquer, savoir poser des jugements fondés, etc., en se donnant pour objet soi-même et le mode qui nous entoure, ou encore notre relation au monde » (p. 102) – représente une clé essentielle au développement cognitif du sujet et contribue au processus de subjectivation. Construire du sens à propos de soi, du monde et de sa relation au monde l'amène à poser la réflexivité comme acte fondateur du sujet et consiste avant tout en une mise en récit de soi, laquelle contribue à se donner un sentiment de consistance et par là même un

[25] « L'autodirection dans les apprentissages – envisagée à l'époque sous l'angle de la liberté – trouve ses origines pédagogiques chez quelques précurseurs intuitifs. Des philosophes comme Rousseau ou Kant, des politologues comme Condorcet, des pédagogues comme Pestalozzi ou Freinet s'engagèrent dans cette voie. Plus tard, on trouve chez Rogers la légitimation la plus éclairante de l'autoformation comme moyen de recouvrer la "liberté pour apprendre" » (Carré et Caspar, 2017, p. 375).

sentiment d'exister. Le langage permet au sujet de convoquer des significations socialement partagées et inscrit sa singularité dans un lien à autrui. Cette relation dialogique aux autres participe alors de la construction et de la transformation de la pensée du sujet : « Donner du sens et agir passent par la maîtrise de modes de pensées et la réflexivité, par le contrôle de nos propres actions mentales c'est-à-dire notre capacité à nous retourner vers le passé et à modifier le présent à la lumière du passé et à envisager des alternatives » (Barth cité par Bruner, 2015, p. 9). Pour Bruner (2008b), l'interprétation et l'explication sont les deux modes de pensée fondamentaux et la psychologie culturelle, telle qu'il la présente, est une psychologie interprétative qui gagne à privilégier la construction d'hypothèses, de significations par rapport au mode explicatif largement usité dans le système éducatif. Bien que ces deux modes de pensée se complètent et ne peuvent être réduits l'un à l'autre, il propose de développer le processus de construction de la science qui est narratif, à « émettre des hypothèses sur la nature, à les tester, à les corriger, et, pour finir, à se faire une idée juste » (p. 157). Contrairement au mode explicatif qui est décontextualisé, le narratif exprime le sens sur un mode interprétatif et contextualisé. Cette réflexion l'amène à aborder sa thèse sur les vertus de la fabrication des histoires. Il porte un vif intérêt à la mise en récit en tant que mode de pensée et véhicule de l'élaboration des significations : « C'est essentiellement au travers de nos récits que nous construisons une conception de ce que nous sommes dans l'univers, et c'est au travers des récits qu'une culture fournit à ses membres des modèles d'identité et d'action » (Bruner, 2008b, p. 11). Selon l'auteur, cette activité de mise en récit permet au sujet de se penser lui-même comme sujet pensant, d'adopter une posture métaréflexive qui lui permet de se situer, de prendre conscience de sa place et de celles des autres, des opinions et points de vue de chacun, de développer un esprit critique et par là même de choisir la voie et la direction dans laquelle il souhaite s'engager.

6.5 Vers de nouveaux possibles : la subjonctivation

Commençons par préciser la façon dont Bruner entend la subjonctivation. Pour Bruner « être dans un monde subjonctif c'est […] quitter les certitudes établies et s'aventurer dans les "possibles" humains. Un acte de discours narratif "réussi" ou "saisi" produit donc un monde subjonctif » (2008b, p. 44). Comme l'évoque Broussal (2018), « l'itinéraire modal qui va de l'indicatif au subjonctif recouvre le passage du factuel au potentiel, il permet d'échapper à l'enkystement des situations pour imaginer de nouveaux possibles » (p. 165). Bruner (2008b) rappelle que la logique scientifique et la pensée narrative sont les deux principales voies par lesquelles les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du

monde et structurent leur expérience immédiate au monde. Bien que leurs modes d'expressions et leurs valorisations respectives puissent varier selon les cultures, aucune n'est dépourvue ni de l'une, ni de l'autre. Alors que la forme narrative est donnée à ce qui rend compte de nos origines culturelles les plus ancrées et profondes, que nous sommes séduits, tant par le contenu de ces histoires que par leurs artifices narratifs, cette mise en récit est réservée à la mise en forme de notre expérience immédiate ou passée, à la représentation de notre existence. Si pour Bruner elle relève, dans le système scolaire, davantage de l'artifice que de la nécessité, il assure que « l'importance du récit est tout aussi essentielle pour la cohésion d'une culture qu'elle l'est pour la structuration de la vie d'un individu » (Bruner, 2008b, p. 59). Nous apprenons dès notre plus jeune âge à donner un sens au monde qui nous entoure, à construire des significations par les récits que nous entendons ou par les récits de nos propres actions. D'ailleurs,

> notre capacité à restituer l'expérience en termes de récits n'est pas seulement un jeu d'enfant : c'est un outil pour fabriquer de la signification, qui domine l'essentiel de notre vie au sein d'une culture. Nous pouvons par le récit que nous en faisons, reconceptualiser le passé et par notre capacité à trouver des alternatives, fabriquer d'autres manières d'être, d'agir ou de lutter. (Bruner, 2002, p. 59)

La pratique du récit et du conte se nourrit évidemment dans la réserve de culture narrative d'une société donnée : ses histoires, ses mythes, ses genres littéraires. Le récit littéraire, en tant qu'acte de discours, a pour intention de provoquer ou de guider la recherche d'une signification dans un éventail de significations possibles. La forme du discours, dans laquelle s'actualise l'histoire, doit quant à elle entraîner l'imaginaire du lecteur, l'engager dans l'interprétation de la signification. C'est le discours qui rend possible l'écriture par le lecteur de son propre texte virtuel lui permettant ainsi de subjonctiver la réalité. Bruner (2008a) dit du récit que « le lecteur le reçoit tout en le composant. C'est l'élément d'indétermination qui fait que le texte communique avec le lecteur, dans ce sens qu'il pousse à participer à la fois à la production et à la compréhension de l'intention de l'œuvre » (Bruner, 2008a, p. 43). Il permet un large éventail d'actualisations. C'est ainsi que « les textes littéraires provoquent des interprétations de significations plutôt qu'ils ne formulent réellement les significations elles-mêmes » (Bruner, 2008a, p. 43). La raison pour laquelle le récit est un véhicule naturel de la psychologie populaire est qu'il « constitue un médiateur entre le monde canonique de la culture et le monde plus idiosyncrasique des croyances, des désirs et des espoirs […]. Il rappelle les normes de la société sans être didactique » (Bruner, 2015, p. 74). La situation d'Othello dans la pièce de Shakespeare, par exemple, invite à réfléchir aux comportements, à la morale, à la condition humaine. C'est en comparant les récits que nous produisons sur nous-mêmes, avec ceux que les autres nous proposent d'eux-mêmes, que nous

parvenons à nous construire comme unique et différent d'autrui, que nous construisons notre *self*. Ainsi, raconter des histoires devient un moyen de subjonctiver les affirmations quotidiennes qui paraissent aller de soi. Raconter des histoires, c'est jeter un pont entre ce qui est établi et ce qui est possible, c'est permettre au passé et au possible de co-exister. À travers les récits, il ne s'agit pas seulement de créer une histoire de construction de soi mais des histoires possibles : « nous ne cherchons pas exclusivement à rester fidèles au soi, mais aussi à celui que "soi" aurait pu devenir » (Simonet, 2005, p. 1). Raconter, se raconter, mettre en récit « permet à chaque sujet de se guider, de mettre en dialectique ce qui est et ce qui pourrait être entre le passé familier, si rassurant, et les séductions du possible » (Simonet, 2005, p. 1).

En redéfinissant le contour du passé, le récit invite à réinventer le présent et l'avenir, à créer des mondes possibles, à partir de mondes que nous connaissons. L'art du possible vient ainsi bousculer les normes, et planter la graine de la possible contestation. En ouvrant le champ épistémologique de la psychologie culturelle aux récits de vie, l'œuvre de Bruner offre la possibilité de comprendre les récits de vie autrement. Il vient nourrir la réflexion relative au processus en œuvre dans la construction et le développement d'un double rapport : entre ce qui est et ce qui pourrait être, entre soi et autrui. Culturels, ces modes de pensée méritent d'être davantage mis en pratique, transmis et les déplacements générés analysés. L'intersubjectivité, la négociation de sens, la métacognition, participent pleinement du processus enseigner-apprendre qui vise à faire évoluer la compréhension des apprenants et à les faire adhérer à des hypothèses construites et validées plutôt que de rester sur leurs propres croyances. Apprendre revient donc à se servir d'un ensemble d'outils culturels, notamment les modes de pensée, qui permettent de se créer une idée de son *self*, d'adopter une réflexion et une distanciation si l'on veut espérer parvenir à avoir une idée de l'éventail des possibles, être acteur de la culture et pas seulement consommateur de savoir.

Alors que, du point de vue de la science, les propriétés générales des modèles que nous accumulons guident nos perceptions, nos pensées et nos paroles, du point de vue des humanités, la manière dont nous construisons nos modèles, nous bâtissons nos mondes pour mener à bien nos transactions avec autrui est différente. D'une part, « les processus perceptifs se caractérisent par le fait qu'ils tendent, à chaque fois que c'est possible, à guider nos comportements, à assimiler tout ce qui est vu et entendu à ce qui est attendu » (Bruner, 2008a, p. 66). La science s'efforce de créer un monde qui demeure insensible aux aléas des intentions et des situations humaines, un monde où les choses et les événements restent invariants, quelles que soient les conditions de vie de ceux qui cherchent à le comprendre. Si ce qui nous arrive est conforme à ce que nous attendions, à l'état du modèle tel que nous l'avions prévu, nous laissons notre attention flotter, nous regardons ailleurs.

Et si ce qui se produit contredit ce que nous attendions, diverge de ce que nous pensions au regard de notre savoir accumulé, des versions du monde que nous avons rencontré, le système est mis en état d'alerte. D'autre part, les humanités s'intéressent quant à elles essentiellement aux modifications que connaît le monde au gré de la position ou de l'attitude de celui qui la regarde. Elles cherchent à comprendre le monde tel qu'il se reflète dans le besoin que l'on a d'y vivre, s'intéressent aux modifications que connaît le monde au gré de la position ou de l'attitude de celui qui le regarde. Aussi, « bien qu'il se puisse que leur origine soit commune, elles se séparent et se spécialisent en ce qui concerne les objectifs qu'elles assignent à l'esprit pour tout ce qui concerne la construction du monde » (Bruner, 2008a, p. 70).

Il ne s'agit pas ici de prendre part pour l'une ou l'autre de ces approches, que Bruner qualifie de formes d'illusions de la réalité, mais plutôt d'entamer une réflexion relative à ce que signifie de dire qu'un monde va à l'encontre de notre point de vue, de ce que l'on considère comme allant de soi. Douter, remettre en question ses certitudes, ses croyances, formuler des hypothèses nouvelles, s'autoriser à penser différemment, à regarder et envisager le monde autrement sont autant de déplacements qui invitent l'être humain à se construire une version du monde dans lequel il peut envisager (psychologiquement) avoir une place pour lui-même. Mais douter ne suffit pas :

> qu'on doute donc autant qu'on veut, comme le fait héroïquement Descartes […]. Douter nous laisse encore chez nous. Ce dont je ne sais pas douter, c'est-à-dire dont je ne songe pas à douter, je ne pourrai me rendre compte qu'à la rencontre d'une autre pensée : en me dépaysant et en me désolidarisant des adhérences – insoupçonnées - de ma pensée. (Jullien, 2012, p. 12)

Partant du postulat selon lequel « l'artiste crée des mondes possibles par la transformation métaphorique de ce qui est ordinaire, de ce qui est conventionnellement "donné" » (Bruner, 2008a, p. 69), nous nous intéressons aux œuvres culturelles comme *média* nous invitant et nous permettant de sortir de notre zone de certitudes, franchir le seuil de notre monde pour entrer dans un nouveau (Jullien, 2012). Aussi, de la même manière que Bruner soutient à travers sa thèse les vertus de la fabrication des histoires et des récits en tant que mode de pensée et véhicule de l'élaboration des significations, cette réflexion nous amène à nous demander de façon plus générale, en quoi le rapport à l'œuvre peut-il participer de cette double perspective de conscientisation et de subjonctivation chez un sujet ?

6.6 Synthèse du chapitre 6

Au regard de l'ensemble des éclairages théoriques précédents, ce chapitre visait à éclairer les conditions nécessaires pour que le processus de transformation de soi en tant que changement de ses manières de penser et d'agir puisse advenir chez le sujet. Si dans le chapitre 3 nous avons pu mettre en exergue la place de l'autre dans ce processus de subjectivation, nous avons plus spécifiquement dans ce sixième chapitre cherché à comprendre ce qui se joue en termes de construction de soi chez l'apprenant dans ce rapport à l'autre. L'appareil théorique de Bourgeois (2018) apporte des éléments de réponse. Il pointe que l'autre permet avant toute chose au sujet de développer un sentiment d'exister en termes de construction identitaire, de différenciation et d'estime de soi. Intrinsèquement lié au sentiment d'efficacité personnelle de l'apprenant, ce dernier devient alors un puissant vecteur dans l'ensemble des pensées autoréflexives qui régissent les actions, les affects et les motivations humaines. Par ailleurs, Bourgeois (2018) précise qu'advenir comme sujet c'est aussi être capable de s'affirmer, de s'accomplir personnellement, en paroles et en actes dans le monde et y laisser sa trace. Un lien s'établit ici avec la notion d'agentivité telle que Bandura (2003) la présente. Aussi, de la capacité d'agentivité humaine et de la liberté de choix des apprenants dépendent alors leur pouvoir d'agir et leur autodétermination (Deci et Ryan, 2000). Par ailleurs, elle leur permet également de développer leur capacité d'indépendance (Winicott, 2012) ou ce que Eneau nomme « forme d'autonomie dans l'interdépendance » (2017, p. 150), autonomie individuelle et autonomie sociale étant étroitement liées. Enfin, Bourgeois, insiste sur l'importance pour l'apprenant de s'inscrire dans une activité réflexive, laquelle passe par l'entremise du monde et des autres, en tant que clé essentielle au processus de subjectivation. De cette relation dialogique aux autres peuvent alors advenir la construction et la transformation de la pensée du sujet. Dans cette même veine, Bruner (2008b) soutient sa thèse sur les vertus de la fabrication des histoires et considère que cette activité de mise en récit permet au sujet de se penser lui-même comme sujet pensant, de se situer, de prendre conscience de sa place et de celles des autres, des opinions et points de vue de chacun, de développer un esprit critique et par là même de choisir la voie et la direction dans laquelle il souhaite s'engager. Autant de préalables nécessaires au processus de subjonctivation en tant que nouveaux possibles envisageables.

Aussi, de la même manière que Bruner soutient à travers sa thèse les vertus de la fabrication des histoires et des récits en tant que mode de pensée et véhicule de l'élaboration des significations, cette réflexion nous amène à nous demander de façon plus large, en quoi les œuvres, en général, peuvent-elles participer de cette double perspective de conscientisation et de subjonctivation chez un sujet ?

Partant du postulat selon lequel « l'artiste crée des mondes possibles par la transformation métaphorique de ce qui est ordinaire, de ce qui est conventionnellement "donné" » (Bruner, 2008a, p. 69), nous nous intéressons aux œuvres comme *média* nous invitant et nous permettant de sortir de notre zone de certitude, de franchir le seuil de notre monde pour entrer dans un nouveau (Jullien, 2012). Se définissant littéralement par passer d'un dehors à un dedans « *entrer* implique de se déplacer ; de quitter pour pouvoir pénétrer » (Jullien, 2012, p. 15). Pour Jullien faire surgir ces possibles de l'esprit affranchit et passionne :

> nous affranchit en nous désolidarisant des adhérences subies ; nous passionne (l'*érôs* philosophique) parce que ces possibles s'avivent respectivement, en s'éclairant dans leurs choix, et se découvrent engagés. On y est moins tenu par une conviction, attaché qu'on serait d'abord à un certain contenu déterminé de vérité, que par un désir à la fois d'exploration et d'exploitation. En même temps qu'on prend du recul dans son esprit, on fait apparaître des embranchements qui donnent à choisir et qui sont à tenter. (Jullien, 2012, p. 186)

À l'instar de Bachelard (2016) qui vient questionner les conflits entre l'art et la science et invite à se laisser aller à la rêverie diurne, la rêverie cosmique afin de trouver place dans le monde plutôt que dans la société, nous nous demandons comment sortir, aller ailleurs, se déplacer pour entrer et pénétrer. Comment construire une géographie de cet ailleurs et des possibles de la pensée ? Comment y circuler horizontalement, transversalement, en dégager certains possibles et les réfléchir par d'autres, et cumuler les perspectives ?

Le chapitre suivant s'emploie à trouver des pistes qui le permettraient et plus spécifiquement à chercher à comprendre en quoi, dans un contexte en changement, les œuvres peuvent être un moyen qui permet aux apprenants en formation de vivre un moment qui participe de leur construction et de leur émancipation.

CHAPITRE 7.
LE « FAIRE ŒUVRE » DANS DES PERSPECTIVES ÉMANCIPATRICES

7.1 Former dans un contexte en changement

Étudier en quoi un dispositif de formation peut être émancipateur pour les apprenants nous amène nécessairement à nous intéresser au contexte sociétal dans lequel il prend place. La société liquide (Bauman, 2006) dans laquelle nous évoluons est soumise à des formes d'accélération du changement tel que les conditions « changent en moins de temps qu'il n'en faut aux modes d'action pour se figer en habitudes et en routines » (Bauman, 2006, p. 7). Nous sommes « dans l'ère du changement permanent » (p. 9) écrivait déjà Czechowski en 2009 et il ne s'agit plus d'y chercher des points de stabilité, mais de l'accueillir selon une logique de survie. Si Lipovetsky (2004) reconnaît que nous vivons dans « une société libérale caractérisée par le mouvement, la fluidité, la flexibilité, détachée comme jamais des grands principes structurants de la modernité, qui a dû s'adapter au rythme hypermoderne pour ne pas disparaître » (Lipovetsky et Charles, 2004, p. 26), Champy-Remoussenard (2013) dresse le même constat : « on peut considérer notre société comme une société du mouvement toujours plus accélérée. Nous vivons au temps de la très grande vitesse. Il est requis et valorisant d'apprendre vite, de travailler vite, d'évoluer et de s'adapter vite, etc. » (p. 95). De son côté, Rosa (2012) montre que l'accélération du changement inscrit la société dans une logique de performance d'adaptation et de compétition et produit des formes d'aliénation[26] qui nous détournent de l'attention que nous pourrions porter à la recherche d'une « vie bonne »[27]. Devant ce constat et dans des perspectives émancipatrices des sujets-apprenants, nous nous questionnons sur ce qu'il conviendrait de mettre en place pour « apprendre à marcher sur des sables mouvants » (Bauman, 2006). De

[26] Dans son ouvrage *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive* (2012), Rosa expose que l'accélération constante dans divers domaines de la vie à laquelle est soumise la société moderne crée un sentiment d'aliénation chez les sujets. Il souligne l'importance de ralentir, de créer des espaces de réflexion et de se reconnecter avec l'environnement pour lutter contre cette aliénation et retrouver un sentiment d'appartenance et de réalisation personnelle.

[27] Selon Rosa (2012), avoir une « vie bonne » consiste à établir des relations authentiques avec notre environnement, en trouvant un équilibre entre nos besoins individuels et les relations sociales et écologiques. Ce qui implique d'être attentif, de cultiver la résonance avec le monde et d'adopter une temporalité réfléchie et moins accélérée. Là où pour Judith Butler (2014) une « vie bonne » implique la possibilité de vivre en accord avec ses propres désirs et valeurs, dans un contexte de liberté individuelle et d'autonomie, tout en reconnaissant l'importance de la justice sociale et de la lutte contre les formes d'oppression.

la même manière que Fabre (2011) dénonce cet excès de pessimisme[28] et invite à penser les contours d'une nouvelle éducation, qui ne peut plus se satisfaire de fournir des repères pour « trouver sa place », voire « de rester sur place », nous nous demandons comment les dispositifs de formations d'aujourd'hui peuvent articuler les dimensions de conscientisation, de subjectivation, de subjonctivation, d'émancipation. Dans quelle mesure peuvent-ils offrir des conditions et des ressources matérielles et symboliques qui permettraient à l'apprenant de se « faire soi » ? Dans quelle mesure les dispositifs de formation peuvent-ils laisser place à l'autonomie de pensée, à la liberté de se construire selon sa conscience, à la reconnaissance du pouvoir que chacun peut avoir d'écrire son histoire ?

7.2 Œuvre et personnalisation

Rejoignant Charlot (2001) qui considère que l'éducation est la conjonction d'un triple processus de socialisation, d'humanisation et de singularisation[29] nous souhaitons comprendre en quoi un dispositif de formation peut ne pas faire vœu pieux de cette singularisation. En quoi peut-elle permettre aux apprenants de choisir une autre route que celle qui semble déjà toute tracée pour eux, et leur offrir la possibilité de se défaire de l'illusion d'une voix unique ? Aussi, un dispositif de formation qui afficherait des perspectives émancipatrices pour les apprenants s'engagerait à ouvrir les possibles. Il lui appartiendrait alors de

> témoigner du fait qu'il n'y a pas de liberté sans choix possible, d'éclairer le brouillard qui cache l'horizon afin que là où une seule route apparaissait une deuxième se détache, de porter enfin l'idée selon laquelle il n'y a pas d'éducation tout au long de la vie sans perspective de singularisation et que cela nécessite d'emprunter ces chemins où l'on ne va pas. (Broussal, 2018, p. 60)

Nous l'avons vu, l'ère du changement dans laquelle nous nous trouvons, les préoccupations liées à l'emploi, et notamment aux attentes relatives au développement des compétences techniques, tendent à réduire dans les formations professionnelles la place qui peut être faite aux dimensions existentielles, critiques, voire politiques. Vrai défi alors pour les dispositifs de formation que de parvenir à s'extraire de ce flot d'exigences pour laisser davantage place à la construction du sujet, tout en maintenant les objectifs de professionnalisation. Cependant, bien que

---

[28] Fabre considère que ce pessimisme laisse le champ libre à la « montée symétrique d'un discours réformateur et technocratique, content de lui-même, ignorant l'histoire de l'éducation et méprisant la pédagogie » (2011, p. 45).

[29] L'éducation est fondamentalement, le triple processus par lequel, de façon indissociable, le petit homme devient 1) un être humain, 2) le membre d'une société et d'une culture à un moment et en un lieu particulier, 3) un sujet avec son histoire personnelle » (Charlot, 2001).

le jeu des chaises musicales évoqué par Bauman (2006) puisse réduire, voire empêcher, dans un contexte de formation professionnelle, les opportunités de retour sur soi, de questionnement de sens de l'existence, de fonctionnement de nos sociétés, le recours aux œuvres semble être une invitation à prendre de la distance et à s'abstraire de ce jeu de course. Recevoir ou produire une œuvre, constitue une activité à côté, à part de celles que nos modes de vie d'aujourd'hui nous incitent à déployer et demande une disponibilité hors des prérogatives relatives à la vie liquide et à l'accélération du changement. Les œuvres se présentent ainsi comme une façon de passer par la Chine (Jullien, 2012) pour envisager notre quotidien d'hommes pressés occidentaux. Aussi, nous nous demandons dans quelle mesure les œuvres peuvent être perçues comme autant de fenêtres ouvertes sur des processus de personnalisation qui, pour rappel, est à entendre comme « un acte continué de se faire soi en construisant le sens de son existence au sein de l'humanité » (Guichard, 2004, p. 176).

Si Malrieu (1979) assimile la personnalisation à une action (généralement une coaction avec les pairs avec tel ou tel modèle), en vue de structurer ou restructurer des systèmes d'attitudes et des cadres de référence élaborés dans les pratiques de l'éducation (Malrieu *et al.,* 1979, p. 41), de leur côté Tap *et al.* (1997) y associent les dimensions essentielles du processus de se faire soi et définissent la personnalisation comme un processus par lequel le sujet se construit et se développe en tant que personne, à travers de multiples quêtes en relation à autrui : « le sujet se personnalise à travers plusieurs quêtes : une quête d'un pouvoir et d'une capacité de contrôle […], une quête du sens et de la signification […], une quête d'autonomie […], une quête de valeur et de projets […], une quête de réalisation de soi » (p. 191). Aussi, si la personnalisation intervient à l'intersection des sphères du sujet et des mondes, dans quelle mesure l'œuvre peut-elle être le *média* de ces derniers ? Dans quelle mesure peut-elle être l'occasion pour l'apprenant en formation de mettre à l'épreuve sa capacité de penser par lui-même, de s'émanciper de ce qui l'opprime ou le détermine ?

À ce sujet, Kerlan (2021) invite à prendre acte de l'importance des interventions d'artistes dans les institutions (école, prison, hôpital, etc.), et de « l'espérance éducative » que l'art recouvre en tant qu'hétérotopie, pratique concrète de résistance et d'émergence des singularités : « à proprement parler l'art seul éduque pleinement » (p. 26). S'il dénonce la lourde ambivalence qui leste l'éducation artistique et culturelle qui ne se présente plus seulement comme « l'héritière de la pensée critique et des valeurs d'émancipation, d'autoréalisation », mais aussi comme une occasion de consommation qui « participe de la dynamique du capitalisme » (p. 106), Kerlan propose de revenir au projet émancipateur et au potentiel critique du modèle esthétique en éducation et de « rendre l'art à lui-même » (p. 111). Par « art » il entend toutes les œuvres et toutes les pratiques, de

tous les artistes (ou non) et de toutes les époques[30]. Pour Kerlan, l'art résulte du processus perceptif d'enrichissement des informations sensorielles. Il représente un mode de vie, à l'image du temps gagné sur le labeur qu'évoque Rancière (1981) de *La nuit des prolétaires*[31] tout autant qu'une attitude : disponibilité, accueil de la singularité, capacité d'émerveillement renouvelé. L'art serait donc une expérience à vivre dont nous souhaitons comprendre les effets à l'instar de Kerlan qui, au sujet d'une émancipation par l'éducation aux arts et par les arts se demande : « comment éduquer pour que chacun consente à cet ordre et s'y soumette, sans y être assujetti ? Comment concilier le sens de la norme et de la loi commune nécessaire à la démocratie, et la dynamique démocratique reposant sur le respect des individualités ? Comment fabriquer de la norme et de la normativité tout en invitant chaque sujet à être "lui-même" ? Ou encore : comment articuler créativité et normativité ? » (Kerlan, 2021, p. 195).

Autant de questionnements qui rencontrent les nôtres et qui nécessitent que l'on aborde un certain nombre de repères théoriques qui nourrissent l'approche de l'œuvre puis celle du « faire œuvre » que nous souhaitons mettre à l'épreuve dans le cadre de notre recherche dans une perspective de conscientisation, de subjectivation, de subjonctivation, des apprenants en formation.

7.3 Des approches plurielles de l'œuvre

Très largement utilisé dans de nombreuses expressions du langage courant – « c'est son chef-d'œuvre », « c'est ma dernière œuvre », « je n'ai pas tout mis en œuvre », « de qui est-ce l'œuvre ? », « elle a beaucoup œuvré à cette réalisation » -, le terme « œuvre » renvoie essentiellement à « un ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat. Mais il rencontre également l'intérêt de chercheurs en sciences humaines et sociales qui le mobilisent, quelle que soit leur appartenance disciplinaire. Dans le champ de la philosophie, Alain (1920) s'est intéressé à la distinction entre œuvre et objet d'artisanat. Là où Fabre (2014), en revisitant les travaux de Dewey, développe une réflexion sur la volonté que les sujets peuvent avoir de faire de leur vie une œuvre. Ce qui l'amène à distinguer ce qui relève de « faire l'expérience de quelque chose » et ce qui consiste « à vivre une expérience ». De son côté, Kerlan (2021) convoque Dewey, Schaeffer ou encore Rancière pour penser l'expérience esthétique et son pouvoir émancipateur.

---

[30] C'est selon cette acception que le terme « art » sera mobilisé dans les parties qui suivent.

[31] L'image du temps gagné sur le labeur, selon Rancière, représente la capacité des ouvriers du XIX^e^ siècle à utiliser les moments en dehors du travail pour développer leurs activités culturelles, éducatives et politiques, et ainsi affirmer leur humanité et leur désir d'émancipation.

Dans le champ de la littérature, l'œuvre est régulièrement mise en dialectique avec le texte. Ainsi, Jenny (2002) considère que « empiriquement, nous ne sommes pas des lecteurs de "textes" mais bien d'"œuvres" » (p. 10) et que « toute œuvre d'art, même issue d'une "poétique de la nécessité" s'offre par nature à une "série virtuellement infinie de lectures possibles". Cette première "ouverture" est donc le fait de la lecture et de l'interprétation » (p. 3). Une fois l'œuvre considérée comme achevée, aboutie par son créateur, se déclenche alors une dynamique d'interprétation par ceux qui la reçoivent, laquelle est culturellement située. Ainsi, le « faire œuvre » « s'inscrit bien dans un champ culturel qui définit un ensemble de modalités d'interprétation et de critères esthétiques possibles ainsi que dans une perspective intentionnelle et attentionnelle qui dépend du désir propre de chaque sujet » (Broussal, 2021, p. 358). Cette question de l'attention, de la disponibilité, de l'effort, occupe par ailleurs une place centrale dans les travaux qui s'intéressent à ce qui permet la rencontre, ou non, entre l'œuvre littéraire et les apprenants. Toujours dans le champ de la littérature, mais du point de vue de ceux qui l'enseignent, Martin (2005) s'intéressant à la façon de « faire œuvre » avec les œuvres, précise ce lien entre œuvre, activité et émancipation. L'œuvre « est pure relation parce qu'elle exige qu'on devienne sujet de sa lecture, sujet de l'œuvre » (p. 73).

Si Meyerson (1948) et Bruner (2010) ont largement contribué aux travaux conduits dans le champ de la psychologie et de la psychologie clinique, les travaux de Jacques et de Lefebvre (2005) pointent l'engagement du corps et du désir dans le « faire œuvre ». Au travers de la matière qu'il touche, malaxe, déforme, transforme, l'œuvrier[32] déploie ses sens et son exaltation « et finalement, il accouchera de son œuvre après ce corps à corps, cette gestation, cette bataille » (Alexia Jacques et Lefebvre, 2005, p. 204). De façon peu surprenante, la sociologie a également abondement travaillé la question des œuvres. S'il ne s'agit pas ici d'en faire état, nous retenons qu'ils ont notamment permis de mettre en évidence les inégalités sociales dans le champ de l'art de façon prégnante, tant du point de vue des artistes que du public. Aussi, dans une perspective de démocratisation, introduire l'œuvre dans le champ de l'éducation peut être un moyen d'en offrir l'accès et les vertus au plus grand nombre.

Enfin, plus proches des sciences de l'éducation et de la formation, les sciences de l'information et de la communication se sont de leur côté davantage attachées à la notion de réception de l'œuvre. Dans la continuité des travaux de Ethis (1999)

[32] Nous utilisons le terme d'œuvrier en référence à la définition que lui accorde Gori *et al.* (2017). L'œuvrier est celui qui est est à l'œuvre de lui-même. Se construire soi, aller jusqu'au profond. Œuvrier, c'est l'idée d'être à l'œuvre de cette autoémancipation. Se construire à partir de ses désirs, de ses contradictions.

ou de Jauss (1978), Laurence Allard (1994) s'intéresse à la façon dont l'expérience esthétique « se trouve concrètement engagée dans les interactions ordinaires » (Allard, 1994, p. 79). En étudiant les activités d'un club de cinéastes amateurs, elle établit notamment un lien entre le partage intersubjectif autour d'un attrait commun et les pratiques sociales qui relèvent d'une « sociabilité esthétique » (Allard, 1994, p. 81). Cette approche nous invite à établir un pont avec l'expérience esthétique et l'expérience de vie (Dewey, 2010a). En somme, l'expérience artistique se présente comme une opportunité de pouvoir échanger autour d'un certain nombre d'attentes de type esthétique, en même temps et de façon plus large, autour de ce qui est attendu d'une « vraie vie » (Jullien, 2020) avec l'ambition de faire de sa vie une œuvre.

7.4 De l'œuvre au syntagme « faire œuvre »

Dans le dictionnaire Littré (1999), « œuvre » se définit, d'une part comme un ensemble organisé de signes et de matériaux propres à un art, mis en forme par un esprit créateur et d'autre part, comme le résultat sensible (être, objet, système) d'une action ou d'une série d'actions orientée vers une fin. Il s'agit donc, d'être, de mettre en jeu, de mettre en action en vue de créer, de produire. Une œuvre est ainsi une création intellectuelle intime susceptible de prendre forme, d'être externalisée (nous reviendrons plus en détail sur la fonction d'externalisation des œuvres). Si l'usage du terme « œuvre » renvoie assez instinctivement aux œuvres picturales, littéraires, musicales et autres productions artistiques, il s'agit plus justement de productions humaines, de produits qu'un sujet peut accomplir (Meyerson, 1948). Ce qui fait qu'elles peuvent être réunies sous le vocable d'œuvres, c'est l'intention de celui qui les produit de produire une œuvre. « L'œuvre est le résultat d'une activité qui vise de façon explicite la production par son auteur d'un résultat susceptible d'être reconnu comme une œuvre, indépendamment des critères de jugement qui pourront ensuite conduire à dire qu'elle est réussie, bien proportionnée, originale, mystérieuse, ou qu'elle marquera à jamais l'histoire de l'art » (Broussal, 2021, p. 363). Il s'agit donc d'un processus qui prend naissance dans l'intention de l'œuvrier mais dont l'issue n'est en rien garantie. Bien qu'elle nécessite un certain savoir-faire, de la concentration et de l'opiniâtreté, l'œuvre ne se révèle qu'au cours du processus créatif. Ainsi, au-delà du résultat attendu, l'activité qui se noue, la « pure relation » (Martin, 2005) qui s'établit entre l'œuvre et l'œuvrier nous préoccupe particulièrement. Au-delà de la simple production ou réception d'une œuvre dans le cadre d'un dispositif de formation, c'est bien au couplage sujet-activité-production, nommé « faire œuvre » que nous nous intéressons.

Développé dans différents travaux de recherche en éducation (Martin, 2005 ; Fabre, 2015 ; Broussal *et al.*, 2021), le « faire œuvre » renvoie à l'idée que dans le rapport que l'on établit avec une œuvre (le terme de rapport est ici employé car il faut vouloir rentrer en relation avec une œuvre pour qu'elle devienne une œuvre), le récepteur est aussi acteur de cette œuvre. Le « faire œuvre » renvoie à ce processus de mise en relation d'un sujet et d'une œuvre. Peindre et regarder un tableau sont deux façons différentes, hétérogènes de « faire œuvre ». Le visiteur d'un musée qui est ému par une toile, et qui cherche à comprendre pourquoi il l'est, n'est pas passif. Il recrée une œuvre qui devient la sienne et exprime quelque chose de sa propre singularité. Le « faire œuvre » rend compte du fait que pour qu'un livre devienne une œuvre, il faut que le lecteur en fasse quelque chose pour lui. Il y a par exemple des romans qui résonnent avec notre expérience de vie, notre sensibilité. Nous pensons ici au *Deuxième sexe* de Simone de Beauvoir que nous avons découvert alors que nous étions adolescente. Essai existentialiste et féministe qui a fait écho en nous, avec qui nous sommes entrée en résonance et qui nous a accompagné tout au long de notre construction de femme. Probablement est-ce une des lectures qui a très largement contribué à notre prise de conscience du pouvoir des œuvres ? Le « faire œuvre » permet alors de dépasser l'idée de l'œuvre étant produite d'un côté et reçue de l'autre et d'établir un rapport avec un objet qui va devenir progressivement une œuvre. Une œuvre qui a alors du sens pour nous et qui nous aide à nous construire en tant que sujet.

Si nous avons pu voir précédemment que le terme d'« œuvre » est très largement utilisé dans de nombreuses expressions du langage courant, l'expression « faire œuvre », l'est tout autant : se faire soi en faisant œuvre (Malrieu, 2003). Se faire soi-même en ayant ce rapport avec un objet qui pour nous devient une œuvre. Faire de sa vie une œuvre, « faire œuvre » de soi-même (Emerson, Dewey) sont aussi une autre manière de voir les choses. Les œuvres nous renvoient à une certaine vision de la perfection que l'on chercherait parfois à atteindre.

Alors que dans les années 70, il y avait cette publicité qui disait : « Quand on aime la vie, on va au cinéma ! », dans un entretien[33], Truffaut[34] avait rétorqué au journaliste qu'il serait plus juste de dire que c'est lorsqu'« on n'aime pas la vie qu'on va au cinéma […]. Si j'aimais la vie, je n'aurais jamais fait de cinéma ». Les histoires d'amour sont magnifiques ou tragiques, mais il y a quelque chose d'exacerbé qui donne parfois envie d'avoir des vies à la hauteur de ce que l'on voit sur l'écran. Au

[33] Consultable à l'adresse suivante : https://youtu.be/dxW_SSa-p4w

[34] François Truffaut (1932-1984) était un réalisateur, scénariste, producteur et critique de cinéma français. Il est considéré comme l'une des figures clés de la Nouvelle Vague, un mouvement cinématographique qui a émergé en France dans les années 1950 et 1960, et qui a profondément influencé le paysage cinématographique mondial.

sens commun de l'expression, faire de sa vie une œuvre », il y a l'idée qu'on rêverait d'avoir une vie aussi intense ou réussie que celle du cinéma ou d'un roman. Les œuvres nous renvoient à une certaine vision de l'existence qui nous fait envie. De Lamartine avait un très beau vers : « l'homme est un dieu tombé qui se souvient des cieux » (2007, p. 6). Il n'est pas ici question de religion, mais d'une quête selon laquelle, en tant qu'homme et femme, on rêve d'un absolu qu'on essaie de réaliser tout au long de notre vie.

Selon Bruner (2002), le propre des œuvres de pensée, et plus spécifiquement des œuvres d'art, est qu'elles mettent en forme et permettent de penser les contradictions :

> toute culture constitue à la fois une solution à la vie en commun et une menace et un défi pour ceux qui vivent à l'intérieur de ces limites. Pour survivre, elle doit disposer des moyens de faire face aux conflits d'intérêts inhérents à la vie en communauté. La culture n'est jamais d'un seul tenant, et notre réserve d'histoires ne tient pas en un seul bloc ; toute sa vitalité tient à sa dialectique : elle a besoin de concilier les points de vue opposés, les récits qui s'affrontent. Beaucoup d'histoires nous parviennent : nous les gardons en réserve, même si elles entrent en conflit les unes avec les autres. (p. 80-81)

Nous recevons beaucoup d'histoires qui disent des choses très différentes du monde. Lorsque nous regardons *Philadelphia*, *Million Dollar Baby*, *La liste de Schindler*, *Captain fantastic*, nous sommes renvoyés à des visions différentes de la vie, du courage, de l'amour, de l'amitié, de l'éducation, du conformisme, de la tolérance. À travers la culture, nous recevons des histoires qui portent des visions du monde antagoniques, dialectiques. Meyerson (1948) dit des œuvres qu'elles apparaissent face à l'inachèvement des fonctions, comme des « achèvements successifs ». Ainsi, la relation qui s'établit au cœur du « faire œuvre », entre un sujet marqué par l'incomplétude[35] (Freire, 2001) et un projet de production qui est promis à l'aboutissement, est résolument dissymétrique et déséquilibrée. La dernière touche finale apportée par l'œuvrier étant alors celle qui « entérine ce paradoxe qui le fait auteur d'une œuvre porteuse d'une vérité qu'il ne saurait posséder, qu'il a à peine entrevue le temps d'une fulgurance qui fait désormais partie de son passé » (Broussal, 2021, p. 65). Ces œuvres-là nous permettent de nous représenter notre propre déséquilibre. Comme le dit Bruner (2010), nous sommes traversés par des forces contraires et les œuvres « nous aident à nous représenter à nous-même notre propre déséquilibre » (p. 89). En tant que culture, les œuvres donnent forme à l'esprit. Elles nous procurent « l'outillage grâce auquel nous construisons non seulement les univers dans lesquels nous évoluons, mais aussi la conception même

[35] Selon Freire (2001), l'incomplétude est une reconnaissance de notre nature inachevée et en développement constant. Elle invite à valoriser le potentiel de chaque individu et à créer des environnements éducatifs qui favorisent la conscientisation, l'émancipation et la transformation sociale.

que nous avons de notre capacité à y intervenir » (1996, p. 6). En se référant aux travaux de Vygotski, Bruner insiste sur le fait que les contradictions et les tensions, constitutives d'une culture, sont mises en forme dans les œuvres, lesquelles nous invitent alors à les penser. Ainsi, les œuvres nous aideraient à nous représenter notre propre déséquilibre en nous offrant des histoires, des images et des expériences qui résonnent avec nos propres questionnements internes, nos propres tensions, nos propres contradictions. Elles nous permettent ainsi de donner un sens à nos déséquilibres et de trouver des voies possibles vers un « rééquilibrage » et une résolution personnelle.

À la différence d'une simple production d'œuvre, le « faire œuvre » engage dans une activité qui ne se limite pas à mémoriser une œuvre, mais qui passe par un processus de questionnement de son rapport au monde, aux autres et invite à poser son regard au plus profond de son intimité, à la regarder, à s'y confronter. Aussi, nous nous demandons en quoi le « faire œuvre » agit sur ces différents rapports, sur ces points de rencontre, les modifie ? Finalement, en quoi le « faire œuvre » participe-t-il de la construction de soi ?

7.5 Externalisation et fonctions psychologiques des œuvres

Meyerson (1948) considère que, ce que nous nommons « faire œuvre », est une activité issue de la tendance qu'à la pensée à extérioriser ses créations, la fonction principale de toute activité culturelle collective étant de produire des œuvres qui finissent par assumer une vie propre. C'est à partir de cette thèse que nous allons tenter de mettre en lumière ce que Bruner (2008b) nomme l'externalisation. Entendues au sens large, les œuvres auxquelles fait référence Meyerson (1948) comprennent les arts et les sciences d'une culture donnée, ses structures institutionnelles (comme les lois ou les marchés), son histoire (conçue comme une version canonique du passé), mais aussi les œuvres dites mineures qui « sont celles de petits groupes, qui procurent à la fois, identité et sens de la continuité à ceux qui, aussi peu que ce soit, ont participé à leur élaboration » (Bruner, 2008b, p. 39). L'externalisation du travail mental, sous forme d'œuvre concrète, donne naissance à un « enregistrement des activités mentales » (Bruner, 2008b), lequel n'est pas seulement mémorisé, mais qui est extérieur. Comparé à la réalisation d'un croquis, d'une maquette par l'auteur, cela permet une perspective moins frontale, soulage dans une certaine mesure de cette tâche toujours un peu délicate qui consiste à

> penser nos propres pensées […] "cela" incarne nos pensées et nos intentions sous une forme plus accessible aux démarches réflexives. Le processus de la pensée et son produit se

> mêlent, un peu à la manière des innombrables croquis et dessins que Picasso a consacré aux Ménines de Velasquez. (Bruner, 2008b, p. 40)

Dans son ouvrage, Bruner reprend la maxime latine, *scientia dependit in mores*[36], qu'il propose de traduire par « la pensée fait son chemin au travers de ses productions » (2008b, p. 40). Toute culture viable prend ses dispositions pour conserver et transmettre ses œuvres et le jalon le plus important dans l'histoire de l'externalisation a probablement été celui de l'écriture, qui a permis de déposer la pensée et la mémoire sur des tablettes d'argile ou de papier, à l'extérieur de soi.

Si externaliser sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant publique et négociable, elle la rend également plus accessible à la réflexion. Cette fonction d'objectivation désigne la capacité à produire des formes objectivantes signifiantes. Communément identifiée comme la matérialisation de l'élan créatif ou du pouvoir de création externalisée, l'œuvre se présente comme une création intellectuelle intime, susceptible de prendre forme, d'être externalisée et qui finit par assumer une vie propre, par être partagée et négociée (Meyerson, 1948). Cela renvoie à la façon d'appréhender le monde. L'écrit, la peinture, la musique, l'architecture, l'aménagement intérieur, les mythes, les mœurs, les religions, les sciences, la danse, etc., sont différents types d'œuvres en lesquelles s'objective l'esprit.

Un point reste ici à clarifier. Il y a un deuxième type d'œuvres. Ce sont celles qui sont déjà là. Lesquelles ne deviennent œuvres que lorsqu'elles prennent un sens pour celui qui la reçoit, lorsqu'elles permettent au récepteur d'en faire quelque chose pour lui. Elles deviennent une œuvre lorsque nous cherchons à travers elles quelque chose qui nous aide à comprendre qui nous sommes et à nous construire en tant que sujet. Ce sont donc toutes ces chansons, ces poèmes, ces films que nous réécoutons, relisons, regardons inlassablement. C'est le fait d'y revenir et d'y revenir plusieurs fois qui fait œuvre. Et contrairement à ce qu'apporte la simple réflexion, qui est un flux de conscience extrêmement labile, c'est dans cet aller-retour entre l'œuvre et nous que quelque chose se construit. En découvrant aux côtés de notre grand frère à l'aube de nos dix ans l'album *The Wall* de Pink Floyd, nous n'avions pas encore conscience de l'impact que ces chansons, ces vibrations allaient générer en nous. Nous nous sommes construites avec et par ces textes et ces accords que nous avons écoutés mille et une fois, à chaque moment intense et important de notre vie. Ils ont laissé une trace en nous et nous y revenons régulièrement, parfois avec joie, parfois avec nostalgie. Progressivement, l'œuvre a commencé à faire partie de notre vie, elle s'est mélangée à nous et nous nous sommes construite avec :

---

[36] Le savoir fait son chemin dans la coutume.

> l'objet peut même acquérir une vie propre, une spontanéité. Il est un être. Il peut devenir une source de prescription […]. L'objet n'est pas seulement détaché de l'esprit. Dire qu'il est un être, c'est dire aussi qu'il a une certaine individualité, une forme, qu'il est, jusqu'à un certain point, détaché d'un fond de réalité, isolé des autres objets. (Meyerson, 1948, p. 31-32)

La spécificité de nos états de pensées, notre manière de regarder le monde, de l'appréhender participent de notre processus de singularisation. Meyerson (1948) complète son appareil théorique en précisant que si l'esprit se réalise dans ses œuvres, une œuvre étant une externalisation de ce qui fait notre singularité, elle n'est pas seulement témoin, elle est aussi agent : « en chaque œuvre, il y a des prolongements des virtualités à exploiter, des découvertes à faire » (Meyerson, 1948, p. 195). À travers une œuvre, le sujet n'est pas seulement dans l'expression, mais dans la réalisation de soi, elle participe de son développement. Nous nous approchons ici de la conception Vygotskienne selon laquelle on se construit davantage dans l'action que dans un mouvement de pensées. En écrivant un poème, nous exprimons quelque chose de nous-mêmes et en même temps nous nous construisons. Ce n'est pas seulement une manière d'exprimer qui l'on est, c'est aussi une manière de devenir qui l'on est. Ainsi, considérant que le « faire œuvre » est une possible contribution à la construction du sujet, en quoi peut-il être considéré comme un « moment » (Lefebvre, 1961 ; 2008) de la personne en tant qu'acte de se faire soi ?

7.6 Le « faire œuvre » comme moment propice à la construction du sujet

Si l'appareil théorique mobilisé jusqu'alors permet de présenter le « faire œuvre » comme une invitation à l'affranchissement, au dépassement de soi, à la construction de soi, s'il ouvre un espace de jeu dans lequel de nouveaux possibles peuvent émerger, c'est bien ici à la question de savoir si le « faire-œuvre » peut être vécu comme un moment que nous nous intéressons à présent. La notion de moment que nous convoquons ici renvoie aux travaux de Lefebvre (1961 ; 2008) et nous empruntons à Demont l'idée selon laquelle le « faire œuvre » peut être envisagé comme une ressource propice à la construction des « moments de la personne » (2016, p. 4). Selon Broussal (2021), le moment recouvre « une classe d'expériences, pourrait-on dire, dans laquelle une situation de vie peut-être potentiellement rangée » (p. 371) et qui, par ailleurs, est socialement construite : « les moments que l'individu peut vivre sont élaborés (formés ou formalisés) par l'ensemble de la société à laquelle il participe, ou par tel groupe social qui diffuse dans l'ensemble de la société son œuvre collective » (Lefebvre, 2008, p. 643). Mais

pour que la situation puisse être identifiée de « moment », reste que la modalité de présence à être offre à la pensée et au « vivre un absolu » : « le critère par l'absurde du "moment" pourrait même s'y déterminer ainsi. Le moment peut s'ériger en absolu ; ou plutôt est un moment ce qui peut s'ériger en absolu » (Lefebvre, 2008, p. 645).

C'est la proposition que fait Broussal lorsqu'il soutient que « l'expérience que le sujet en fait peut advenir comme un moment de " vraie vie " » (Broussal *et al.*, 2021, p. 352). De la même manière qu'il s'agit de faire la distinction entre passer du temps, prendre du bon temps ou vivre un moment, Broussal invite, en référence à Jullien (2020), à distinguer une vie bonne d'une « vraie vie ». La « vraie vie » écrit Jullien (2020) « n'est pas la vie belle, ou la vie bonne, ou la vie heureuse, telle que l'a vantée la sagesse […]. La vraie vie ne projette aucun contenu idéal […]. La vrai vie c'est tenter de résister à la non-vie ou la pseudo-vie comme penser est résister à la non-pensée » (Jullien, 2020, p. 208). Et de poursuivre, la « vraie vie » n'est envisageable et possible que si on laisse « le possible ouvert, à chaque instant, par et dans la vie, [ainsi], la vie, n'étant plus perdue, commence d'être une vie qui vit » (Jullien, 2020, p. 110). En offrant la possibilité de sortir de sentiers balisés, normalisés, codifiés, le « faire œuvre » se présente alors comme un moment propice pour aller à la rencontre de la « vraie vie ». Un moment qui invite à éclaircir une vie qui habite, à chaque instant, tous les hommes, mais qu'ils ne voient peut-être pas. Un moment qui incite à vouloir retrouver et ressaisir cette réalité loin de laquelle nous vivons, écrivait Proust (1987) à la fin du tome *Le temps retrouvé*[37]. Un moment qui participe de la personnalisation, de la subjectivation, de la conscientisation du sujet. Hess (2009) le propose :

> ainsi, il y a des moments où le quotidien se transforme. Je prends du temps pour moi. Je fais le projet de devenir moi. Je veux me penser comme une personne qui, au-delà de ses dissociations, construit son unité dans la diversité […]. J'expérimente un moment d'humanisation dans lequel je me sens totalement sujet […]. Ainsi, il y a des moments où le quotidien se transforme. Je prends du temps pour moi. Je fais le projet de devenir sujet. (p. 5)

Ainsi, le « faire œuvre » se présente comme une opportunité pour le sujet de se (re)saisir de questions qui le préoccupent et qui sont en veille, au plus profond de lui, de façon posée, sans qu'elles soient prises dans le mouvement de la vie sociale ou parasitées par les préoccupations du quotidien. Il se présente comme un moment propice à la mise en pause (en opposition à l'accélération subie),

[37] *Le Temps retrouvé* est le septième et dernier tome de *À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust, publié en 1927 à titre posthume.

nécessaire à la mise en (r)éveil de soi, au « désenlisement »[38] (Jullien, 2020), invitant les sujets à mieux accéder à leur petite voix intérieure et à leurs émotions effectives qui se rappellent à eux et qui les aident à revenir à ce qu'ils sont.

7.7 De l'expérience esthétique du « faire œuvre » à « l'*happy* œuvre »

En filant la métaphore de la pieuvre et en enrôlant la réflexion de Dewey (2010a) sur l'expérience esthétique, Marcel (2021) propose une théorisation de « l'*happy*-œuvre » qui vient nourrir notre propos sur l'œuvre. Il rappelle que l'esthétique n'est pas nécessairement corrélée au champ artistique. Regarder une œuvre d'art n'aboutit pas nécessairement à une expérience esthétique. Alors qu'une expérience ordinaire, à l'inverse, peut le permettre. De même, il stabilise en propos liminaire, que « le qualificatif d'esthétique correspond plutôt au résultat d'une activité, pour caractériser toute expérience qui s'avère satisfaisante et transformatrice et, en cela, il renvoie donc à une valeur » (Marcel, 2021, p. 320). Un lien avec le « partage du sensible »[39] tel que développé par Rancière (2000) peut s'établir ici. Selon Rancière (2000), étroitement liée à la manière dont l'expérience sensorielle et perceptuelle est organisée dans une société donnée, l'esthétique peut être considérée comme un moyen de redéfinir le partage du sensible, en ouvrant de nouvelles possibilités de perception, d'imagination et de subjectivité, contribuant ainsi à élargir notre compréhension du monde. L'expérience devient alors l'occasion de réintégrer les valeurs artistiques telles que la liberté, la création, l'harmonie dans la vie ordinaire, restaurant ainsi une continuité entre œuvres d'art et émotions humaines. Issu du quotidien, l'art constitue un milieu de réconciliation et d'émancipation tout en permettant le partage d'expériences et la mise au jour des interrelations sociales. Il a donc à la fois une fonction d'amélioration de la vie, tout en étant éducatif.

La notion d'expérience est à la fois centrale et organisatrice de l'œuvre de Dewey qui définit sa pensée avant tout comme « une philosophie de l'expérience, par l'expérience, pour l'expérience » (2010a, p. 72). Dans son ouvrage *L'art comme*

---

[38] Selon Jullien (2020) la notion de « désenlisement » vient en opposition à celle d'« enlisement », laquelle fait référence à une situation où la pensée, une culture, une société ou une culture se retrouve bloquée dans des schémas de pensée figés, limitant ainsi la capacité d'ouverture, la possibilité de trouver une issue ou une transformation. Ainsi écrit-il : « le poète désenlise les mots, en effet, et ce faisant, désenlise l'existence » (p.73).

[39] Selon Rancière, le « partage du sensible » est un principe qui organise l'expérience collective et détermine ce qui est visible, audible et pensable dans une société donnée. Historiquement construit, il n'est pas seulement une question esthétique, mais aussi une question politique puisqu'il régit la distribution des positions, des rôles et des possibilités de perception dans une société donnée.

expérience, il continue d'explorer les processus universels par lesquels l'humain agit, expérimente et enrichit son expérience tout au long de la vie. Dewey (2010a) situe le propos dans le contexte de la création artistique caractérisant l'expérience esthétique par sa continuité entre expérience de l'artiste et expérience du spectateur, autour du « lien intime entre agir et éprouver » (Dewey, 2010a, p. 72). Un lien qui, pour celui qui reçoit et apprécie, n'est pas aussi simple que pour l'artiste. « Nous sommes enclins à supposer que le premier se contente d'intégrer le produit qui se trouve sous ses yeux sous sa forme définitive en omettant le fait que cette intégration suppose des activités qui sont comparables à celles du créateur. Sinon il s'agit, non pas de perception, mais de reconnaissance » (Dewey, 2010a, p. 107). Aussi, Dewey (2010a) réfute le principe même de réception au profit d'une expérience continuée, appropriée et affirme que :

> pour percevoir, un spectateur doit créer sa propre expérience qui, une fois créée doit inclure des relations comparables à celles qui ont été éprouvées par l'auteur de l'œuvre. Celles-ci ne sont pas littéralement semblables […]. Chez l'un et chez l'autre, il se produit un acte d'abstraction, c'est-à-dire d'extraction de la signification. Chez l'un et l'autre, il y a compréhension au sens littéral, c'est-à-dire un regroupement de détails éparpillés physiquement visant à former un tout qui est vécu comme une expérience. La personne qui reçoit accomplit un certain travail tout comme l'artiste. (p. 110-111)

Mais si l'œuvre occupe une place privilégiée au sein de l'expérience esthétique, elle n'existe qu'au travers de la relation entre un sujet et un sujet, l'artiste et le récepteur : « la relation fait œuvre et l'œuvre fait relation » (Marcel, 2021, p. 321). Une relation qui se tisse, non pas avec, mais autour d'un « artefact » (Marcel, 2021, p. 321), une matérialité de l'œuvre, qui ne sépare ni forme et contenu, ni produit et processus, ni matière et manière : « le médium de l'expression dans l'art n'est ni objectif ni subjectif. Il est le contenu d'une nouvelle expérience dans laquelle le subjectif et l'objectif ont si intimement coopéré qu'aucun des deux n'y survit en tant que tel » (Dewey, 2010a, p. 464). Ainsi, de la réflexion de Dewey sur l'expérience esthétique, Marcel (2021) retient trois idées-forces : « l'art comme réseaux de relations, génératrices de changements (individuels, interindividuels, sociaux), les modalités de ces relations en termes d'expériences continuées et partagées entre artiste et spectateur et le statut de l'artefact matériel, qui n'existe que par et pour l'expérience, une sorte de catalyseur relationnel expérientiel » (p. 322). Ces éléments posés et « l'*happy*-œuvre » disséquée, Marcel s'attache à mettre au jour le sens qu'elle recouvre mettant ainsi en perspective ses fonctions. Nous les présentons. (1) « l'*happy*-œuvre » inutile mais indispensable. La première fonction la situe donc au cœur même de l'interrogation relative à l'utilité sociale de l'art. En s'émancipant de l'ordinaire, l'art, au travers des œuvres, apporte une dimension déterminante à la vie. (2) « l'*happy*-œuvre » pour « être aux autres ». L'art étant une forme de communication qui, génératrice d'émotions, mobilise un langage autre que la parole, qui nécessite quelques attentions et du dévoilement de

soi. (3) « L'*happy*-œuvre » pour « être au monde ». Véritable médium de rapport aux autres et de rapport au monde, elle permet à l'artiste de trouver sa place et de construire son identité sociale. (4) « L'*happy*-œuvre » pour « être à soi ». Au-delà de permettre d'exister, de prendre et de faire sa place, la progressivité dans laquelle les artistes s'inscrivent lui confère une dimension développementale. (5) « L'*happy*-œuvre » pour éduquer. Effectivement inscrite dans une dimension sociale, en incitant à sortir de sa zone de confort, en court-circuitant le relationnel, en générant des émotions, en bousculant l'ordre établi, elle porte le changement et sa dose de subversion voire, dans certains cas, de libération et d'émancipation. (6) « L'*happy*-œuvre » pour émanciper. En tant que vecteur d'une expression empêchée, Marcel (2021) considère qu'elle se constitue en véritable marchepied pour l'émancipation : « L'émancipation est accompagnée par la continuité avec les œuvres des "autres" » (Marcel, 2021, p. 345). Un déplacement qui s'opère tout autant en fréquentant des œuvres, en accédant à des mondes nouveaux, en en faisant son miel, que dans le mouvement d'effacement, d'oubli de soi lorsqu'il s'agit d'exposer ses œuvres et de donner à voir de sa personne. Enfin, la fonction politique de « L'*happy*-œuvre » (7) est incarnée par l'artiste qui construit l'avenir, le monde de demain. Il devient ainsi acteur d'un changement doté d'une portée politique, un acteur qui lutte contre l'immobilisme.

Au regard de l'expérience esthétique livrée par Dewey et de la théorisation de « l'*happy* œuvre » que propose Marcel (2021), laquelle s'intéresse au processus, aux résultats et aux conséquences, envisager le « faire œuvre » comme vecteur d'émancipation des apprenants en formation nous nous demandons en quoi le « faire œuvre » peut-il être envisagé comme un moyen de résistance commune ?

7.8 Le « faire œuvre » comme moyen de résistance à la conscience commune

Considérant que le propre de la socialisation est d'adopter des comportements majoritaires, qu'au lieu de contester le réel par l'idéel, l'homme se déclare satisfait de ce qui existe, Gorz et Gollain développent l'idée selon laquelle les œuvres permettent, dans une certaine mesure, d'emprunter une voix singulière, d'échapper au conformisme social auquel nous sommes soumis :

> cette attitude est symptomatique de la tentation des individus de s'ajuster à un monde qui n'est pas favorable à l'épanouissement des valeurs vitales, plutôt que de s'engager dans le long et incertain processus de transformation du monde, de remise en question de l'ordre social des dominants. (Gollain, 2018, p. 31)

C'est ce que tente d'illustrer le professeur de lettres anglaises, M. Keating dans *Le cercle des poètes disparus*, en proposant l'exercice de la marche dans la cour à ses étudiants et concluant son propos avec ces mots :

> tout cela avait pour but d'illustrer le péril du conformisme et la difficulté de préserver vos convictions, quoi qu'en pensent les autres. Certains d'entre vous se sont dits, je le vois dans leurs yeux, moi j'aurais marché différemment. Alors pourquoi ont-ils applaudi en mesure ? Nous avons tous besoin d'être acceptés mais soyez persuadés que vos convictions sont uniques, les vôtres, même si on les trouve anormales ou impopulaires ; même si le troupeau vous dit c'est mal. Robert Frost a dit "deux routes s'offraient à moi et là j'ai suivi celle où l'on n'allait pas et là j'ai compris toute la différence". Je veux que vous trouviez votre propre cadence, votre façon de marcher personnelle. Chacun pour soi, chacun où il veut. Que ce soit fier ou grotesque, ce qui vous chante. Messieurs, le pavé est à vous.

Pour Gorz, ce sont les œuvres qui peuvent nous permettre d'emprunter cette route où l'on ne va pas. En étant parfois contre, mais très souvent à côté de la société, l'art offre une expérience qui se situe en dehors du conformisme social qui participe du processus de singularisation :

> ceci explique que Gorz soit plus clément face à l'œuvre d'art qui relève du second niveau de valorisation dans la mesure où elle est la manifestation esthétique de la contestation de la réalité humaine. Il est sur ce point proche de Théodor Adorno et d'Hebert Marcuse qui ont fait cas de la dimension esthétique comme expérience émancipatrice susceptible de résister à la conscience commune. (Gollain, 2018, p. 31-32)

Alors que nous vivons en société et que la culture dans laquelle nous baignons donne forme à notre esprit, Gorz propose de voir en l'art, une expérience esthétique susceptible d'offrir un contre point qui invite à se construire en dehors de cette réalité. Nombre de minorités ont pu s'extraire de leurs situations d'oppression grâce à l'expression artistique. C'est notamment le cas du jazz[40] ou du balboa[41] qui ont permis à des opprimés de s'opposer à leur condition. En recourant à la fois à la production d'œuvres originales par le sujet et à l'appropriation d'œuvres existantes, le « faire œuvre » se constitue en tant que « source de conscientisation » (Pineau, 1983), ressource pour la subjonctivation autant que pour la construction des moments du sujet (Lefebvre, 1961, 2008 ; Hess, 2009 ; Demont, 2016) en fonction des besoins et désirs d'émancipation de chacun (Verrier, 2016). La théorie des moments que nous avons convoquée a notamment

---

[40] Dans son article consacré à l'analogie entre jazz et politique, Smadja (2004) met en exergue la corrélation que nous évoquons : « Le jazz apparaît comme révélateur d'un moment de conflagration opéré par la rencontre entre les pôles radicalement opposés et contraires du noir et du blanc, du surnaturel et du rationnel et finalement, de l'Autre et du Même ».

[41] Alors que dans les années 1930, se développe à New-Port Beach (ville du sud de la Californie), le Charleston (danse de couple qui nécessite des mouvements très amples qui prennent de la place), les minorités noires, contraintes de danser dans des espaces réduits et confinés, sont obligés de se rapprocher jusqu'à se coller, et à transformer les grands pas de Charleston et ses grands kicks, en de subtils jeux de jambes, sans déplacement. Nait alors une nouvelle danse : le balboa.

permis d'éclairer « ce qui se produit à la rencontre du regarder, de l'agir, de la subjectivation et du "faire œuvre" » (Broussal, 2019a). Il s'agit de sortir de la seule logique de performance en vue de se ressaisir de son projet existentiel, de ce qui fait sens. Comme l'écrit Hess,

> derrière tout ce flux héraclitéen du quotidien qui pourrait nous submerger, il y a parfois chez nous, une force de subjectivation qui transforme les obligations. Je ressens un fort désir de devenir sujet. Je travaille à devenir sujet de mes déterminations. J'y mets de la volonté. (2009, p. 5)

Étudiant la façon dont le « faire œuvre » est susceptible de participer du processus d'émancipation dans la formation adulte, notre intention est de chercher à comprendre en quoi il peut venir faire effraction dans le monde construit d'un apprenant, le bousculer, le désorienter au point de l'inviter à reconsidérer ses repères et ses certitudes. En quoi peut-il être un moyen pour l'individu de marquer un temps d'arrêt, une pause nécessaire à la remise en cause de visions dominantes, de créer du jeu dans les systèmes de croyances, de s'émanciper ? Espérer pouvoir penser par soi-même suppose que nous puissions déconstruire cette culture qui nous a construit, que nous nous déplacions à l'extérieur de nous-mêmes. Pour ce faire, Jullien (2012) propose de passer par la Chine :

> passer par la Chine, c'est tenter d'élaborer une prise oblique, stratégique, prenant la pensée européenne à revers, sur notre impensé. J'appelle "impensé" ce à partir de quoi nous pensons et que par là même, nous ne pensons pas. Passer par la Chine, c'est donc sortir de la contingence de son esprit, en passant par l'épreuve d'une pensée extérieure ; ainsi qu'expliquer ce "nous" - non seulement de l'idéologie, mais d'abord des catégories de langue et de pensée – qui est toujours à l'œuvre dans ce "je" qui dit si superbement "je pense". C'est ce que j'ai appelé, me resituant dans l'histoire de la philosophie contemporaine, une déconstruction du dehors. Car conduite du "dedans" […] toute déconstruction est menacée de tourner court. (Jullien, 2012, p. 189)

Mais « passer d'un dehors à un dedans, "entrer" implique de se déplacer ; de quitter pour pouvoir pénétrer » (Jullien, 2012, p. 15). Et l'œuvre peut nous permettre de nous confronter à une vision du monde différente. En invitant à étudier la pensée du peuple, avec le peuple, en tant que « créature de sa propre pensée » (2001, p. 96), Freire présentait déjà la question de la conscientisation de soi comme pierre angulaire de tout processus d'émancipation. Au-delà de mettre en œuvre une pédagogie de la remise en question, de la démystification de la réalité – critique du pseudo-réalisme qui fige le monde de la conscience dans la conscience du monde – mettre en œuvre une pédagogie de la distanciation à l'égard de l'aliénation culturelle permet de transformer la réalité « selon les valeurs originales de chacun, en exorcisant les modèles bâtards déposés en [nous] par les envahisseurs qui colonisent [notre] culture » (de Loye, 1975, p. 64). Cette pédagogie de la critique de la réalité ne représente-t-elle pas un des moyens de dépasser la contradiction

dans laquelle nous nous trouvons, « pour faire surgir l'homme nouveau » (Freire, 2001, p. 35) ? Freire ne s'inscrit pas dans le fatalisme inébranlable et affirme au contraire que la volonté de changer doit faire partie intégrante du travail quotidien de l'éducateur, « enseigner exige la conviction que le changement est possible […] l'éducation est une forme d'intervention dans et sur le monde » (2013, p. 112). Ainsi, en ouvrant le chemin de l'inédit possible, en donnant les moyens à l'apprenant de faire, dans sa vie, quelque chose de personnel de ce qu'il apprend, de se l'approprier, de désirer, penser, parler, agir en « je » dans le monde, en relation aux autres, nous émettons l'hypothèse que le recours au « faire-œuvre » en pédagogie peut se mettre au service du processus de subjonctivation et par là même de celui de subjectivation. Pour Lefebvre (1961), ce travail de perlaboration viserait à dégager des possibles, pour soi, pour l'autre, le groupe, le collectif. Le « faire œuvre » peut ainsi être entendu comme la présence de cette puissance de créer qui est propre à l'individu. C'est en ce sens que Lévy (1998) invite à poser notre regard sur l'apprentissage en tant que « petite création intérieure » (p. 56). Aussi, l'un des défis de l'éducation ne serait-il pas de penser, d'inventer des moyens pour que des pensées négociées par les apprenants, citoyens d'aujourd'hui et de demain, soient externalisées en œuvres ?

7.9 Synthèse du chapitre 7

Ce septième et dernier chapitre de cette première partie visait à chercher à comprendre en quoi le « faire œuvre » peut se présenter comme moment (Lefebvre, 1961 ; 2008) propice à l'émancipation des sujets. Dans un contexte sociétal en changement, en mouvement toujours plus accéléré, nous nous intéressons au « faire œuvre » en formation comme une ressource permettant de libérer un temps propice à la mise en pause de ses propres systèmes de pensée en vue d'en ouvrir de nouveaux, participant ainsi à la construction et à la transformation de l'apprenant. Comme une fenêtre ouverte sur des processus de personnalisation, en tant qu'« acte continué de se faire soi » (Guichard, 2004).

En considérant les œuvres comme « un ensemble d'actions accomplies par quelqu'un en vue d'un certain résultat », et le qualificatif d'esthétique comme le résultat d'une activité qui caractérise toute expérience qui s'avère satisfaisante et transformatrice, le « faire œuvre » est à considérer comme une expérience esthétique (Dewey, 2010a). C'est au regard de ces éléments que Marcel (2021) propose une théorisation de « *l'happy*-œuvre » en tant qu'expérience indispensable pour « être aux autres », « pour être au monde », pour « être à soi », pour « éduquer » et pour « émanciper ». En tant qu'externalisation de ce qui fait la singularité de chacun (Bruner, 2008b), les œuvres assurent des fonctions

psychologiques (Meyerson, 1948), qui participent alors de la réalisation et de la construction du sujet. En ouvrant un espace de jeu dans lequel de nouveaux possibles peuvent émerger, en offrant la possibilité d'une quête nouvelle, celle de la « vraie vie » (Jullien, 2020), le « faire œuvre » se présente comme un moyen de résistance à la conscience commune, un moment propice à la conscientisation, à la subjectivation et à la subjonctivation.

Aussi, ramené au champ de la formation qui nous intéresse, nous souhaitons donc étudier en quoi, le « faire œuvre » peut participer de l'émancipation des apprenants.

PROBLÉMATIQUE

Au regard du contexte sociétal en proie au changement et à l'accélération (Rosa, 2012), les dispositifs de formation méritent selon nous d'être observés sous l'angle de leur capacité à accompagner le sujet à s'y positionner et à y trouver leur place. Alors que la société moderne se dit libérale, individualisée, que les acteurs de cette dernière expriment avoir un sentiment de liberté sans précédent, les normes temporelles, les pressions et exigences hétérogènes auxquels ils sont soumis prennent un aspect quasi « totalitaire » (Rosa, 2012) imposent aux acteurs une façon d'être au monde qui semble difficilement compatible avec les postures de réflexivité, d'autonomie nécessaires à un processus d'émancipation. Or, nous le rappelons : « c'est seulement sur la base de ce travail réflexif et métaréflexif (lorsque le sujet devient capable de se penser comme sujet pensant) que le sujet peut progressivement se construire une position personnelle propre et la confronter à autrui » (Bourgeois, 2018, p. 204).

Aussi, désireuse de comprendre comment dépasser l'entreprise des dispositifs de formation qui visent une mise en forme du sujet dans des perspectives d'employabilité, d'adaptabilité et de développement de compétences, nous nous intéressons aux potentialités émancipatrices dont ils peuvent être le vecteur leur redonnant ainsi une « valeur d'instrument d'une critique sociale et politique » (Mauban, 2004, p. 8). Chercher à comprendre comment sortir d'une logique de place à occuper à celle d'un itinéraire à construire suppose que nous nous inscrivions dans une approche émancipatrice du sujet (Huber, 2009 ; Olry, 2013 ; Kaës et Catherine Desvignes, 2011), laquelle nous amène à reconsidérer à la fois la place et les postures de chacun des acteurs de la formation. Dans de telles perspectives et au regard de notre appareil théorique, formateurs et apprenants sont alors invités à porter un regard différent sur le savoir qui n'est plus à considérer comme descendant, mais comme co-élaboré, l'intersubjectivité se faisant alors centrale. Cette approche émancipatrice du sujet déplace ainsi la question des modalités de transmission asymétriques des savoirs vers celle de l'accompagnement émancipateur des sujets apprenants, où chacun a une place à construire et une posture à adopter.

Cependant, dans la psychologie culturelle de Bruner (1996), « apprendre et penser sont des activités toujours situées dans le cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation des ressources culturelles » (Bruner, 2008b, p. 18). Ainsi, bien que considérée comme un pur produit humain, Bruner considère que la culture modèle, forme les activités d'un esprit spécifiquement humain tout en les rendant possibles. Se pose ainsi la question de savoir comment un sujet en formation, ancré dans une culture, peut venir l'interroger et questionner ses

propres systèmes de pensée ? Conscient des risques qui menaceraient toute entreprise éducative qui viserait à mettre « en valeur certaines croyances, certaines aptitudes ou sensibilités afin de transmettre et d'expliquer comment, selon elle, il faut interpréter l'univers naturel ou social » (2008b, p. 31), Bruner s'inscrit dans une approche constructiviste et souligne que « dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à de jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert » (2008b, p. 36). Bien que cette approche brunérienne soit étroitement liée à une certaine conception de la liberté, qui doit elle-même beaucoup à la réflexion sartrienne, Broussal (2018) pointe également la rupture consommée avec l'idée d'une culture intrinsèquement émancipatrice : « dire que la culture donne forme à l'esprit ne revient pas à dire qu'elle forme des esprits libres » (p. 151). Cette double approche, l'une envisageant la culture comme une totalité symbolique assurant une médiation entre l'homme et le monde, l'autre la pensant comme échec du projet d'émancipation, nous amène à rejoindre Broussal (2018) qui reprend à titre d'hypothèse de travail la formule de Charbonnier : « l'acte de se cultiver (au sens de *Bildung* : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des efforts sédentarisant de la culture » (2013, p. 100). Cette théorie de la culture offre un terreau particulièrement fertile à notre préoccupation relative à l'accompagnement émancipateur des apprenants et nous amène à nous intéresser à la question des œuvres comme possible *média* permettant de sortir de notre zone de certitude, de franchir le seuil de notre monde pour entrer dans un nouveau (Jullien2012).

Si les œuvres sont une externalisation de notre pensée et de ce qui fait notre singularité (Meyerson, 1948), le « faire œuvre », qui ne se limite pas à produire ou recevoir une œuvre, initie un processus de questionnement de notre rapport au monde, aux autres et invite à poser notre regard au plus profond de notre intimité, à la regarder, à s'y confronter. Ainsi, dans ce rapport entre le sujet, l'activité et la production, l'œuvre permet de se représenter son propre déséquilibre (Bruner, 2010) et participe du processus de personnalisation en tant qu'« acte continué de se faire soi » (Guichard, 2004, p. 176). En recourant à la fois à la production d'œuvres originales par le sujet et l'appropriation d'œuvres existantes, Meyerson et Bruner considèrent que le « faire œuvre » se constitue en tant « que ressource pour la conscientisation, pour la subjonctivation, ou bien pour la construction des moments de la personne » (Demont, 2016, p. 4). Il s'agit de sortir de la logique de performance en vue de se ressaisir de son projet existentiel, de ce qui fait sens. En se créant une variété de moments, l'homme qui le souhaiterait travaillerait ainsi à sa désaliénation, à l'organisation de la société moderne et s'inscrirait dans un processus permettant de sortir, d'aller ailleurs, de se déplacer pour entrer et

pénétrer dans la « vraie vie » (Jullien, 2020). Pour Lefebvre (1961), ce travail de perlaboration viserait à dégager des possibles, pour soi, pour l'autre, le groupe, le collectif.

De fait, au-delà d'accompagner l'apprenant dans son parcours de formation, ne s'agit-il pas d'accompagner les transitions qu'il a à connaître, ses transformations, sa subjectivation ? De l'accompagner à construire une géographie de cet ailleurs et des possibles de la pensée. De lui permettre d'y circuler horizontalement, transversalement, en dégager certains possibles, les réfléchir par d'autres et cumuler les perspectives ? Désireuse de considérer le « faire œuvre » comme levier pédagogique de l'émancipation, notre intention est de chercher à comprendre en quoi, de quelle manière, la production ou l'appropriation d'une œuvre peut participer du processus émancipateur des apprenants. En quoi peut-il être un moyen pour le sujet de marquer un temps d'arrêt, une pause nécessaire à la remise en cause de visions dominantes, de s'émanciper ? En quoi le « faire œuvre » participe-t-il d'un processus de formation dans lequel le sujet se saisit de lui-même en vue de s'émanciper ? Finalement, dans une perspective émancipatrice du sujet apprenant, en quoi le « faire œuvre » peut-il lui permettre de vivre un moment propice à sa conscientisation, à sa subjectivation, à sa subjonctivation ?

La démarche compréhensive dans laquelle nous nous situons suppose que nous soyons en capacité de rendre compte et d'objectiver notre hypothèse selon laquelle le « faire œuvre » se présente comme une activité d'interface entre la formation et l'émancipation d'un sujet. Aussi, afin de comprendre en quoi le « faire œuvre » peut être appréhendé comme un possible moment propice l'émancipation des apprenants, nous souhaitons l'étudier dans le cadre d'une formation qui revendique cette perspective éducative. Les préoccupations et enjeux précédemment exposés nous ont conduits à nous rapprocher de l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir (l'AOCDTF) au regard des valeurs et des principes sur lesquels repose leur dispositif de formation. La particularité de cette formation est d'afficher clairement son ambition et sa volonté de former des « hommes de métier, capables, libres, dignes et généreux ». Aussi, bien qu'à l'instar d'une grande majorité de formations d'adultes la question de la professionnalisation des apprenants soit centrale, l'AOCDTF tente de développer un savoir-faire d'excellence tout en mettant un point d'honneur à la construction de chaque sujet en tant que sujet pensant. L'idéal professionnel visé étant de permettre à chacun de s'épanouir dans et par son métier. Par ailleurs, la singularité de l'accompagnement qu'elle propose aux apprenants, le compagnonnage, nous semble particulièrement intéressante à étudier. Au-delà de la place centrale occupée par la transmission, le rapport au maître, le rapport aux autres et le rapport aux œuvres occupent une place majeure et structurelle. Il est attendu que les formateurs donnent aux apprenants les moyens de devenir Compagnons, vérifient leur

progression selon différentes logiques d'évaluation (Aussel et Marcel, 2015) tout en transmettant une culture du métier impliquant de fait un système de normes, de valeurs et de représentations. L'un des défis semble donc qu'ils soient en mesure de les accompagner sur le chemin du développement professionnel tout en adoptant une posture bienveillante où ils éveillent, veillent sur, surveillent (Paul, 2004) au cœur d'un dispositif où le rapport à l'altérité et à l'œuvre se fait prégnant.

Notre appareil théorique présenté et notre problématique exposée, nous proposons, dans la partie suivante de présenter de façon plus complète et exhaustive, le terrain de notre recherche : l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France.

PARTIE 2.
LE TERRAIN DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE 2

Mouvement ouvrier par excellence, le compagnonnage interpelle par son incroyable longévité. Par son système de valeurs, il se veut le représentant d'une certaine conception de l'homme ouvrier, de l'homme bâtisseur, de l'homme créateur. Conception indissociable d'une certaine idée de la formation et de la transmission des savoirs. En ce sens, le compagnonnage reste fondamentalement une invitation à un voyage particulier – celui du Tour de France – un voyage où, en découvrant progressivement la diversité et la richesse de son métier, le jeune mesure, pas à pas, son propre potentiel. Le compagnonnage désigne un mouvement composé d'hommes et depuis peu (nous y reviendrons) de femmes de métiers dits manuels, qui s'est d'abord affirmé puis structuré face au monopole des puissantes corporations de l'Ancien Régime. En fondant son système de formation sur le voyage à travers la France, il a créé son propre réseau de mobilité et de solidarité le démarquant ainsi du modèle corporatif et se forgeant une identité singulière qui a su évoluer au cours du temps. Aujourd'hui, trois mouvements officiels s'inscrivent dans cette filiation historique : l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France (AOCDTF), la Fédération Compagnonnique des Métiers du Bâtiment (FCMB) et l'Union Compagnonnique (UC) des compagnons du tour de France des devoirs unis[42]. Comme nous le verrons, toutes revendiquent une part de l'héritage de ces premières organisations tout en abritant des légendes et des traditions qui font référence à une fondation antique du roi Salomon. Le compagnonnage peut alors se résumer ainsi : « association regroupant des hommes et des femmes de métier (sociétaires, affiliés, Aspirants et Compagnons), qui, par le voyage organisé au sein d'une communauté fraternelle, ont fait le choix d'apprendre puis d'approfondir un métier particulier, dans le but d'en maîtriser ses principales difficultés afin de pouvoir, ensuite, en vivre professionnellement, tout en se consacrant à la transmission des savoirs acquis durant leur Tour de France formateur » (Icher, 2010, p. 10). Bien que nous soyons amenée, dans le cadre de cette thèse à évoquer chacun de ces mouvements, c'est à l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France que nous nous intéressons spécifiquement. Aussi, le chapitre 1 de cette partie vise

[42] Nous souhaitons ici apporter quelques précisions concernant l'écriture. D'une part, bien que chacun de ces mouvements dispose d'un sigle, nous faisons le choix, dans le chapitre suivant, de ne pas y avoir recours afin de faciliter la lecture et la compréhension du lecteur. D'autre part, nous avons respecté l'usage que fait chaque mouvement quant à l'usage des majuscules. Aussi, dans les chapitres suivants, les termes tels que compagnon, devoir, compagnonnage ou transmission pourront, ou non, en être dotés.

à exposer l'évolution du compagnonnage, de sa naissance à aujourd'hui. Tandis que le second chapitre a pour ambition de présenter l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France ainsi que les principaux fondements sur lesquels le dispositif de formation repose.

CHAPITRE 1.
NAISSANCE ET ÉVOLUTION DU COMPAGNONNAGE

1.1 Les légendes du compagnonnage[43]

Défiant l'histoire, les légendes font naître le compagnonnage mille ans avant notre ère, en Palestine, sur le chantier mythique du temple de Jérusalem. C'est là, sous l'autorité du roi Salomon et de son architecte Hiram, qu'un ordre des compagnons aurait vu le jour, organisé autour de deux autres personnages : Jacques et Soubise. « Salomon, Jacques et Soubise[44] auraient donc donné naissance à un ordre de bâtisseurs, une élite d'hommes de métiers à la recherche de l'excellence » (Icher, 2010, p. 13)

1.1.1 La légende du roi Salomon

Transmise de bouche à oreille, la légende[45] raconte que lorsque Salomon fit construire le temple de Jérusalem, il fit appel à Hiram, fils du roi de Tyr, chargé d'importer des bois de cèdres et de cyprès pour son chantier et dû lever des centaines de milliers d'hommes de corvée dans Israël. Pour une si grande amplitude d'hommes réunis, dans une même entreprise, un ordre établi, une hiérarchie étaient indispensables. La légende veut que Salomon l'instituât afin de construire le premier temple au vrai nom et unique Dieu, et que ce fût là le début de leur ordre et de leurs rites. Désireux de faire connaître la discipline de cet extraordinaire chantier, Salomon appela de Tyr un autre Hiram qui devient rapidement le maître de l'ordre des compagnons. Mais trois apprentis, jaloux et furieux de s'être vus refuser la maîtrise, résolurent de l'obliger à leur révéler ce qu'ils n'auraient dû obtenir que par leur travail. Aussi, ils se posèrent chacun à une porte du chantier et lorsque Hiram se présenta à celle de l'occident, il fut frappé à l'épaule par un coup de règle. À la porte de midi il reçut un coup de maillet, et à celle de l'orient,

---

[43] Nous précisons que l'œuvre de François Icher (1995, 2010), professeur agrégé d'histoire-géographie, docteur en histoire, a été une source de renseignements précieuse pour rédiger cette partie historique. Connu pour ses travaux sur les compagnonnages et le monde des cathédrales, il est l'auteur d'une vingtaine d'ouvrages connus et reconnus par les sociétés compagnonniques.

[44] Les lithographies de Salomon, de maître Jacques et du père Soubise sont toujours présentes dans les sièges compagnonniques actuels.

[45] Les légendes que nous relatons sont issues d'une publication collégiale de 1951 écrite par les Compagnons du Devoir.

il fut tué d'un coup de levier. Les assassins creusèrent trois fosses, l'une pour le corps, la seconde pour les habits, la troisième pour la canne d'Hiram qui était le jonc. Puis, ils plantèrent un acacia sur la tombe. Le corps découvert, il fut plus tard déplacé dans un tombeau d'airain sur lequel furent gravés les symboles compagnonniques. Salomon ordonna alors à tous les compagnons de se raser la barbe, de se couper les cheveux, de prendre des tabliers de peau blanche en signe de deuil et des gants blancs pour indiquer leur innocence. Les assassins furent démasqués et périrent dans d'effroyables supplices. C'est ainsi que se termine la légende d'Hiram, qui aurait été le premier maître du compagnonnage.

1.1.2 La légende de maître Jacques et de père Soubise

Vient ensuite la plus confuse légende de maître Jacques. Il semble qu'il aurait été un des premiers maîtres artisans de Salomon et le collègue d'Hiram (Connay, 1909). Il serait né en Gaule, aurait voyagé, visitant ainsi les plus hauts lieux, puis serait arrivé à Jérusalem à l'âge de trente-six ans. Il travailla à la construction du temple et fut nommé maître des tailleurs de pierre, des maçons et des menuisiers. Après l'achèvement du temple, il quitta la Judée en compagnie de Soubise, un autre maître, dont il se sépara bientôt suite à une querelle. Il revint en Provence, à la Sainte-Baume, avec treize compagnons et quarante disciples et à partir de ce moment-là, sa vie paraît s'identifier à celle du Christ. Maître Jacques, retiré dans son ermitage, périt lui aussi assassiné suite au baiser d'un traitre qui le désigna à ses meurtriers : cinq hommes se jetèrent sur lui et le percèrent de cinq coups de poignard qui rappellent les cinq plaies du Christ. Avant d'expirer quelques heures plus tard, il fit ses adieux à ses disciples et pardonna à ses ennemis. Ses disciples l'ensevelirent dans une grotte. La légende raconte d'ailleurs que ce sont les descendants de ses disciples qui auraient accueilli, à cet endroit, quelques siècles plus tard, Marie-Madeleine et son message. Ils trouvèrent alors sur lui un petit jonc qu'il portait toujours en souvenir de ces joncs qui lui avaient sauvé la vie en le dérobant à la vue des disciples de Soubise qui voulaient le tuer dans une ultime embuscade. On partagea ses habits. C'est ainsi que son chapeau alla aux chapeliers, sa tunique aux tailleurs de pierres, ses sandales aux serruriers, son manteau aux menuisiers, sa ceinture aux charpentiers et son bourdon aux charrons. Celui qui l'avait trahi alla se jeter dans un puits qui fut comblé. Soubise fut accusé, selon les uns, d'avoir été l'instigateur du meurtre de Jacques. Selon les autres, il fut au contraire très affecté de sa mort. C'est en mémoire de maître Jacques et de Marie-Madeleine que les compagnons du devoir vont à la Sainte-Baume au moins une fois dans leur vie.

Figure 1 - Lithographies de Salomon, de maître Jacques et père Soubise

S'il existe des légendes différentes (Connay, 1909 ; Icher, 1995, 2010 ; Adell-Gombert, 2008), il n'en reste pas moins que Salomon, Jaques et Soubise restent les trois fondateurs légendaires du compagnonnage, maîtres des trois devoirs, dont les rites différents ont souvent opposé les compagnons. Bien qu'il serait vain de leur part de vouloir persuader quiconque que tout cela a existé tel que les légendes le racontent, les hommes sont là et les œuvres aussi. Et s'il est de fait qu'il y a encore deux siècles les compagnons se tuaient sur les routes du Tour de France à coups de canne et de compas au nom de Salomon, Jacques et Soubise, ces débordements atténués, ces légendes, ont nourri le compagnonnage pendant des siècles et continuent à vivre au travers de leurs fables et de leurs chansons, et le portrait de chacun d'entre eux trouve place au sein des Maisons compagnonniques, voire même dans leurs maisons personnelles.

C'est donc à partir de ce chantier emblématique que le compagnonnage se serait organisé autour de trois tendances, trois sensibilités, appelées rites ou devoirs dans le monde du compagnonnage : un rite aux origines orientales (roi Salomon) et deux rites plus occidentaux (Jacques et Soubise). Ainsi, de l'antiquité qui l'aurait vu naître, au moyen âge, véritable berceau de ses origines, le compagnonnage emprunte des éléments allégoriques pour se doter, à travers le temps, de plusieurs légendes qui, loin de se contredire, précisent le rythme et la nature de son évolution. « Avec le temple de Jérusalem, comme avec l'Arche de Noé puis la Tour de Babel, les compagnons ont d'abord trouvé un prototype du chantier idéal et du monument idéal, symbole de la perfection – le fameux chef-d'œuvre à réaliser pour devenir compagnon –, sacralisé par le témoignage de la bible » (Icher, 2010, p. 30). Si le temple de Jérusalem constitue le creuset majeur de l'imaginaire

compagnonnique, les mythes des origines évoquent plus tardivement deux autres lieux qui ont pour mission d'enraciner dans le christianisme un mouvement qui aurait été créé sous les auspices d'un roi païen et oriental.

1.1.3 La légende d'Orléans

Après le chantier de Jérusalem, une autre page de la légende compagnonnique s'inscrit à Orléans, où se serait déroulé « l'épisode connu chez les compagnons sous l'expression évocatrice de la scission des devoirs » (Icher, 2010, p. 33). Les récits situent l'histoire en 1401, durant la construction de la cathédrale Sainte-Croix. La légende place les travaux sous l'autorité de Jacques Moler, dit La Flèche d'Orléans, et de Soubise de Nogent, dit Le Parisien du Devoir. On assiste donc au transfert en occident de Jacques et Soubise, maîtres d'œuvre en Orient. Il est écrit que les deux architectes durent affronter une grève des œuvriers qui réclamaient de meilleures conditions sur le chantier. Les deux maîtres obtinrent de la Cour des aides pleins pouvoirs pour réorganiser les corps d'état révoltés. Certaines versions prétendent que Soubise et Jacques profitèrent de cette circonstance pour imposer une nouvelle règle aux compagnons, laquelle aurait été inspirée de la religion catholique. Mais il semble que tous les compagnons n'acceptèrent pas de se fondre dans un devoir qui semblait s'éloigner de celui fondé par Salomon. Il en résultat de terribles batailles et, en ce début de X^{e} siècle, se seraient donc formées les deux branches du compagnonnage, l'une d'inspiration chrétienne, l'autre fondée sur la liberté de conscience (Vergez, 1957). C'est ici que la légende rejoint l'histoire, laquelle ne faisant qu'adapter une situation avérée : « la sériation entre compagnons catholiques (regroupés en un temps dans le Saint devoir de Dieu) et protestants (refusant de se fondre dans ce seul devoir qui, par ailleurs, ne souhaitait pas les accepter) » (Icher, 2010, p. 34). En 1568, Orléans vécut alors un événement (historique celui-là) : la chute de la flèche du transept de la cathédrale, abattue par les réformés, laquelle endommagea une grande partie de l'édifice. Les légendes d'Orléans, avec l'apparition du personnage de Marie-Madeleine et du pèlerinage à la Sainte-Baume, jouent ainsi le même rôle et tendent à ramener vers la religion catholique un mouvement qui s'apparente, nous le verrons, à un groupe social de plus en plus influent. C'est ainsi que continue de se forger l'identité plurielle, mais cohérente du compagnonnage qui témoigne de la diversité des courants qui l'anime. Il appartient alors à celui qui est curieux d'en découvrir davantage de partir en voyage au pays des légendes…

1.2 L'histoire du compagnonnage

1.2.1 Un désir de liberté des ouvriers

Rares sont les institutions à pouvoir afficher un passé aussi riche que celui du compagnonnage et remonter le fil de son histoire nous plonge dans un voyage à la fois dense et mouvementé. Bien que disposant de peu d'outils, plusieurs historiens situent les origines des premières sociétés à caractère compagnonnique à la fin du moyen âge, dans la dynamique des constructions des cathédrales et surtout autour du projet de contestation du modèle corporatif, lequel les contraint à la clandestinité. Alors qu'au XIIIe siècle on pouvait lire dans *Le livre des métiers*[46] qu'il était interdit pour tout ouvrier de quitter son maître sans son accord, la volonté de voyager à travers le royaume était ici dénoncée. Mais avant d'aller plus en avant, clarifions une terminologie source de confusion. Sous l'Ancien Régime, l'organisation des métiers était structurée autour de trois états : apprenti, compagnon et maître. Il convient donc de faire la distinction entre le compagnon de la corporation et celui du Tour de France. D'une part, il y a l'ouvrier qui, sa vie durant, est au service du même maître, sans espoir de détenir un jour la maîtrise du savoir-faire nécessaire pour fonder son propre atelier et, d'autre part, il y a un compagnon désireux d'affirmer son indépendance face à l'immobilisme des corporations, lequel ne lui offre aucune perspective d'amélioration de sa condition. Seule la place de fils ou gendre de maître permettait d'accéder à la maîtrise tant convoitée. Un lien s'établit ici avec la définition de l'émancipation proposée par Galichet (2018). Le compagnon est un ouvrier, un sujet qui exprime sa volonté de sortir d'un système qui maintient une forme d'entre soi au mépris des compétences. Au-delà d'un désir d'émancipation permissive liée à l'émancipation capacitive, il s'engage alors dans une quête d'émancipation éristique, une lutte qui vise à le soustraire de ce qui fait obstacle à sa réalisation, à sa liberté, entamant ainsi un combat contre un système jugé oppresseur. C'est donc dans un élan d'opposition avec les statuts définis au travers du *Livre des métiers* que l'envie de voyager et le désir de liberté ont émergé et que certains ouvriers, en contradiction avec ces dictats, sont entrés dans la clandestinité pour survivre. Vient le temps des auberges qui abritent, plus ou moins discrètement, de jeunes artisans désireux de tenter

[46] Rédigé en 1268, à la suite des nombreuses années de collectes placées sous l'autorité du Prévôt de Paris, Etienne Boileau, le livre des métiers permet de mieux apprécier l'organisation des corporations médiévales, d'en étudier les usages, coutumes et traditions. Il fût commandé par Louis IX qui, s'inquiétant de l'existence de corps sauvages, voulut fixer par écrit des statuts officiels afin d'éviter certaines turbulences.

l'aventure du voyage tout en apprenant un métier. Fragile et modeste au départ, cette nouvelle société de compagnons s'est progressivement organisée en une véritable communauté fraternelle, laquelle rayonnera bien plus tard dans toute la France. Le mot de compagnonnage étant une création récente du XIVe siècle, c'est le terme de devoir[47] qui définit progressivement ces premières associations ouvrières en quête de liberté et de justice.

1.2.2 Le temps des ordonnances, des sanctions, des luttes et des divisions

La solidarité et la mobilité qui caractérisent cette démarche vont en faire son succès et nombreux sont les compagnonnages qui, en trois siècles, vont se montrer indispensables dans le monde du travail. L'expérience du voyage et l'excellence en sont ses principaux atouts. Mais non sans mal. Au fil des années, de nombreuses ordonnances et sentences se sont érigées contre eux. En 1419, on pouvait lire une ordonnance rédigée par le roi Charles VI à l'intention des cordonniers ces « compagnons et ouvriers du dit-mestier, de plusieurs langues et nations *alloient* et *vanoient* de ville en ville ouvrer pour apprendre, *congnoistre*, *veoir* et savoir les uns des autres » (Dans Icher, 2010, p. 48). Les rois se succèdent, les interdictions se multiplient, preuve de la résistance d'un devoir qui semble attirer de plus en plus de jeunes vers lui. Partout le devoir s'organise afin d'accueillir les itinérants sur les routes du Tour de France malgré les menaces : « suivant nos anciennes ordonnances et arrêts de nos cours souverains, seront abattues, interdites et défendues toutes confréries de gens de métier artisan par tout notre royaume » (François Ier, 1539). Et de lire, en 1540, un procès-verbal qui cite des noms à consonance compagnonnique tels Robert de Pontoise et Jehan de la Mothe, deux compagnons cordonniers qui « allèrent goûter chez une femme nommée la Mère ». Parallèlement, l'église participe de ces condamnations. Qui ne peut tolérer une association ouvrière qui, non contente de braver le pouvoir royal, vient emprunter des éléments à la symbolique chrétienne pour les rituels de Réception de ses nouveaux membres qui échappent au contrôle du clergé. Habitué à sa clandestinité, le devoir avait su s'organiser de façon à ce qu'aucune entrave, royale ou religieuse, ne puisse freiner son expansion dans un monde du travail en quête d'une structure

[47] « Devoir » est un terme qui recouvre plusieurs significations. En premier lieu, il désigne le compagnonnage lui-même ainsi que l'ensemble de ses règles, rites et traditions. Historiquement, ce mot est l'ancêtre de compagnonnage, inusité jusqu'au début du XIXe siècle. Actuellement, on a coutume d'évoquer par devoir l'ensemble des sociétés qui pratiquent le rite de maître Jacques et/ou du père Soubise.

autre que corporative. Mais bien que fraternel et efficace, le devoir a dû faire face à ses querelles internes entre compagnons protestants et compagnons catholiques. C'est ainsi, qu'au très puissant saint devoir de Dieu qui fédère les compagnons catholiques va répondre une association qui, au départ, regroupe des compagnons qui se proclament « non du devoir », lesquels se proclameront plus tard dans la dynamique de la Révolution française, de « devoir de liberté ». Se structurent ainsi les légendes d'Orléans. Vient alors le temps des luttes et des divisions qui donnent lieu à de violentes batailles entre devoirs ennemis. C'est dans ce contexte que les compagnons doivent lutter contre les maîtres des corporations qui ne désarment pas. En 1779, une ordonnance de police de Blois rappelle qu'il est désormais interdit aux compagnons de s'assembler, de quitter les maîtres et de s'embaucher. Mais rien n'y fait. Dans de nombreuses villes, les sociétés compagnonniques ont définitivement investi le placement et l'embauche et menacent les maîtres de « damnation » de boutique s'ils refusent des embauches de compagnons. C'est ainsi que des villes entières sont en interdit, tentant d'empêcher toute main-d'œuvre étrangère au compagnonnage de venir en aide aux différentes corporations métiers.

1.2.3 Entre espoir et déception

La révolution de 1789 vient parachever une démarche amorcée dans les dernières années de l'Ancien Régime et les corporations se voient dissoutes. Le compagnonnage apparaît dès lors comme la seule structure capable d'encadrer le marché du travail avec une certaine efficacité. En 1791, la loi d'Allarde semble concrétiser le vieux rêve, la revendication séculaire du compagnonnage : « À compter du 1er avril, il sera libre à tout citoyen d'exercer la profession ou le métier qu'il trouvera bien, après s'être pourvu d'une patente et d'en avoir acquitté le prix ». Loi qui sera, deux mois plus tard, bouleversée par la loi Le Chapelier qui interdit implicitement le compagnonnage au titre d'association ouvrière. Pour autant, les diverses sociétés compagnonniques poursuivent discrètement leur action formatrice et généreuse auprès du monde ouvrier. C'est à cette même période qu'est officialisée l'organisation du devoir de liberté qui accueille des ouvriers de tous horizons qui ne se reconnaissent pas dans le devoir de Jacques ou de Soubise mais rejoignent le Tour de France sous le patronyme symbolique du roi Salomon. Afin de mieux maîtriser les déplacements des ouvriers, et plus particulièrement ceux des compagnons, Napoléon développera l'usage du livret d'ouvrier qui se présente comme un moyen de contrôle efficace. Tout itinérant se doit de posséder un livret à jour sur lequel figurent les dates d'embauche et de sortie de chaque

atelier fréquenté. On y retrouve également quelques appréciations sommaires du patron ainsi que les conditions de séjour. Aux yeux des autorités de l'époque, le compagnonnage représente une menace pour l'ordre établi et les contrôles sont fréquents.

1.2.4 De nécessaires remises en question

Pour autant, en cette moitié du XIXe siècle, le compagnonnage atteint son apogée. Certains s'aventurent à estimer à plus de 200000 le nombre d'ouvriers membres du devoir ou du devoir de liberté. Il offre une organisation à la fois protectrice et efficace. Bien que les haines fratricides entre sociétés rivales alimentent de nombreux rapports de police et fassent la une des gazettes. Consterné par ces rivalités dévastatrices, Agricole Perdiguier[48], jeune compagnon menuisier du devoir de liberté, figure emblématique du compagnonnage, fera de cette lutte l'œuvre de sa vie et n'aura de cesse de suggérer la fin des discordes et une rénovation des devoirs. Mais même s'il parvient à pacifier les relations entre divers rites, son entreprise de réconciliation sera éphémère. Avec le Second Empire, le machinisme, la standardisation et le capitalisme accélèrent leur marche et développent la division du travail ainsi que la concentration des entreprises. Les bases professionnelles ancestrales du compagnonnage sont fortement menacées et les secrets de métier et autres tours de main, si chers aux compagnons, sont relégués au rang de souvenirs. En quelques années, les jeunes se détournent du compagnonnage qu'ils jugent sévèrement en raison des luttes internes. En 1875, Perdiguier meurt sans avoir réussi à concrétiser son projet initial. Une grande page de l'histoire du compagnonnage se tournera à partir de 1884, date à laquelle les syndicats ouvriers peuvent se constituer sans autorisation gouvernementale. Se crée alors en 1889, sous l'impulsion du Compagnon Lucien Blanc, dit Provençal le Résolu, l'Union Compagnonnique des Compagnons du Tour de France des Devoirs Unis. Mais, en proposant de s'ouvrir à de nouveaux métiers issus de la révolution industrielle et un même rite quel que soit le métier, certains compagnons attachés à une tradition séculaire, la juge trop innovante et refusent de s'y rallier. Ils tentent alors de faire face et s'organisent en tant que Compagnons « restés fidèles au devoir ». En cette fin de XIXe siècle, le compagnonnage perd ainsi sa

[48] Agricol Perdiguier dit Avignonnais la Vertu (1805-1875) fut le premier compagnon à écrire pour le grand public des ouvrages sur le compagnonnage. Son œuvre est d'abord et surtout une tentative de rénovation d'une institution alors en déclin et en proie à de violentes querelles internes. Il a été élu député à l'Assemblée nationale en 1848.

grandeur et sa puissance. Et le machinisme conquiert définitivement la grande industrie, tournant ainsi une page du compagnonnage.

1.2.5 Vers une identité nouvelle

Alors qu'au début du XXe siècle, l'institution du compagnonnage est vouée à disparaître[49] et que la Grande Guerre entraine de lourdes pertes au sein de toutes les sociétés compagnonniques, l'état du compagnonnage est plus que précaire. En 1941, en pleine occupation, Jean Bernard, dit La fidélité d'Argenteuil, jeune tailleur de pierres, entreprend une rénovation du compagnonnage auprès du régime de Vichy. Son objectif est double : montrer que le compagnonnage n'est pas de la franc-maçonnerie et lancer une nouvelle forme de compagnonnage. En 1941, dans la revue *Les documents maçonniques*, il dresse un sévère réquisitoire contre la tentative de noyautage du compagnonnage par la franc-maçonnerie. Bien que, faute de locaux à cette époque, les loges maçonniques aient pu être utilisées pour procéder aux réceptions des nouveaux compagnons, les relations se limitaient à ce stade. Si « la franc-maçonnerie française, dans sa diversité, revendique plus ou moins clairement une filiation avec le compagnonnage, l'historien ne peut valider cette filiation » (Icher, 2010, p. 78). Créée en 1717, en empruntant à diverses sources pour édifier un corpus légendaire et mythologique destiné à construire un arbre généalogique inventé, la franc-maçonnerie développe toute une symbolique liée au travail. Mais, contrairement aux compagnons, les francs-maçons, réunis en loge, et en dépit de leurs références à de nombreux outils de l'art de bâtir, ne travaillent pas de leurs mains. Leur construction est purement philosophique. Aussi, écrivait Jean Bernard, La fidélité d'Argenteuil :

> ces spéculations nous laisseraient froids s'il ne s'agissait de démarches qui risquent d'enlever au compagnonnage (toujours dans l'esprit d'un public non avisé) son caractère originel et, pour tout dire, sa vérité. Ce caractère, cette pureté et cette vérité n'ont d'autres sources réelles que l'exercice du métier. C'est une source avec laquelle on ne transige pas. Il ne suffit pas pour s'y retremper, de revêtir un tablier brodé, de manier des outils symboliques ou de parler un langage pseudo-professionnel. Du fait que nous ne pouvons souscrire à ces faux semblants, nous sommes donc inéluctablement d'une espèce tout à fait à part, qui l'a toujours été et le restera de façon irréductible. (Dans Icher, 2010, p. 78)

Après maintes entreprises, le maréchal Pétain accorde, le 1er mai 1941, une charte du compagnonnage. Ainsi naît l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France. Mouvement qui entretient l'espoir de regrouper le

[49] En 1901 l'historien Etienne Martin Saint-Léon publie un ouvrage sur le compagnonnage dans lequel il prédit la disparition rapide de cette vénérable institution.

compagnonnage français au sein d'une même structure. Mais cette tentative de rénovation du compagnonnage ne parviendra pas à réunir l'ensemble des sociétés. La France libérée en 1945, les deux rites de charpentes fusionnent indiens (rites de Salomon) et soubises (rites du père Soubise) se regroupant en une société des Compagnons charpentiers des devoirs, laquelle refuse d'adhérer à l'Association ouvrière. Au début des années 1950, elle va devenir la clé de voûte d'un troisième mouvement, la Fédération Compagnonnique des Métiers du Bâtiment.

1.2.6 Un compagnonnage pluriel

Le compagnonnage d'aujourd'hui présente, comme dans le passé, de nombreuses facettes et est composé de diverses sociétés. Il convient ici de préciser un point de vocabulaire. À l'image du mot « devoir », la notion même de compagnonnage désigne l'institution dans son ensemble et sa diversité, tout en étant utilisée pour la définition de chacune de ses familles. Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, le paysage compagnonnique français présente trois compagnonnages[50]. L'Union Compagnonnique des Devoirs Unis, qui, fondée en 1889, perpétue sa politique d'ouverture à de nombreux métiers longtemps refusés au compagnonnage. L'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France, laquelle a parcouru un chemin considérable depuis les années 1040. Enfin, la Fédération Compagnonnique des Métiers du Bâtiment, créée dans les années 1950, complète le paysage compagnonnique français. Chacun d'entre eux possède sa propre histoire, son cheminement particulier, son identité originale. Mais toutes, malgré leurs différences, sont héritières des anciennes sociétés. Depuis quelques décennies, les rivalités se sont estompées. Aujourd'hui, on choisit un compagnonnage presque par hasard. : un ami, un voisin, un parent, une publicité, sont souvent à l'origine de ce choix. En outre, certains métiers dispensent de tout choix. Pour exemple, seule l'Union Compagnonnique des Devoirs Unis reconnaît et accepte le métier de cuisinier. En revanche, menuisiers, charpentiers ou tailleurs de pierres sont accueillis dans chacun des mouvements. De la même manière, une fille désireuse de devenir compagnon se tournera envers l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France, seul compagnonnage qui a pris la décision officielle d'accepter les femmes en son sein. S'agissant de notre terrain de recherche, nous la présentons plus spécifiquement dans le chapitre suivant.

[50] Même s'il faut mentionner l'existence de quelques autres mouvements qui se veulent également compagnonniques.

CHAPITRE 2.
DE LA SÉDENTARITÉ DU PROFANE A L'ITINÉRANCE DE L'INITIÉ AU SEIN DE L'AOCDTF

Ce chapitre vise à présenter l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France puis à présenter, dans les grandes et principales lignes, les fondements de son dispositif de formation (AOCDTF). Nous serons de fait amenée à mobiliser des termes spécifiques au langage compagnonnique. Bien que nous nous attachions à les expliciter au fil du texte, nous tenons à disposition du lecteur un glossaire reprenant les définitions admises pour chacun d'entre eux (annexe 1).

2.1 Création et développement de l'Association

2.1.1 Naissance de l'Association reconnue d'utilité publique

Comme évoqué précédemment ; ce mouvement est issu de l'œuvre de Jean Bernard, dit La fidélité, jeune Compagnon tailleur de pierre, qui, en pleine occupation a souhaité créer une nouvelle forme de compagnonnage susceptible de regrouper les diverses sociétés compagnonniques françaises en voie de disparition. C'est ainsi que naquit l'AOCDTF en 1941, laquelle fut reconnue d'utilité publique en 1943. Ce projet comprend la réalisation d'une Maison pilote à Lyon dans laquelle sont logés et formés les jeunes de tous les métiers et de tous les rites. S'entreprend par ailleurs la réécriture des rituels de cérémonie en les dépouillant de leurs influences accumulées au cours des générations. C'est donc sur ces deux piliers, logistiques et spirituels, que l'Association assied son développement. La charte de déontologie des Compagnons du Devoir et du Tour de France, présentée en annexe 2, fait état des différents principes sur lesquels l'Association repose.

2.1.2 Création d'un collège des métiers

Pendant les trente années suivantes, c'est avec une foi inébranlable en l'avenir que l'AOCDTF construit des Maisons sur l'ensemble du territoire. Parallèlement, l'Association se dote d'un Collège des métiers, constitué d'un représentant par métier, véritable centre d'études et de ressources pour la formation professionnelle.

La trace en est la présence d'une bibliothèque dans chacune des Maisons et de nombreuses expositions de métier. Elle opère un important travail de rédaction des programmes de cours qui vise à répondre au manque de qualification constaté dans les entreprises. C'est le début d'une vaste action en faveur de l'apprentissage. Commencée en 1972 à titre expérimental, elle prend son essor dans les années 1990 pour atteindre un effectif dépassant 5000 apprentis. Dans le même temps, l'AOCDTF conduit une opération d'envergure en faveur de la transmission des savoirs par l'ouverture d'une librairie dès 1951 et par la rédaction d'une encyclopédie professionnelle de grande qualité. Ce gigantesque travail va mettre les hommes de métier à la dure épreuve de l'écriture de 1965 à 2012.

2.1.3 Développement de l'apprentissage

Le compagnonnage aborde le XXIe siècle avec une étonnante vitalité. En 2008, Les Compagnons du Devoir se dotent d'un Institut de la transmission. Ce dispositif transversal, consacré au comment transmettre, vient compléter les Instituts de métier concentrés sur quoi transmettre, car, comme nous allons le voir, la transmission est davantage une affaire d'état d'esprit que de technique. Depuis toujours, les Compagnons du Devoir prennent un engagement moral : celui de transmettre. Le Compagnon se donne pour Devoir de transmettre non seulement son savoir-faire, mais aussi son savoir-être parce qu'il aspire à être plus qu'un bon ouvrier : un « homme bon ». Bien implantée, l'Association rénove ses statuts, accueille de nouveaux métiers[51], fait voyager les apprentis hors frontière, parcourt le monde pour comprendre et anticiper le devenir des métiers. Et « elle seule ose franchir un pas impensable il y a seulement vingt ans en ouvrant les portes du Tour de France aux jeunes femmes » (Mopin, 2013, p. 33). Que d'évolutions en soixante-dix ans : « Partie d'une poignée d'hommes aux convictions inébranlables, l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France est devenue l'une des plus importantes de France » (Mopin, 2013, p. 33).

[51] Constitué de 15 métiers lors de sa création, l'AOCDTF en compte aujourd'hui 30 répartis en 6 filières : aménagement et finition (carreleur, ébéniste, menuisier, peintre, plâtrier-plaquiste, solier-moquettiste) ; bâtiment (charpentier, couvreur, maçon, plombier, serrurier-métallier, tailleur de pierre) ; métiers du goût (boulanger, charcutier, pâtissier, vigneron) ; matériaux souples (cordonnier-bottier, maroquinier, sellier-garnisseur, tapissier) ; métallurgie industrie (carrossier, chaudronnier, électrotechnicien, fondeur, forgeron, mécanicien, mécanicien de précision) ; métiers du vivant (jardinier-paysagiste, maréchal-ferrant, tonnelier).

2.1.4 Une Grande École des hommes de Métier en compagnonnage

Le grand projet de faire reconnaître l'AOCDTF comme une Grande École des hommes de Métier en compagnonnage s'impose. Bien qu'elle fédère quatre mots pivots portant chacun une finalité, « être un homme digne, capable, libre et généreux », le projet porte en lui d'autres ambitions et valeurs :

- Le fil rouge : la réussite de tous les jeunes (soit plus de 4000 entrants chaque année).
- La doctrine : une éducation humaniste, dans « la joie, c'est-à-dire l'espérance et la confiance ».
- L'ouverture : des entrées et des cursus individualisés selon les niveaux et les aptitudes de départ.
- La professionnalisation : l'apprentissage ancré dans le travail avec des entreprises choisies.
- Les fondamentaux : gestuelles, techniques, notions économiques.
- La culture générale : deuxième langue, éducation à l'harmonie et à l'esthétique, pour tous.
- La qualification : de l'exécution à la finition, de la maîtrise au management.
- La reconnaissance : du CAP au BP, au Bac professionnel, au BTS et à la Licence professionnelle[52].

C'est ce qu'ils nomment : « l'apprentissage continué ». Au sens où, un entrant peut, s'il le veut, et s'il en a les capacités, franchir toutes les étapes jusqu'à la plus haute marche pour atteindre le but final : être un Compagnon reconnu par ses pairs comme un homme d'excellence dans son métier, mais aussi un citoyen responsable habité par la volonté d'être acteur dans la société et de transmettre les valeurs du compagnonnage.

2.1.5 Une implantation territoriale et un rayonnement international

Le réseau est réparti en 128 points de passages affectés à l'accueil des jeunes, 47 d'entre eux étant exclusivement dédiés à la formation. L'organisation s'articule en régions, lesquelles sont calquées, dans les grandes lignes, sur les régions

[52] Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 3 pour consulter les titres et diplômes des métiers ainsi que leurs abréviations.

administratives. Chacune comprend une à trois provinces[53] compagnonniques représentées par un provincial[54]. Une province comprend plusieurs Maisons d'accueil de 50 à 150 jeunes, appelées aussi Prévôtés[55] parce qu'elles sont placées sous la responsabilité d'un Prévôt[56]. À chaque Prévôté peuvent se rattacher des points de passage beaucoup plus modestes, des campagnes[57] où vivent quelques itinérants au gré des opportunités de l'emploi. Afin de respecter les sensibilités propres à chaque métier, ils sont représentés par un Compagnon appelé délégué de métier[58]. Au plan national, l'Association est gérée par le Conseil du compagnonnage[59], une équipe de cinq Compagnons élus, généralement bénévoles, appelés conseillers. La mise en œuvre des actions et le soutien aux régions sont assurés par les équipes salariées du siège social sous l'autorité du secrétaire général, Compagnon salarié. Conseillers provinciaux et délégués de métier se trouvent quatre fois par an en Conseil d'orientation. Il s'agit d'une instance qui prépare les grandes orientations et décisions de l'Association avant de les soumettre aux assises de compagnonnage, assemblée générale annuelle. Cette organisation favorise toutes les expressions, régionales et de métier, locales, nationales et même internationales puisque six provinces existent hors métropole (Irlande et Grande-Bretagne, Belgique, Allemagne, Suisse, La Réunion et Mayotte, Canada). L'Association tire principalement ses ressources de deux actions : l'hôtellerie et la formation. Depuis sa création, c'est donc trois générations d'hommes et de femmes, qui œuvrent et s'engagent afin de permettre à chacun et à chacune de s'épanouir dans et par leur métier, dans un esprit d'ouverture et de partage. Une réussite dont l'UNESCO s'est fait l'écho le 16 novembre 2010 en inscrivant le compagnonnage[60] sur la liste du patrimoine culturel immatériel.

---

53 Découpage géographique de l'Association.

54 Compagnon bénévole élu représentant les Compagnons de sa province.

55 Maison des Compagnons dispensant le gîte et le couvert, la formation et l'accompagnement pour les jeunes en formation, lieu de rencontre entre les générations.

56 Compagnon salarié responsable de la direction d'une Prévôté et des campagnes rattachées.

57 Maison de faible effectif rattachée à une Prévôté.

58 Compagnon élu bénévole représentant les Compagnons de son corps de métier.

59 Comme dans toute association, il comprend : un président (premier conseiller), un secrétaire (conseiller au secrétariat), un trésorier (conseiller à la trésorerie), auxquels s'ajoutent un conseiller au Collège des métiers (dédié à la formation et au devenir des métiers) et un conseiller au Tour De France (dédié au voyage et à toute sa logistique).

60 Représenté par l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France, la Fédération compagnonnique des métiers du bâtiment et l'Union compagnonnique des Devoirs unis.

2.2 Devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France

2.2.1 L'identité des Compagnons du Devoir et du Tour de France

« Ni asservir, ni se servir, mais servir ». C'est par cette devise que les Compagnons aiment définir leur éthique, laquelle résume bien à la fois leur esprit et leurs actions. Leur dénomination usuelle « Compagnons du Devoir et du Tour de France » synthétise bien ce qu'ils sont.

2.2.1.1 Être un Compagnon du Devoir

Les statuts de l'Association parlent d'une éducation par la pratique d'un métier et par le voyage, associée tout au long de la vie à une ouverture culturelle et spirituelle dans le partage de l'esprit Compagnon. Bien que transmis depuis des générations, cet « esprit Compagnon » n'est défini nulle part. Il se vit, s'éprouve. Être Compagnon du Devoir, c'est s'efforcer d'être « capable, digne, libre et généreux ». « Il n'y a ni premier, ni dernier, seulement des hommes et des femmes qui s'appliquent, chaque jour, à être meilleurs dans leur métier et dans leur comportement avec pour seule intention de se mettre au service des autres par la seule force de l'exemple » (Les Compagnons du Devoir et du Tour de France, 2018, p. 10). L'étymologie dit que compagnon vient de *cum*, « avec », et de *panis* « pain », donc « celui qui partage son pain ». Par extension, il devient celui qui partage son logis, sa passion, son enthousiasme. Mais de nos jours, compagnon désigne surtout celui qui accompagne, celui qui fait un bout de chemin avec. Le Compagnon est donc celui qui partage et accompagne. Tel est le but de l'Association : « permettre à chacun de s'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage » (Les Compagnons du Devoir et du Tour de France, 2018, p. 10). Le principe est simple : se former le plus possible pour transmettre le mieux possible aux plus jeunes afin qu'ils puissent, selon leurs aspirations, construire et réussir leur vie, puis transmettre à leur tour. Le respect, l'ouverture, la responsabilité, la fraternité sont quelques-unes des valeurs développées et transmises par les Compagnons.

2.2.1.2 Avoir un Devoir de transmission

Les Compagnons, ont depuis toujours, le Devoir[61] essentiel, librement accepté, de transmettre : « La transmission a un aspect magique, car elle permet de donner, de partager, sans se démunir. Sans la transmission, nous serions toujours à l'âge de pierre » (Mopin, 2013, p. 11). Il s'agit d'une attitude qu'ils considèrent comme indispensable, source de vie, de développement et d'avenir. Les Compagnons se donnent pour Devoir de transmettre, non seulement leur savoir-faire, mais aussi leur savoir-être. Ils expriment clairement et sans ambiguïté que la compétence technique, si importante soit-elle, n'est pas une fin en soi. Le Compagnon aspire à être davantage qu'un bon ouvrier : il fait le choix de devenir une « belle personne », un être humain fraternel, ouvert aux autres. « Transmettre est donc une manière d'aimer : aimer ce que l'on transmet et aimer celui à qui l'on transmet, avec la confiance pour fil conducteur » (Les Compagnons du Devoir et du Tour de France, 2018, p. 11). Si la transmission et le partage sont les deux valeurs fondamentales des Compagnons du Devoir, le métier, la communauté, le voyage et l'initiation en sont les instruments. Nous les déclinons.

2.2.2 Le métier : une formation professionnelle

Raison d'être depuis son origine, le métier est au cœur du dispositif de l'AOCDTF. Il vise à « permettre à chacun et à chacune de s'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage ».

2.2.2.1 Un métier pour quoi faire

Comme l'indique Frétigné (2008), « nous observerons que le métier apparaît aujourd'hui comme une notion largement fourre-tout » (p. 129). Si notre recherche ne s'intéresse pas spécifiquement au métier, il nous semble toutefois important de définir ce terme dans ses grandes lignes. Selon Florence Osty (2003), c'est en 1050 que le terme de métier apparaît pour la première fois, pour désigner « une fonction, un service » (p. 41). L'étymologie de ce terme a beaucoup évolué à travers les siècles. Utilisé au IX^{e} siècle uniquement pour désigner des activités manuelles (dee Lescure, 2013) le terme se réfère, à partir du XII^{e} siècle, à « l'exercice d'un art […] un service procurant une rémunération » (Osty, 2003, p.16) et traduit le sens de « besoin » et « d'utilité » (Frétigné, 2008 ; Osty, 2003). Au XIII^{e} siècle, sa

[61] Notons que le mot devoir sera doté d'une majuscule dans la suite du manuscrit lorsqu'il fera référence au Devoir auquel sont tenus les Compagnons (règles, rites et traditions).

signification évolue un peu, et définit la « fonction de serviteur », « de service divin » (de Lescure, 2013 ; Frétigné, 2008). C'est à cette époque que Boileau rédige le livre des métiers auquel nous faisions référence précédemment. Aussi, si le métier constitue une activité socialement reconnue et s'inscrivant dans le circuit des échanges économiques, il s'incarne sous la forme d'un corps, rassemblant les gens de métier Osty (2003). À l'origine des formes organisées des métiers, on retrouve l'héritage des corporations, désignant les anciennes communautés de métier. Nous l'avons vu, la loi Le Chapelier, et les diverses révolutions vont redessiner, au fil des époques, le paysage ouvrier. De par cet héritage historique, la notion de métier est, dans son acception actuelle, fortement polysémique, elle « oscille entre deux acceptions principales », l'une liée à l'activité et la seconde liée à la présence d'un corps professionnel (de Lescure, 2013, p. 189). La facette liée à l'activité est largement convoquée et valorisée, aujourd'hui se traduisant par la volonté de voir les sujets s'autonomiser au travail et la valorisation de la circulation des compétences. Cependant, la seconde facette, celle du corps professionnel, est de nos jours, un impensé organisationnel. Le retour du corporatisme hante la mémoire patronale qui s'attache à combattre l'émergence de contre-pouvoirs. Pour un Compagnon, un métier n'est pas manuel ou intellectuel, il est les deux et il est considéré comme le moyen de gagner sa vie, d'exister socialement et s'accomplir. Activité régulière et rémunératrice, si un métier sert d'abord à vivre, il a également un rôle social déterminant. Il permet ainsi de vivre et d'exister dans le regard des autres. Mais au-delà de ces deux raisons essentielles d'apprendre un métier, il permet de s'accomplir dans et par son métier. En mettant en harmonie toutes les ressources et facultés manuelles, intellectuelles, relationnelles, émotionnelles et culturelles, il offre l'opportunité à celui qui l'exerce de s'accomplir. Il s'agit d'aller à la rencontre de soi-même pour devenir pleinement soi-même. « Vivre, exister, s'accomplir et transmettre les acquis de l'humanité, voilà ce à quoi peut bien servir un métier » (Mopin, 2013, p. 83). Avoir un métier assure une forme de liberté.

2.2.2.2 La formation professionnelle

Répertoriée comme organisme de formation, l'AOCDTF mène trois types d'action : (1) la formation initiale, soit l'acquisition des bases du métier par apprentissage, (2) le perfectionnement, traditionnellement nommé le Tour de France[62] et (3) la formation continue, notamment pour les salariés d'entreprises. Nous présentons les actions 1 et 2 qui nous intéressent plus spécifiquement. Quel

[62] Voyage permettant de se perfectionner professionnellement, culturellement et humainement, comprenant au moins une année à l'international.

que soit son niveau, chaque jeune[63]entrant chez les Compagnons s'inscrit dans un parcours de formation supérieure. Chaque Maison de Compagnons est en capacité d'assurer l'hébergement, la restauration, la formation et l'accompagnement. La formation initiale se fait systématiquement en alternance avec un contrat de travail. Elle dure un à trois ans selon l'objectif visé et le niveau d'entrée. Si le métier s'apprend principalement dans l'entreprise, le complément théorique et général s'acquiert au centre de formation des Compagnons. La formation au métier est généralement dispensée par un jeune Compagnon en Devoir[64] (un devoirant), tout juste sorti du Tour de France. La formation initiale s'inscrit dès le départ dans une logique de parcours qui vise à conduire chacun, selon ses capacités et ses projets, le plus loin possible (au-delà du niveau V ou IV)[65]. S'il le désire, le jeune peut poursuivre sa formation en entrant sur le Tour de France. Il doit alors tailler son travail d'Adoption[66] et deviendra, à l'issue de la cérémonie d'Adoption[67], Aspirant[68] et membre de l'Association. Il prendra alors le nom de sa région d'origine. En liant le perfectionnement au Tour de France, les Compagnons affichent sans détour la place centrale du voyage dans cette action de formation, suite logique de la précédente. Le CAP ou le Bac professionnel obtenu, l'Aspirant poursuit son chemin non pas pour obtenir un diplôme, mais pour devenir Compagnon du Devoir. Ce sont donc bien des compétences et des comportements qu'il faut acquérir. Embauché comme ouvrier dans une entreprise avec un contrat de travail qui permet au jeune de continuer de se former, le jeune complète sa formation de terrain avec des cours du soir (après la journée de travail), le samedi et lors de stages de regroupement. Il est amené à changer de ville, et donc d'entreprise (d'embauche) une à deux fois par an selon les métiers pendant environ trois années consécutives, dont une à l'étranger. Il est dit itinérant[69]. L'approche par compétence permet

[63] Jeune est le terme contemporain employé la plupart du temps pour désigner un apprenti ou un Aspirant. Nous l'emploierons donc dans l'ensemble du document.

[64] Toujours en perfectionnement sur le Tour de France, le jeune Compagnon reçu poursuit son voyage dans les mêmes conditions que l'Aspirant pendant un ou deux ans. Par l'expérience et la maturité acquises, il participe à l'encadrement des plus jeunes dans les Maisons des Compagnons. Ensuite sédentaire, il organise alors sa vie à sa convenance et peut toujours compter sur la structure pour être accompagné dans ses projets professionnels.

[65] Nous renvoyons le lecteur à l'annexe 3 pour consulter les titres et diplômes des métiers ainsi que leurs abréviations.

[66] Réalisation professionnelle témoignant d'un niveau minimum acquis dans le savoir-être comme dans le savoir-faire, permettant de devenir Aspirant.

[67] Cérémonie marquant l'entrée officielle dans l'AOCDTF et ouvrant les portes du Tour de France

[68] Aspirant est le nom donné au jeune « adopté » par la communauté des Compagnons du Devoir et prêt à partir sur le Tour de France.

[69] Aspirant ou Compagnon en perfectionnement sur le Tour de France.

d'identifier les acquis comme les besoins, tant pour répondre à la demande de l'entreprise qu'aux référentiels d'examens[70] de leur choix (BP, BTS, Licence, Master). La cérémonie de Réception[71] marquera, avec le travail de Réception[72], la reconnaissance par ses pairs de l'Aspirant devenu Compagnon. Il prend alors son nom compagnonnique selon la tradition de chaque métier[73]. La figure 2 représente les différentes étapes du parcours compagnonnique.

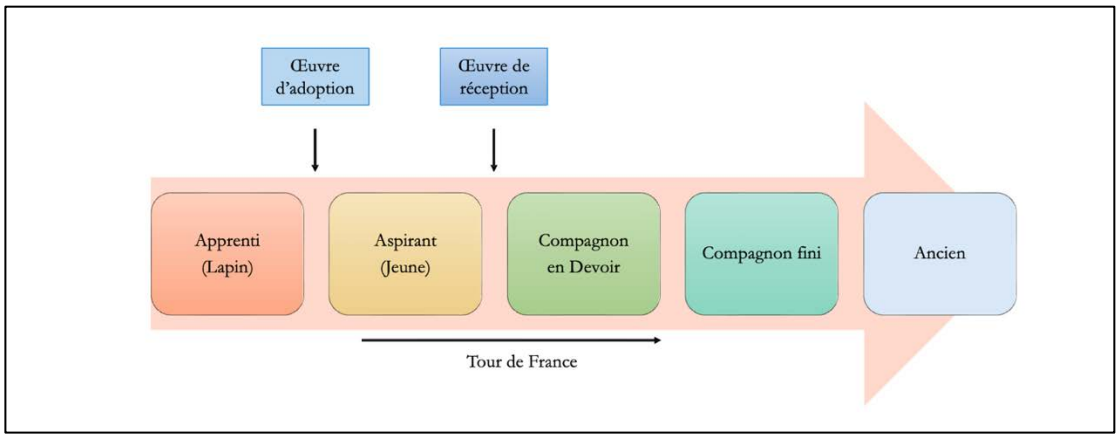


Figure 2. Schématisation du parcours compagnonnique

2.2.3 La communauté

Être un homme de métier reconnu ne suffit pas à être un bon citoyen et « une belle personne ». La communauté vise à le permettre. La Règle des Compagnons du Devoir (annexe 4) parle de la communauté en ces termes : « la communauté s'entend au sens large et comprend les itinérants au sein d'une Maison comme les pays et les coteries de tous lieux et de toutes générations, unis dans un projet associatif ». Deux approches sont donc possibles : la communauté vue sous son angle matériel et spatial (vivre ensemble dans un même lieu, une même Maison) et celle vue au travers d'un idéal partagé. En somme, une communauté de lieu et d'esprit. Les Compagnons considèrent, sans nul doute, que l'une et l'autre sont nécessaires au jeune homme ou à la jeune femme pour s'accomplir dans et par son

[70] Aquis@v est une plateforme numérique développée par l'Association qui permet de gérer cette progression.

[71] Cérémonie marquant le passage de l'état d'Aspirant à celui de Compagnon.

[72] Réalisation professionnelle témoignant d'un niveau minimum acquis dans le savoir-être comme dans le savoir-faire, permettant de devenir Compagnon.

[73] Comme Normand la clé des cœurs (mécanicien), La fidélité de Bar-sur-Aude (maçon) ou Bertrand le Nantais (menuisier).

métier, dans un esprit d'ouverture et de partage. Cette vision de l'émancipation, défendue par les Compagnons du Devoir et du Tour de France, laquelle s'apparente à une société traditionnelle, semble s'inscrire en contradiction avec la définition que Bajoit (2013) donne de l'émancipation personnelle dans notre société post-moderne laquelle incite davantage à l'individualisme. Ancré dans une telle communauté, quel espace le jeune a-t-il à sa disposition pour soumettre à sa conscience les contraintes extérieures, les impératifs sociaux et culturels qui donnent sens à sa vie et qui orientent son existence ? Cependant, bien que la communauté et la vie communautaire soit un pilier du compagnonnage qui pourrait laisser penser que les Compagnons sont le produit d'un conditionnement socioculturel, en reconnaissant au sujet le droit de dire « je » et « moi » et la possibilité de faire valoir ce que « je veux » (Bajoit, 2013, p. 13), l'AOCDTF s'apparente davantage à un modèle culturel progressiste qui donne les moyens au sujet d'inventer sa vie, de vivre en harmonie avec ses aspirations les plus profondes ; d'être sujet et acteur de son existence personnelle.

2.2.3.1 La communauté de lieu

L'organisation de la vie en communauté dans les Maisons de Compagnons, placée sous la responsabilité du Prévôt et de la maîtresse de Maison[74], vise à acquérir cette dimension humaniste en invitant chacun à être acteur de ce « vivre ensemble ». Causeries[75], bibliothèques, conférences, visites et témoignages divers, mettent l'esprit de chacun en mouvement partout où il pose ses valises. Être membre de l'Association, c'est être membre d'une communauté qui peut se comparer à une famille et dont les différences entre chaque membre sont à la fois la force et la richesse. Perpétuellement ouverte à l'arrivée de nouveaux membres, elle est le lien entre les générations, les différents métiers, la diversité des origines. Elle est le lien entre les apprentis, les Aspirants et les Compagnons, les itinérants, les sédentaires et les Anciens[76], qui composent la communauté autour de la Mère[77], du Prévôt et du rôleur[78]. Permettre à des jeunes de vivre la même aventure pendant quelques mois, puis de la poursuivre sur un autre lieu avec une autre équipe, et cela,

[74] Responsable salariée de l'accueil, de la restauration et de l'hébergement, de l'accompagnement administratif des jeunes et de leur bien-être physique et moral dans la Prévôté.

[75] Conférence débat organisée par un Ancien portant sur un thème particulier selon le public concerné. Par exemple, « l'Adoption » pour les stagiaires, « la Tour de Babel » pour les Aspirants. Il s'y transmet un savoir spécifique sur l'histoire, les rites et le symbolisme du compagnonnage.

[76] Compagnon sédentarisé depuis plusieurs années. Il a vocation à transmettre son savoir.

[77] Maîtresse de Maison salariée ou ex-salariée reçue par les Compagnons et les Mères.

[78] Compagnon itinérant qui assite le Prévôt dans l'animation de la Prévôté.

plusieurs fois de suite, voilà de quoi apprendre à trouver sa place, s'adapter à la diversité et finalement, à mieux savoir qui l'on est. « La vie en communauté aide à trouver le bon équilibre entre le "je" et le "nous" » (Mopin, 2013, p. 143). Elle est un repère pour trouver sa voie et donc s'épanouir. Elle accueille, incite à la rencontre, au partage et à la participation, tout en respectant l'intimité de chacun. Dans la communauté des Compagnons, chacun trouve sa place et fait sa part, notamment au travers des gâches[79]. La communauté « permet à des jeunes, tous métiers confondus, de vivre ensemble une expérience extraordinaire (…) elle offre la possibilité d'un apprentissage du vivre ensemble, puis la prise de conscience d'un idéal partagé, porteur de sens (…) mais se réfère toujours à un cadre librement accepté » (Mopin, 2013, p. 139). Il s'agit d'un « espace d'apprentissage du vivre ensemble et du "connais-toi toi-même", laboratoire sécurisé d'expériences diverses, aire de repos sur une route semée d'embûches… Mais communauté éphémère » (Mopin, 2013, p. 143).

2.2.3.2 La communauté d'esprit

Mais partager un lieu de vie ne suffit pas à atteindre le sens de la communauté que les Compagnons se donnent. Essentielle, la communauté d'esprit est celle qui fait prendre conscience d'une adhésion à un projet collectif, et, par là même, de l'appartenance à un mouvement. « Si la communauté de lieu est indispensable pour passer du "je" au "nous", la communauté d'esprit l'est tout autant pour passer de l'éphémère au durable » (Mopin, 2013, p. 143). L'Association s'inscrit, une fois de plus, à contre-courant de l'individualisme post-moderne ambiant, et assume pleinement cet aspect que l'on pourrait qualifier de contre culturel à notre époque. Ainsi, où qu'il se trouve, l'itinérant fait partie des Compagnons, de la même manière que le Compagnon fini qui se sédentarise où il le souhaite. Où qu'ils soient, ils sont rassemblés en conscience dans l'idéal proposé : l'accomplissement permanent de soi-même au travers du métier et des autres. Communauté d'esprit : partage d'une histoire, d'une culture, d'un projet ou d'un cheminement de vie, partage assorti d'un Devoir de transmission.

[79] Les gâches sont des responsabilités qui incombent aux jeunes qui les honorent de façon volontaire, bénévole et à tour de rôle. Il s'agit de tous les services d'appoint nécessaires au bon fonctionnement de la Maison et au bon déroulement de la vie quotidienne (remplacer une ampoule, réparer un portail, sortir les poubelles, faire la vaisselle…). Prendre une gâche est un moyen d'apprendre à assumer une responsabilité pour le bien commun et en rendre compte.

2.2.4 Le voyage : à l'épreuve du Tour

Depuis toujours, voyage rime avec compagnonnage[80]. « Apprendre son métier en voyageant, oser la rencontre, être disponible pour faire évoluer sa technique ou sa pensée » (Mopin, 2013, p. 193). L'apprenti commence par vivre une expérience hors frontière, puis l'itinérant organise son Tour de France, devenu au moins Tour d'Europe sinon du monde, autour d'un projet construit. Voyager en travaillant est revendiqué par les Compagnons comme une bonne manière d'élargir son imaginaire professionnel. Aller à la rencontre de la diversité et de la nouveauté. C'est en partie cela qui justifie l'itinérance du Tour de France : découvrir d'autres savoirs et d'autres modes de transmissions. L'itinérant qui parcourt le Tour de France est semblable à une abeille qui butine de fleur en fleur (de ville en ville) pour apprécier et faire siens les sucs les plus fins (les techniques et les tours de main) afin, plus tard, de réaliser son miel (le chef-d'œuvre), au sein d'une ruche (la Prévôté) placée sous la bienveillance de la reine des abeilles (la Mère). Le voyage oblige à se remettre en pause, à abandonner ses certitudes, à apprendre l'humilité. Arriver dans une nouvelle ville c'est devoir trouver d'autres repères, être obligé d'aller vers les autres, s'intégrer dans une nouvelle entreprise. C'est une façon d'apprendre une autre manière de penser ou de faire, une autre culture. Le voyage c'est donc partir, découvrir, se connaître. Par ailleurs, le voyage implique de la disponibilité. Ce qui ne suppose pas qu'ils ont davantage de temps que quiconque, mais être disponible, c'est s'alléger et ne s'encombrer que de l'essentiel. C'est être prêt à revisiter ses certitudes et à vivre les situations telles qu'elles se présentent, sans comparaison ni jugement. « Le touriste admire un paysage de l'extérieur, le voyageur s'y dissout pour s'en imprégner de l'intérieur » (Mopin, 2013, p. 195). Voyager c'est également aussi s'adapter. Chaque étape du Tour de France est un challenge : « celui de se refaire une petite place dans un autre monde » (Mopin, 2013, p. 195). La compétence et la motivation étant les meilleures alliées du jeune pour réduire ce temps d'adaptation et l'inviter à se décider de faire de ce nouvel endroit un nouveau chez lui. Ainsi, voyager apprend à s'adapter et à se décider : deux dispositions essentielles à qui veut piloter sa vie. Enfin, voyager c'est savoir

[80] Dans l'une des toutes premières mentions historiques du compagnonnage, une ordonnance du roi Charles VI de 1420 relative aux cordonniers, il est question de cet objectif de partage des savoirs au travers du voyage : « plusieurs compaignons et ouvriers du dit mestier, de plusieurs langues et nations, alloient et venoient de ville en ville ouvrer pour apprendre, congnoistre, veoir et savoir les uns des autres ». Les compagnons, seuls ou à plusieurs voyageaient ainsi de ville en ville pour travailler et apprendre à travailler. En voyageant, ils partageaient notamment leurs vivres, ce qui leur a donné leur nom : com-pain, le pain commun. C'est l'ancêtre de notre actuel « copain ». Car voyager c'est aussi faire des rencontres.

se poser, le temps venu. Une fois trouvé ce qu'il est parti chercher, le voyageur, qui finit donc par se retrouver face à lui-même, se sédentarise. Pour autant, le voyage se poursuit. Autrement. Libre à chacun de continuer à rechercher d'autres manières de penser, d'accepter de prendre des responsabilités, d'aller au devant des jeunes pour les accompagner sur leur route : « Vivre en Compagnon du Devoir, c'est repousser la routine et la banalité, c'est conduire sa vie et la traverser de façon extraordinaire, sans faire de bruit, mais avec un grand sourire » (Mopin, 2013, p. 197). Des liens se tissent ici avec la proposition de Charbonnier (2013) qui invite celui qui veut créer du jeu dans son système de croyances et remettre en cause des visions dominantes, celui qui veut pouvoir espérer s'émanciper, à passer par la Chine (Jullien, 2012). Le voyage offre cette possibilité de déconstruction de notre culture, offrant ainsi la possibilité à chacun de se déplacer à l'intérieur de lui-même, par l'entremise du monde qu'il rencontre.

2.2.5 L'initiation : rites et traditions du compagnonnage

2.2.5.1 Un cheminement personnel au service d'un objectif

L'initiation, voilà un mot qui évoque à la fois une découverte, un apprentissage succinct, une cérémonie plus ou moins mystérieuse, plus rarement un parcours. Chez les Compagnons, elle est comprise comme un cheminement personnel qui, au-delà des quelques moments à caractère rituel, expression intime de l'identité des Compagnons, mais dans l'effort consenti au quotidien par chacun pour, peu à peu, devenir adulte et prendre sa place dans la société des hommes. Un cheminement ponctué de trois états successifs : l'Aspirant, le Compagnon, le Compagnon fini. La racine latine du mot initiation parle d'un commencement[81]. Oser partir sur le Tour est un point de départ afin de se construire, peu à peu en Compagnon du Devoir, à partir de quelques jalons qui, inspirés de l'expérience des hommes, se font points de repère pour ne pas se perdre en chemin. L'initiation est l'occasion de moments communautaires et festifs dans la vie du jeune itinérant. L'Adoption et la Réception sont deux étapes qui ponctuent le Tour de France.

2.2.5.2 Des cérémonies rituelles comme points d'étapes du cheminement

Cérémonie communautaire, l'Adoption donne le statut d'Aspirant au nouveau venu et lui ouvre les portes du Tour de France. La réception est quant à

[81] Commencement que l'on retrouve dans les premières lettres de son nom, ses initiales.

elle une cérémonie de métier par laquelle l'Aspirant devient Compagnon. Toutes deux sont des cérémonies privées, non pas protégées par le sceau du secret, mais par celui de l'intimité. Ce sont des moments importants pour le récipiendaire durant lesquels sont rappelés les principes de vie qui doivent se transformer en une façon d'être. Ils viennent ainsi renforcer le sens de la route choisie et resserrer les liens de celles et ceux qui ont fait le même choix.

2.2.5.3 Une transmission par symbole

Le compagnonnage possède quantité de symboles dont il est impossible de proposer ici un inventaire. Il est cependant permis d'en établir une typologie en cinq catégories. (1) Pour illustrer le chemin proposé, les Compagnons ont pris pour symboles des édifices significatifs de notre civilisation, réflexe de bâtisseurs diront certains. Ils font le parallèle entre la progression de l'humanité et celle de chacun. Aussi, le dernier symbole ne pouvait être que l'homme, « accompli dans et par son métier, dans un esprit d'ouverture et de partage ». Parmi ces symboles représentés graphiquement on trouve le temple de Jérusalem, les frères fondateurs ou encore le blason des métiers. (2) Il y a les objets symboliques tels que la canne[82], les couleurs[83], les joints[84], l'équerre et le compas entrelacés[85]. (3) Les symboles sonores retrouvés au travers de mots de reconnaissance, les légendes et les chants. (4) Les symboles gestuels comme les topages[86] ou les manières rituelles de tenir la canne. (5) Et enfin, les symboles rituéliques lesquels sont intégrés au rite tels que les rituels d'Adoption, de Réception ou de Finition[87].

---

[82] Symbole premier de l'homme qui voyage, emblème majeur du compagnonnage, mouvement dont la vocation est de faire marcher les itinérants sur le Tour de France.

[83] Le terme de couleurs désigne des rubans, de forme, de taille et de couleurs particulières en fonction des métiers et des rites. Frappés des emblèmes et des symboles du compagnonnage, ils sont le moyen privilégié d'en affirmer son appartenance. Les couleurs sont remises au jeune lors de la cérémonie d'adoption.

[84] Les joints, qui tirent leur signification du verbe joindre, symbolisent leur attachement à la communauté. Par le port d'un joint à chaque oreille, le Compagnon manifeste sa fierté et s'engage à être exemplaire.

[85] Le compas évoque les notions de précision, de juste mesure, de pensée ou de divin. L'équerre, celles de droiture, de conformité à la règle, ou encore de matière. Le niveau symbolisera l'égalité, la balance, la justice.

[86] Gestes et dialogue rituels de reconnaissance entre Compagnons.

[87] Nom donné à la cérémonie au cours de laquelle un Compagnon reçu devient un Compagnon fini, dernier état du compagnonnage.

2.2.5.4 Le chef-d'œuvre

Si les cérémonies, nous l'avons vu, marquent le cheminement au sein du compagnonnage, les titres particuliers ne sont accordés qu'après la validation de travaux dont la difficulté va de pair avec l'expérience et l'ancienneté sur le Tour de France. Afin de témoigner de son attachement au métier qu'il a choisi ainsi que de son degré de connaissances techniques, le jeune qui souhaite partir sur le Tour de France est invité à présenter un travail d'Adoption. Pleinement conscient que ce premier travail présenté a vocation à être largement perfectible, l'essentiel est d'observer le comportement du jeune face à l'effort demandé, ses réactions face aux difficultés, sa motivation, ses goûts professionnels. Une première sélection est ainsi faite. Le travail de Réception se présente quant à lui quelques années plus tard. Riche d'une solide expérience acquise durant son Tour de France, le jeune Aspirant se voit alors proposé de tailler un chef-d'œuvre[88], ou plus communément de tailler la réception, en vue d'obtenir le titre de Compagnon tant convoité. La taille de la pièce nécessite des centaines d'heures qui sont à trouver en dehors des horaires de la journée professionnelle. Ainsi, les soirées libres, les dimanches, les vacances sont presque entièrement consacrées à ce travail censé résumer les principales difficultés techniques du métier. Ici aussi, la sélection se fait d'elle-même. Les moins motivés abandonnent, jugeant que le prix à payer est trop fort. Si chaque Aspirant peut gérer son temps, il doit néanmoins être prêt le jour de la fête patronale, date à laquelle se font les nouvelles Réceptions de Compagnons. La taille du chef-d'œuvre est une formidable épreuve professionnelle initiatique, car le jeune Aspirant se retrouve face à lui-même. Bien que les conseils, l'entraide et la solidarité soient de mise au sein de la communauté. Ce travail est soumis à une critique implacable de l'assemblée des Compagnons, lesquels demandent au jeune de justifier son œuvre et de s'évaluer lui-même. En définitive, le comportement de l'œuvrier a autant d'importance que le chef-d'œuvre lui-même et le « faire œuvre » s'inscrit pleinement dans un processus de l'être plutôt que de celui de l'avoir. Ainsi, si les symboles figurant sur les couleurs font office de traces rappelant les valeurs que les Compagnons sont invités à vivre et les œuvres des démonstrations de leurs savoir-faire et de leurs savoir-être, l'initiation se résume en une progression qui associe l'être au métier, au voyage, à la communauté puis à la cité. Elle invite

[88] Longtemps utilisé à contresens, le terme de chef-d'œuvre a tendance à être de plus en plus relativisé par les Compagnons eux-mêmes. Il est désormais convenu de le nommer travail ou pièce de réception. La tendance est à réserver le terme de chef-d'œuvre aux grands et superbes travaux de compétition, fréquents au XIXe siècle, qui avaient pour but unique de départager deux sociétés adverses revendiquant le droit exclusif de s'installer dans une ville. C'est également le nom donné aux authentiques chef-d'œuvre dits d'exposition, destinés à être exhibés lors des expositions universelles.

l'Aspirant à se construire durant toute sa vie « dans un esprit d'ouverture et de partage », incarnant ainsi les sept vertus qu'il s'engage à respecter : la fidélité, l'honnêteté, la fraternité, le courage, la générosité, la discipline et la patience. Car le véritable chef-d'œuvre n'est autre que le Compagnon lui-même, l'homme de métier, enfin réalisé grâce à l'accomplissement de son Tour de France. Nous sommes ici au cœur de la symbolique compagnonnique.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 2

Le compagnonnage a traversé le temps et évolué. Aujourd'hui, il concerne aussi bien les hommes que les femmes et s'est ouvert à de nouveaux métiers, soucieux d'adapter la formation à l'évolution des besoins et des techniques, participant de ce fait au devenir des métiers et du travail. Par ailleurs, la possibilité qui est offerte aux jeunes d'obtenir des diplômes de l'enseignement supérieur est une réalité qui atteste assurément du souci des Compagnons de s'inscrire pleinement dans la société contemporaine. Ainsi, « toujours en route », le compagnonnage reste un mouvement porteur d'avenir. « Car s'il fait dialoguer l'esprit et la main pour la réussite des hommes et des femmes de métier, il permet aussi de véhiculer des valeurs de générosité et d'ouverture sur le monde. Sa vocation est intacte : accueillir, transmettre et former » (Guisembert *et al.*, 2010, p. 7). Ancrés dans une dynamique d'alternance, oscillants entre temps de présence au centre de formation et temps en entreprise, les jeunes apprennent un métier, un savoir-faire, mais aussi un savoir-être et un savoir-être-avec de par la vie en communauté et les voyages qu'ils sont amenés à réaliser. L'Association regroupe des femmes et des hommes en formation sur le Tour de France (Aspirants) et celles et ceux qui, une fois leur voyage terminé (voyage au-delà des frontières, une année au moins en pays non francophone), sont installés dans la vie de leur choix. Toutes et tous sont mobilisés autour d'un seul but : permettre à chacun de s'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage. Bien que diverse puisqu'adaptée à chacun, la formation dispensée chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France répond à un objectif clair : que chacune et chacun puisse se former au maximum de ses possibilités, sur les plans professionnels, culturels et humains. Savoir-faire, savoir-être, ouverture et partage sont donc des éléments indissociables, auxquels se rajoutent deux capacités : l'adaptation (développée par le voyage) et la transmission. Enfin, l'œuvre étant l'un des fils conducteurs de leur formation, et plus largement de leur vie - « faire de sa vie une œuvre » - l'AOCDTF nous a paru être un terrain de recherche particulière fertile à la théorisation du « faire œuvre ». L'œuvre sur laquelle les Aspirants doivent travailler des mois durant, quotidiennement, vise à mettre en lumière toutes leurs qualités et compétences techniques, leur savoir-faire mais aussi l'ensemble des valeurs et vertus dont ils sont porteurs et qu'ils sont capables de mobiliser. Œuvre qu'ils doivent présenter lors d'une cérémonie, la fête patronale, à l'ensemble des membres de la communauté présents. Lesquels décident alors si le jeune est digne d'être reçu ou non. Advient alors le passage de leur statut d'Aspirant Compagnon

à celui de Compagnon du Devoir et du Tour de France reçu, homme de métier. Mais ce n'est pas là le bout du chemin puisque d'une « conscience ouverte au métier » (le Compagnon), lui reste à aller vers une « conscience ouverte à l'homme » : le Compagnon fini, statut qui s'acquiert à l'issue des années de Devoir. « Nous ne sommes pas ici dans le cadre d'une seule progression pédagogique, mais d'un parcours initiatique basé sur une conception particulière de l'homme ouvrier, de l'homme citoyen, de l'homme total » (Icher, 2010, p. 172). Hier, aujourd'hui, demain : le compagnonnage c'est transmettre la passion d'un métier et, plus encore, outiller le Compagnon pour qu'il réussisse sa vie. Autant d'éléments qui rendent ce terrain particulièrement intéressant et intéressé par la recherche que nous leur avons soumise et à laquelle ils ont accepté de contribuer.

PARTIE 3.
ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE DÉPLOYÉE

INTRODUCTION DE LA PARTIE 3

Notre recherche a été élaborée et mise en œuvre pour étudier, en quoi le « faire œuvre » participe de l'émancipation des apprenants et plus spécifiquement des jeunes Aspirants chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France. Les parties 1 et 2 s'étant attachées à donner à voir le cadre théorique à partir duquel nous avons formalisé notre problématique de recherche ainsi que le terrain entrepris pour conduire notre enquête, cette troisième partie se veut éclairante quant à sa mise en œuvre. Dans cette perspective, nous présentons dans un premier chapitre la visée compréhensive poursuivie par ce travail de recherche qui s'inscrit en sciences de l'éducation et de la formation ainsi que nos positionnements épistémologiques. Dans un deuxième chapitre, nous présentons la méthodologie de recueil de données déployée ainsi que les considérations qui ont guidé nos choix. Dans un troisième chapitre, nous exposons la mise en œuvre de l'enquête telle qu'elle aurait dû se dérouler, si elle n'avait pas été empêchée par la crise sanitaire liée à la Covid-19, et telle qu'elle s'est effectivement concrétisée. Le chapitre quatre s'attache à présenter les différents acteurs étudiés. Enfin, le cinquième et dernier chapitre explicite les techniques d'analyse des données empiriques utilisées.

CHAPITRE 1.
UNE RECHERCHE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION À VISÉE COMPRÉHENSIVE

1.1 Ancrage disciplinaire : une approche multiréférentielle en sciences de l'éducation et de la formation

Souvent évoquée à partir de l'année de création des premiers cursus universitaires en sciences de l'éducation (1967), la recherche en éducation remonte en réalité au début du XVIIe siècle sous l'impulsion de plusieurs pédagogues et philosophes. Ils défendaient l'idée de perfectionner les méthodes d'instruction en faisant de l'éducation un objet de recherche s'appuyant sur des faits scientifiques (Adèle Chené *et al.*, 1999 ; Mialaret, 2016). Désireux de moderniser le système éducatif et d'optimiser la pratique éducative, le courant de la pédagogie expérimentale se développe alors peu à peu à partir la fin du XIXe siècle, sous l'impulsion de Binet et d'Henri jusqu'aux années 50 où l'on note un nouvel essor de la recherche en éducation (Mialaret, 2016). Afin de faire face à l'émergence des préoccupations sociales et politiques autour de l'éducation, nombre de disciplines scientifiques telles que la sociologie, l'ethnologie, la démographie, ou l'économie (Mialaret, 2016) vont placer l'éducation au cœur de leurs activités de recherche. Mais la nécessité de créer un nouveau champ de recherche émanant de différentes disciplines scientifiques s'impose comme nécessaire pour comprendre et rendre compte de l'ensemble des éléments qui entrent en jeu dans les réalités éducatives. C'est dans cette continuité que se crée, en 1967, la section 70 sciences de l'éducation[89] au Conseil national des universités (CNU) ainsi que les premiers cursus en sciences de l'éducation, reconnaissance officielle et l'institutionnalisation de la discipline dans l'université française. S'inscrivant dans le domaine des sciences humaines et sociales (SHS)[90] et fortes de leur héritage issu de la pédagogie expérimentale, les sciences de l'éducation entendent relier champ de recherche et action éducative afin de contribuer à l'amélioration des pratiques enseignantes (Chené *et al.*, 1999). À cette époque, la discipline s'intéresse au sujet humain et ambitionne de : valoriser les résultats de la recherche ; de transférer les connaissances vers les milieux socioprofessionnels ; d'offrir des réponses aux

[89] Le terme sciences est utilisé au pluriel en référence à sa diversité (Marcel, 2019) liée, pour partie, aux disciplines contributives.

[90] SHS : Lire sciences humaines et sociales dans l'ensemble du document.

besoins des professionnels et des usagers ; et enfin, d'accompagner l'aide à la décision. Pris en tension entre légitimité scientifique et utilité sociale, les chercheurs n'ont cessé d'interroger les finalités et l'usage social et professionnel des savoirs produits par la recherche en sciences de l'éducation (AECSE, 2001), et, bien qu'il n'y ait pas consensus sur la visée prescriptive des recherches, certains chercheurs constatent que les résultats de la recherche ne sont pas réinvestis et repèrent des écarts importants entre les recommandations qu'ils font et les pratiques pédagogiques quotidiennes (Van der Maren, 2006). Les années 90 marquent alors un tournant pour la recherche en éducation et plus largement en SHS (Ardoino, 2000). Les travaux de Schön apportent un éclairage nouveau et une nouvelle lecture de l'éducation prend alors le pas, mettant en relation « l'éducation comme champ de pratiques (et de connaissances pratiques) et l'éducation comme objet de recherche (et de connaissances scientifiques) » (Beillerot, 1995, cité par Marcel, 2010, p. 2-3). Ainsi, la recherche en sciences de l'éducation propose une articulation entre « une recherche "sur" les pratiques », visant à connaître, « et une recherche "pour" les pratiques », visant à agir (Marcel, 2010, p. 3), laquelle fait le lit des approches de recherche collaboratives, ancrées dans des milieux professionnels (Desgagné, 1997) hors secteur scolaire faisant de fait évoluer les objets de recherche. En effet, le concept d'éducation a évolué au sein de la discipline et s'est considérablement enrichi (Mialaret, 2016). Il est actuellement établi que « l'éducation […] va de la naissance […] jusqu'à la mort ; elle s'intéresse à tous les aspects de la personnalité du sujet ou aux différentes caractéristiques d'un groupe » (Mialaret, 2016, p. 64). Considérée comme un processus continu tout au long de la vie, l'éducation questionne notre présence au monde (Moreau, 2008), notre manière de l'habiter et de s'habiter soi. L'apprentissage tout au long de la vie est ainsi à la fois un état de conscience, un processus et une opération sur soi. Ainsi, les champs traversés par des situations d'éducation peuvent donc être multiples. Le champ d'investigation de la discipline s'élargit et est amené à s'intéresser, notamment, à la formation des adultes (Marcel, 2010). En témoigne l'enrichissement de la dénomination de la section 70, à laquelle a été adjoint « et de la formation », en janvier 2019, pour devenir les sciences de l'éducation et de la formation (SEF)[91]. C'est ainsi que la discipline s'ouvre depuis plusieurs années à d'autres pans de la société (Germier, 2014) et que notre recherche s'intéressant au dispositif pédagogique proposé par l'association des Compagnons du Devoir et du Tour de France et plus spécifiquement au « faire œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants s'inscrit pleinement dans la discipline des

[91] SEF : Lire sciences de l'éducation et de la formation dans l'ensemble du document.

SEF dans une visée compréhensive en vue d'éclairer nos préoccupations et de gagner en intelligibilité.

1.2 Positionnements épistémologiques

Le vocable « épistémologie » renvoie à au moins trois sens (Carole Daverne-Bailly et Wittorski, 2022) : (1) l'étude de la façon dont les disciplines se construisent, (2) l'étude de la façon dont un travail de recherche peut être considéré comme scientifique et (3) l'étude de la façon dont chacun, perçoit la réalité qui l'entoure. Si nous avons tenté dans la partie qui précède d'éclairer le premier sens (1), et que nous tacherons, tout au fil de ce document de donner à voir la façon dont nous avons conduit notre recherche dans un souci de respect des règles de l'activité scientifique (2), c'est bien sûr le troisième sens du mot épistémologie que nous souhaitons nous attarder ici. La réalité qui nous entoure peut être lue à partir de deux options qui s'opposent. L'épistémologie « ontologique » et l'épistémologie « constructiviste ». La première repose sur l'idée que la réalité qui nous entoure existe indépendamment des individus, « la recherche ayant pour objet de mettre au jour la "vérité" de l'"ordre des choses", pensant que celle-ci existe indépendamment du schéma d'analyse utilisé » (Daverne-Bailly et Wittorski, 2022, p. 11). La seconde considère quant à elle que la réalité est intrinsèquement liée aux personnes qui la construisent et que « la recherche a alors pour objet non pas de mettre au jour "la vérité de l'ordre des choses", mais de concevoir des grilles d'analyse qui ont le statut de modèles interprétatifs permettant de proposer une lecture du réel » (Daverne-Bailly et Wittorski, 2022, p. 11). Si nous prenons l'exemple de l'apprentissage, cette épistémologie considère qu'il ne relève non pas de l'incorporation de savoirs « vrais » de façon fidèle et passive, mais plutôt d'un processus de transformations et de constructions de connaissances rendant ainsi l'individu actif. Par ailleurs, s'intéresser à des réalités qui sont des processus revient à considérer, du point de vue de cette épistémologie, que « l'action, en se faisant, transforme la situation et laisse traces sur l'acteur et sur la situation. Cela signifie aussi que la réalité ne relève pas d'un "fini", mais d'un univers de "possibles" » (Daverne-Bailly et Wittorski, 2022, p. 11). Autrement dit, que les acteurs concernés et la situation se transforment, ensemble, et de façon non délimitée ou limitée, dans un phénomène d'influences réciproques, de codétermination. C'est dans le sillon de cette épistémologie constructiviste que nous entendons nous situer dans le cadre de notre recherche à visée compréhensive. Nous souhaitons appréhender les réalités sociales comme « des constructions historiques et quotidiennes des acteurs individuels et collectifs » (Corcuff et Singly, 1995). Notre recherche n'a pas

l'ambition d'expliquer, de prévoir ou de généraliser les résultats produits, mais bien, en mettant l'accent sur des objectifs de description, de compréhension et d'interprétation, de mobiliser toute notre attention sur la « pertinence »[92] des analyses émises (Corcuff et Singly, 1995).

1.3 Critères de scientificité de la recherche

Suivant les objets de recherche et les approches, les travaux des SEF adoptent des critères de scientificité partageables par d'autres sciences. Nous faisons ici référence au critère de fidélité (lequel répond à l'exigence de l'observation empirique), au critère de fiabilité (lequel fait référence à la mesure et à la quantification, voire à la mathématisation), et au critère de validité (lequel fait référence à la répétabilité dans une visée nomothétique d'administration de la preuve, à partir d'enquêtes reconnues comme relevant des caractéristiques de l'activité scientifique (Brigitte Albero, 2022). Par ailleurs, « les caractéristiques structurelles[93] des SEF conduisent le chercheur à composer avec l'ensemble de ces critères et les positionnements parfois radicaux liés à leur discussion, de telle manière que les enquêtes soient scientifiquement valides, tout en étant socialement pertinentes, voire utiles aux scientifiques » (Albero, 2022, p. 191). Quel que soit le rapport au terrain, l'objet d'étude, la technique adoptée, trois positionnements interdépendants sont indispensables à la conduite d'une recherche à chacune de ses étapes et à chacun de ses moments : (1) la distanciation (mentale, affective, cognitive, métacognitive) qui vise à maintenir une vigilance particulière dans le rapport au phénomène étudié et les manières de faire ; (2) l'objectivation dans la quête permanente d'observables, descripteurs indices, indicateurs, variables ; (3) l'instrumentation qui sélectionne et ajuste les outils les plus adaptés (qu'ils soient de nature épistémo théorique, conceptuelle, ou méthodologique). « Ce positionnement, fondamental, s'articule à l'explicitation de sa finalité, structurellement située en SEF, entre production de connaissances formelles (*épistémè*) et contributions aux changements et transformations dans le registre de l'action (*praxis*) » (Albero, 2022, p. 192). La recherche en SEF se déroule donc sous un double regard évaluatif : celui des pairs, explicite, instrumenté, normatif (sphère

92 Le terme de pertinence tel que mobilisé par Paquay (2006) renvoie à la quête de sens pour chacun de protagonistes de la recherche (pertinence sociale et scientifique) sans exclure celui en rigueur.

93 À la fois, pluri-, inter- et trans-discipline, articulant les dimensions épistémiques, axiologiques et praxéologiques dans la production de connaissance ; selon des modalités d'enquête qui se positionnent sur un *continuum* entre *épistémè* et *praxis* (Albero, 2002).

académique) et celui des acteurs (sphère sociale). Dans la même veine, de Ketele et Maroy`(2006) identifient trois critères pour juger de la qualité scientifique d'une recherche : la pertinence, la validité, la fiabilité, en envisageant les trois composantes d'une recherche en éducation (la conceptualisation, le recueil et le traitement des données, l'énonciation des conclusions). Les éléments de problématisation mis au jour pour construire l'objet de recherche, la justification du cadre conceptuel et méthodologique retenu étayent la pertinence et la validité de notre projet scientifique sur le plan de sa conceptualisation ainsi que du recueil et du traitement des éléments empiriques. La validité de l'énonciation des conclusions doit être examinée sur un double plan : celui de la validité interne, et celui de la validité externe. S'agissant de la validité interne, elle est assurée par le contrôle et l'explicitation de la cohérence de la recherche et des conditions (traitement des matériaux empiriques selon les délimitations épistémo théoriques et méthodologiques) permettant l'obtention des résultats. Notre vigilance critique, notre réflexivité ainsi que les interactions établies avec nos pairs lors de confrontations ou controverses nous ont permis d'éprouver la solidité de la construction épistémique de notre recherche. Notre intention, au travers de cette recherche, n'étant en aucun cas de monter en généralité les savoirs produits, mais plutôt d'envisager une généralisation possible du modèle d'intelligibilité nous permettant de comprendre l'objet étudié.

La visée compréhensive de notre recherche ancrée en SEF, avec tout ce que cela suppose en termes de choix épistémologiques et de vigilances - à la fois éthique et scientifique - exposée, nous présentons à présent la méthodologie déployée afin de recueillir nos matériaux empiriques.

CHAPITRE 2.
MÉTHODOLOGIE DES RECUEILS DE DONNÉES

L'étude des activités ordinaires, de leur approche et des modalités selon lesquelles il est possible d'en rendre compte est une préoccupation constitutive de nombre de travaux[94] en SHS. En SEF, « il s'agit moins d'étudier les comportements ordinaires pour dégager les structures sous-jacentes qui participent d'une organisation sociale que de comprendre en quoi les activités ordinaires sont potentiellement source d'apprentissages pour celles et ceux qui en font l'expérience » (Thievenaz, 2022, p. 10). Ce qui revient à recueillir une parole et à étudier les comportements humains. Plusieurs méthodes directes, formelles ou informelles (observations, entretiens individuels ou collectifs) ou indirectes (questionnaires, analyses de documents) le permettent. Chacune d'elles permet d'établir davantage les conduites effectives, d'autres les conduites déclarées par les sujets. Le choix de la méthode est donc différent selon les objectifs de l'enquête. Ce chapitre présente les deux techniques de recueil de données que nous avons choisi de mobiliser dans le cadre de notre recherche - l'observation participante et les entretiens semi-directifs - ainsi que les motifs de ce choix.

2.1 S'immerger : observer les acteurs

S'intéresser aux postures d'apprentissage émancipatrices des apprenants et étudier les comportements[95] effectivement mis en œuvre dans le cadre de séquences pédagogiques suppose que le chercheur puisse « être le témoin des comportements sociaux des individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz, 2004, p. 14). L'observation directe, laquelle se différencie de l'observation indirecte

[94] Nous faisons ici référence, notamment, au courant de l'ethnométhodologie (Garfinkel, 1967) ou à la tradition socio-anthropologique de l'école de Chicago (Park et Burgess, 1021 ; Becker, 1952 ; Strauss, 1959 ; Hugues, 1960) qui s'inscrivent dans la filiation des travaux pionniers de l'anthropologie dont le projet fondateur consistait à mettre en évidence les processus universels chez l'humain, à partir de la description minutieuse de faits singuliers et routiniers.

[95] Le comportement est ici défini comme toute activité d'un organisme vivant, possédant un système nerveux individuel, qui entraîne des modifications spatio-temporelles observables […]. Par convention, la définition du comportement exclura ici toute activité interne (neurophysiologique, cognitive, ou autre) de l'organisme pouvant servir d'explication pour le comportement externe, observable » (Beaugrand, 1988, p. 278). Le chercheur étudiant le comportement s'intéresse donc à ce qui est « publiquement observable » (Norimatsu, 2014a, p. 7).

qui emploie des outils intermédiaires (questionnaires, entretiens) s'avère indispensable pour obtenir des informations sur le comportement des sujets (Norimatsu, 2014). Si au sens premier, observer c'est « l'action d'observer ce que prescrit une loi, une règle » (Le Robert, 1993), ce qui renvoie à la notion d'observance, d'obéissance, au XVIe siècle, observer devient « action de considérer avec une attention suivie la nature, l'homme, la société afin de mieux connaître » (Le Robert, 1993). L'observation devient attention à, regard sur, dans un but de connaissance. « L'observation est sous-tendue par le désir de saisir, de mieux appréhender, de donner un sens nouveau ou différent, de modifier les images mentales, de travailler sur les représentations » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 31) à la recherche du sens inscrit dans les faits suppose que le chercheur s'inscrive dans une méthode d'observation. L'observation participante se révèle une méthode appropriée.

2.1.1 L'observation participante comme approche compréhensive

Selon Burawoy (1998), la condition ethnographique peut conduire le chercheur à deux stratégies différentes : chercher à la maîtriser ou l'utiliser à son avantage. Dans le premier scénario, il cherche à objectiver ses observations en limitant son implication dans le monde qu'il étudie, en s'isolant des sujets soumis à son analyse. C'est ce qu'il nomme l'approche positiviste. À l'inverse, l'approche compréhensive, privilégiée dans le cadre de cette thèse de doctorat, repose sur l'implication du chercheur au sein du groupe qu'il étudie, sur sa participation durant les temps d'observation, conditionnée par l'acceptation de sa présence et de sa recherche par l'ensemble des membres du groupe en question (Burawoy, 1998, p. 5). Cela suppose donc de dialoguer avec le terrain afin d'envisager pouvoir comprendre la perspective des acteurs. Ce qui est nécessaire à toute tentative d'explication ou de théorisation des phénomènes observés. Plutôt que de consigner l'exceptionnel, le fait critique ou de rendre compte de dynamiques exceptionnelles qui apparaissent comme saillantes, le type d'observation dont il est question consiste à « mettre en évidence les phénomènes anodins, potentiellement porteurs de découvertes » (Thievenaz, 2022, p. 13). L'immersion sur le terrain (les lieux d'apprentissage des Compagnons du Devoir et du Tour de France) consiste par conséquent à prêter la plus grande attention « à des interactions ordinaires et banales qui sont à la limite du visible et n'ont pas été éradiquées par la lumière aveuglante des projecteurs » (Laplantine, 2018, p. 168). Selon Anne-Marie Arborio et Fournier (1999), l'observation directe a retrouvé une certaine légitimité en sociologie pour deux raisons principales. D'une part, parce qu'elle a permis à

certains chercheurs de résister à un sentiment de dépossession relatif à l'avènement des logiciels de traitement et d'analyse de données, perçus comme des « boîtes noires » à partir desquelles le chercheur passe un temps infini à reconstruire le cheminement logique. D'autre part, parce qu'elle a également été « un moyen de résister aux constructions discursives des interviewés en permettant de s'assurer de la réalité des pratiques évoquées en entretien » (Arborio et Fournier, 1999, p. 8). Plus précisément, nous nous inscrivons dans le sillon de l'observation participante telle qu'elle est présentée dans le manuel de sociologie qualitative publié en 1975 par Bogdan et Taylor et reprise par Lapassade (2016). L'observation participante est présentée comme un dispositif de recherche caractérisé par une période d'interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers. Au cours de cette période, des données sont systématiquement collectées. Les observateurs s'immergent dans la vie personnelle des gens. Ils partagent leur expérience (Lapassade, 2016). Il appartient alors, à l'observateur participant, de regarder, d'écouter et de converser avec les gens, de collecter et de réunir des informations tout au long du travail de terrain. Pour autant, nous gardons clairement à l'esprit que nous n'observons que ce que les acteurs de terrain acceptent de nous donner à voir. En effet, « le chercheur est porté par la parole, il écoute plus qu'il ne regarde. Il ne voit parfois que ce qu'on lui montre, ce qu'on veut qu'il regarde » (Arborio et Fournier, 1999, p. 9).

2.1.2 Le rôle et la posture de la chercheuse

« L'observation participante a pour caractéristique principale, du moins dans sa présentation classique – celle de l'école de Chicago – de chercher à faire fonctionner ensemble, le terrain, l'observation, qui implique une certaine distance, et la participation, qui suppose au contraire une immersion dans la population qu'il étudie » (Lapassade, 2016, p. 395). Dans cette conception qualitative et compréhensive, il appartient au chercheur de penser son rôle, son attitude, son implication. Empruntant à la démarche ethnographique (Broca, 2009), la méthode de l'observation participante engage une immersion sur le terrain de l'enquêteur (du chercheur) qui assure ainsi, avec sa part de subjectivité, la médiation entre ce qu'il observe et le regard qu'il porte, mettant en évidence telle ou telle information. « Il mobilise son corps, son identité, ses représentations, son expérience, sa sensibilité, de manière plus ou moins consciente, dans l'enquête qu'il conduit et par les données qu'il construit en les sélectionnant et organisant » (Piot, 2022, p. 553). Dans cette méthode, la subjectivité est partie prenante du processus de recueil de données, car il importe que l'observation fasse corps avec le sujet observé (Laétitia

Progin, 2017). Considérée comme un atout du chercheur, cette proximité peut cependant constituer un obstacle. Le chercheur se doit tout particulièrement de travailler sa lucidité et sa capacité d'objectivation, contenir sa propre cécité, maîtriser ses affects et dépasser l'évidence trop ordinaire des faits (Devereux, 2012). « L'expérience de l'enquêteur vis-à-vis des situations observées et de la fonction d'observation elle-même (*regarder* n'est pas *voir*) est essentielle dans la qualité du recueil de données qui est singulier » (Piot, 2022, p. 554). La méthode de l'observation participante conduit donc le chercheur à être progressivement accepté, au fil du temps qu'il passe sur le terrain, à s'intégrer et à occuper une place. En choisissant de participer à l'action, l'observateur a l'intention de se sensibiliser à la vie des acteurs de l'intérieur du groupe social observé. Aussi, se rapproche-t-il des observés et « tout comme l'observateur classique, il se doit d'identifier la place permettant de voir au mieux sans perturber le cours des événements. Il devient alors acteur pour observer une logique d'acteur partiel – de sujet social – étant une stratégie au service de sa logique de connaissance » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 57). Il lui appartient d'afficher ou non son activité d'observateur en participant, plus ou moins. « Il invente alors de multiples astuces afin de gérer ces deux casquettes » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 57). Celle d'observateur et celle de participant. Gold (cité par Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 58) précise que « chaque rôle dans la recherche sur le terrain est à la fois un procédé ingénieux d'interactions sociales afin de se procurer des informations pour des buts scientifiques et un ensemble de comportements où est engagée la personne de l'observateur ».

Afin de penser au mieux cette place et de se situer dans ce jeu d'équilibre délicat, Gold (1958) a développé une catégorisation des formes d'observation participante, catégorisant ainsi des attitudes de l'implication *a maxima*, à l'implication *a minima*. Il en distingue quatre. Le participant complet (qui cache totalement ses activités d'observation), le participant observateur (qui ne dévoile que partiellement ses activités d'observation), l'observateur participant (qui rend ses activités publiques dès le début de l'enquête) et enfin l'observateur complet (qui se cache pour observer un groupe qui ne se sait pas observé). Par ailleurs, Lapassade (2016) expose deux rôles que l'observateur participant peut tenir. D'une part, celui de l'observateur participant interne, et, d'autre part, celui de l'observateur participant externe. Le premier est un chercheur qui a d'abord été acteur sur le terrain. Il s'agit donc d'un terrain où il a exercé et où il exerce, dans certains cas, toujours une fonction. On retrouve ici la notion d'observation complète par opportunité. Le second rôle, au contraire, est tenu par un chercheur qui vient du dehors. Il sollicite auprès du terrain le droit d'entrer et d'y rester jusqu'à la fin de la recherche. Une fois l'accord obtenu, il lui appartient alors de définir son mode de participation et de distanciation. Toujours dans la tradition de Chicago,

« il est recommandé de pratiquer dans le même temps, sur le terrain, la participation et la distanciation et d'éviter, par conséquent, de "devenir indigène" (*No going native* !) tout en vivant avec les gens » (Lapassade, 2016, p. 398). En immersion sur le terrain d'enquête, l'implication contrôlée relève de l'aptitude du chercheur à être impliqué sans s'impliquer (Anne Ancelin-Schützenberger, 1972). « Acquérir cette attitude est fondamental pour tout enquêteur en sciences humaines utilisant les méthodes qualitatives » (Mucchielli, 1994, p. 24). Selon Groulx(1999), le chercheur qui ancre ses travaux dans un raisonnement idiographique doit être « suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé » (p. 320). Il appartient alors au chercheur de créer une relation de confiance avec le public auquel il a affaire, sans pour autant s'engager affectivement sur son terrain de recherche. Descendu de sa posture classique d'extériorité et d'autorité, il est obligé d'établir un lien de confiance avec les observés, se rendre suffisamment familier pour se faire admettre par eux, et, en retour « recevoir leur coopération en récompense » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 58). Il s'agit ici d'une condition *sine qua non* si l'observateur veut pouvoir recueillir des données valides. « D'une part, parce que la confiance donne un rapport objectif qui retient l'intégralité de la perspective de l'acteur et de son contexte social ». D'autre part, elle permet « l'évaluation de l'exactitude de la véracité des données recueillies et des effets de présence de l'observateur sur les situations observées » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 59).

Les méthodes qualitatives en appellent donc à « la valeur personnelle du chercheur, à son éthique, à sa capacité à définir sa propre orientation de pensée et d'expliciter ses postulats, à sa capacité d'"implication contrôlée" [...]. À la mise entre parenthèses de l'observateur au cours de l'observation » (Mucchielli, 1994, p. 17). Dans le cadre de cette recherche, nous considérons qu'un certain degré d'implication de l'observateur est nécessaire, indispensable afin de saisir de l'intérieur les activités des personnes que nous étudions et leur vision du monde. Pour autant, nous (observatrice), n'assumons pas un rôle actif dans la situation étudiée et restons à sa périphérie. C'est donc consciente de ces enjeux et particulièrement vigilante sur ce point, que nous avons endossé, sans masque, le rôle d'observatrice participante externe pour mener notre enquête de terrain.

2.1.3 Les notes de terrain comme instrument de recueil de données

Quel que soit le type d'observation privilégiée dans le travail de terrain, le recueil de données passe nécessairement par la tenue d'un journal de bord, parfois

également appelé journal de terrain ou journal de route (Céfaï, 2010 ; Lapassade, 2016) sur lequel sont consignés les éléments observés, qu'ils soient attendus ou source d'étonnement (Thievenaz, 2016). Colette Baribeau (2005) livre une définition que nous retenons du journal de bord :

> il existe, au cœur d'un processus de recherche, des activités méthodiques de consignation de traces écrites, laissées par un chercheur, dont le contenu concerne la narration d'événements (au sens très large; les événements peuvent concerner des idées, des émotions, des pensées, des décisions, des faits, des citations ou des extraits de lecture, des descriptions de choses vues ou de paroles entendues) contextualisés (le temps, les personnes, les lieux, l'argumentation) dont le but est de se souvenir des événements, d'établir un dialogue entre les données et le chercheur à la fois comme observateur et comme analyste et qui permettent au chercheur de se regarder soi-même comme un autre. Cette instrumentation est essentielle pour assurer à la fois la validité interne et la validité externe du processus de recherche. (p. 111-112)

Tenir un journal de bord implique des exigences méthodologiques et scientifiques. « Le journal de bord aide le chercheur à produire une recherche qui satisfait aux critères de validation de cohérence interne [...]. Il constitue un document accessoire important aux données recueillies sur le site » (Mucchielli, 1994, p. 116). Afin de mieux nous situer dans l'arborescence des traces écrites, Baribeau (2005) propose une classification en trois sources : (1) les journaux de voyage et les récits de marine ; (2) Les carnets d'observation en science ; (3) Les récits, autobiographies, correspondances diverses (dans l'ordre du « témoignage »). Ce rapide tour d'horizon lui permet de constater que les traces écrites visent à (1) découvrir, comprendre, expliquer ; (2) à apporter, faire savoir ; (3) témoigner, ne pas oublier, partager (aspect plus intime, singulier). Restreignons cependant le propos au champ scientifique pour lequel nous écrivons. La question se pose alors des outils dont dispose le chercheur pour consigner ses données. Deux traditions se partagent le champ méthodologique. « D'une part, une tradition quantitative où les principaux instruments de collecte de données concernent les cahiers de laboratoire, les rapports ou les notes de recherche (souvent agrémentés de statistiques et d'analyses). D'autre part, une tradition qualitative où les instruments retenus concernent davantage les notes de terrain, le journal de bord, le journal de pratique réflexive, les mémos » (Baribeau, 2005, p. 4). Si le journal de bord est souvent mentionné comme instrument, essentiel ou accessoire, pour consigner les données dans la tradition qualitative, la plupart des écrits sont principalement rattachés à trois grandes sources : le courant anthropologique (*field notes* ou notes de terrain), le courant de la théorisation ancrée (mémos) et les journaux de pratique réflexive. Dans le cadre de notre observation participante, le courant en anthropologie et l'instrumentalisation qu'il propose sont adaptés au type de données que nous souhaitons recueillir. Simples et claires, les notes de terrain

consignées répondent à l'objectif de se souvenir des événements, quelle qu'en soit la nature. Nous assurons que dans la mesure où ces données constituent le *corpus* même, elles respectent les réserves habituelles de confidentialité. Burgess (1982), précise que le chercheur doit alors décider des données qui seront considérées et la façon de les insérer dans le processus de traitement.

2.1.4 Le type des notes de terrain

Dans son ouvrage consacré à la recherche qualitative[96], Burgess (1982) retient trois types de notes. (1) Les notes descriptives qui concernent les données de recherche, les observations, la description de faits, d'événements, la consignation de conversations, etc. Trois composantes doivent s'y retrouver : le lieu, les acteurs, la description des événements et des activités. Le tout peut être agrémenté d'images, d'illustrations, de diagrammes ou de photos. On y retrouve aussi les pensées, les sentiments, les impressions, les émotions du chercheur lui-même. Pour lui, les notes descriptives s'apparentent au journal de bord. (2) Les notes méthodologiques, comme le nom l'indique, condensent les opérations tentées ou planifiées, les événements relatifs aux choix des sites, les problèmes rencontrés, les modifications apportées au devis de recherche et les critères des choix qui ont été faits, les solutions envisagées ou encore les réaménagements de canevas d'entrevue. Il s'agit en quelque sorte de l'histoire méthodologique du projet. Dans cet esprit, elles président à la rédaction de la partie méthodologique du travail de recherche. (3) Les notes théoriques concernent quant à elles la recherche de sens, de cohérence des observations faites, les interprétations, les déductions, les conclusions. Elles font état des questions et des explications, des liens, des opinions contrastées, des réflexions ; elles peuvent être des parties d'analyses ou des essais pour tester des modèles théoriques. Le chercheur y fait des liens avec ses lectures. Dans cette visée, elles sont un support à l'analyse et s'avèrent très utiles lors de la présentation et de la discussion des résultats. Par ailleurs, le journal de bord ou de terrain est un instrument essentiel, à l'usage du chercheur lui-même, où il inscrit ses réactions, ses émotions, ses expériences, etc. Ce type de données est du domaine privé. Des liens assez ténus sont tissés avec les critères de scientificité. Baribeau (2005), ajoute que ces précisions méthodologiques s'apparentent à « des trucs du métier » qui servent de précautions pour assurer à la fois la validité interne et externe des données recueillies :

---

[96] Ouvrage dans lequel il cite comme source de sa réflexion les travaux de Lofland (1971) et de Schatzman et Strauss (1973), qui lui semblent, après expérience, d'une grande utilité.

> dans la mesure où le journal de pratique permet de voir et d'apprécier les liens entre les données colligées et les analyses effectuées, il assure la validité interne du processus de recherche. Il en assure aussi la validité externe puisqu'on y retrouve les traces de la subjectivité du chercheur, de ses préférences, de ses valeurs, de ses choix et de ses interprétations. Le journal de pratique de recherche peut, à ce titre, être considéré, en complément avec d'autres instruments tels l'entretien, comme un instrument de triangulation des données et, dans la mesure où des descriptions détaillées et méthodiques sont fournies, il contribue à la validité externe du processus de recherche. (p. 14)

Une vigilance reste toutefois de mise. Ce processus de consignation ne doit pas « étouffer » le processus de découverte : « il est là pour le soutenir et en assurer la qualité » (Baribeau, 2005, p. 14).

2.1.5 Les modalités de prise de notes

Centrée sur une visée descriptive, notre prise de notes ne vise pas l'exhaustivité. Nous avons donc opéré une sélection des interactions gestuelles et verbales. Le terme observation ne rendant en réalité pas uniquement compte de ce que nous observons, mais également de ce que nous entendons ou disons. Nous avons par conséquent négocié avec cette double médiation que constituent l'observation et la prise de notes, opérant ainsi une réduction et une condensation des données (Huberman et Miles, 1991). Le défi consiste alors à retenir et noter un élément qui nous semble signifiant afin de « rendre visible et intelligible un phénomène significatif, sans sur- ou sous- interpréter » (Piot, 2022, p. 555). Dans le contexte de cette enquête de terrain, nous avons combiné des prises de notes en direct, sur l'instant, pendant l'observation, mais également *a posteriori*, immédiatement après, sans délai, lorsqu'il s'agissait par exemple de laisser trace de discussions entre acteurs, des changes auxquels nous prenions part profitant notamment de certaines occasions pour demander « des explications sur ce qui est en train de se passer, des indications sur ce qui va se passer » (Lapassade, 1991, p. 45). Ces moments d'écriture nous ont également permis de noter nos impressions personnelles lesquelles « constituent une trace de [nos] états mentaux ou émotionnels, de [notre] subjectivité, constituant des éléments qui appartiennent à la situation et permettent de lui donner un sens » (Piot, 2022, p. 555). Nous avons donc fait en sorte de les rédiger dans la continuité des temps d'observation de telle manière à ce que nous perdions le moins d'informations possibles et que nous restions au plus près de ce que nous avions pu voir ou entendre (Becker, 2002). Raison pour laquelle nous étions vigilante à nous emménager des temps d'écriture réguliers et fréquents. Pour autant, l'exercice n'est pas aisé, et suppose que l'on développe certaines compétences relatives à la mémorisation ainsi qu'à la prise de

notes. Aussi, avons-nous dû nous familiariser avec les principes de base et intégrer certaines règles d'écriture, dont l'impératif consiste à dissocier les notes relevant de la description de la situation de celles relevant de notre analyse, de nos impressions et de nos échanges directs avec les acteurs. Pour ce faire, nous avons adopté le code suivant dans la rédaction de notre journal de bord. Sur les pages de gauche se trouvent les éléments relatifs à nos commentaires, à nos analyses et à nos réflexions. Sur les pages de droite, les notes qui relatent les situations observées, des schémas, ainsi que nos impressions, lesquelles étaient encadrées afin de les distinguer. Les deux photos suivantes sont des copies de nos journaux de bord et viennent illustrer la démarche.

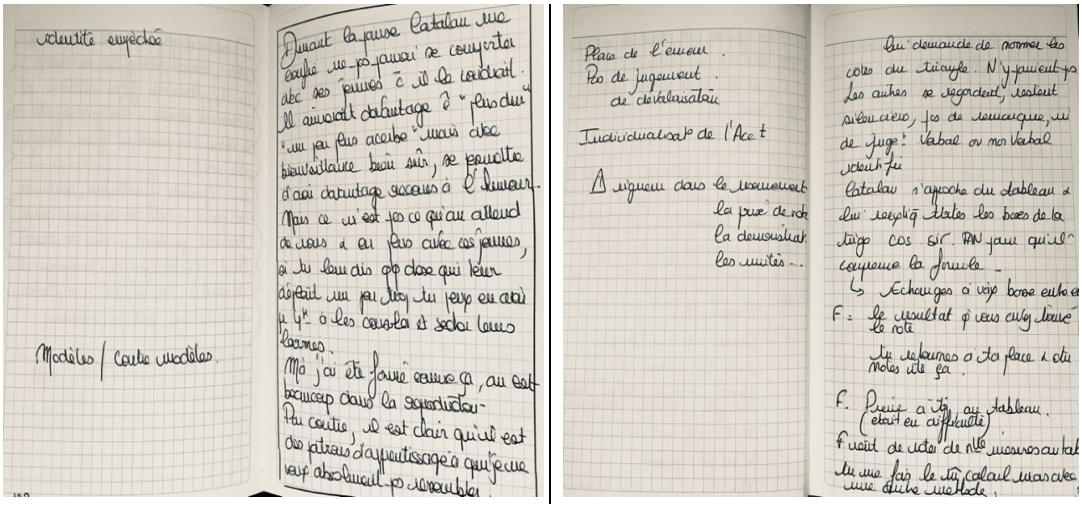


Figure 3 - *Extraits de nos journaux de bord*

2.1.6 La transcription des observations

La notion de transcription marque le travail de production comme de construction et de diffusion du sens. La dimension d'écriture qu'elle comporte renvoie au fait de copier, de reporter un texte qui figure déjà ailleurs. En l'occurrence, de recopier nos notes de terrain quelle que soit leur nature. Il s'agit ici d'effectuer « une représentation graphique (tracé en écriture) de la situation, captée en mots, dans une mise en forme qui projette de rendre lisible le perçu » (Canter Kohn et Nègre, 2003, p. 212). C'est sur ce *corpus* que la production de sens va pouvoir s'opérer. Toutefois, le risque de changement de contenu encouru lors de cette étape de translittération étant présent, nous avons pris le parti de copier, mot à mot, nos notes de terrain, quelle que soit la qualité syntaxique de ces dernières. Nous précisons que bien que nous ayons pris soin de faire signer une demande d'autorisation d'enregistrement de l'image et de la voix (annexe 5), nous

avons, dans un souci de confidentialité et de respect de l'anonymat, modifié l'ensemble des noms d'usage des différents acteurs étudiés. Dans la mesure où les traces écrites (quel qu'en soit le nom) laissées par le chercheur sont utilisées pour appuyer la qualité (critères de scientificité) de la recherche, et qu'elles constituent une trace objectivable des observations, il convient qu'elles soient accessibles et qu'elles fassent partie intégrante des données. Aussi, dans un souci de transparence et de scientificité, nous donnons à voir, les retranscriptions dactylographiées des notes des journaux de bord (annexe 6). Nous reprécisons qu'elles rendent compte à la fois des observations inhérentes aux attitudes, aux comportements, aux interactions sociales et des *verbatim* saisis « sur le vif », des notes issues d'entretiens informels. Cet ensemble de données confère à l'enquête son « épaisseur » (Geertz, 2003 ; Marchive, 2011).

Afin de compléter notre recueil de données, les observations ont été combinées avec une série d'entretiens compréhensifs. Nous présentons la méthode et les objectifs poursuivis dans la partie suivante.

2.2 Échanger : s'entretenir avec les acteurs

Dans le cadre de notre recherche, notre intention étant de décrire et comprendre (chercher du sens) plutôt que d'expliquer (rechercher des causes) ou à prouver, nous avons, en complément de l'observation participante externe, réalisé des entretiens auprès des acteurs[97] concernés. « Ces entretiens ont pour fonction de compléter les observables par des informations non visibles mais qui peuvent néanmoins être verbalisées » (Piot, 2022, p. 556). Étudier le « faire œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants au sein du dispositif de formation des Compagnons du Devoir et du Tour de France, suppose de rencontrer les acteurs directement concernés (jeunes et formateurs), de les interroger et surtout de les écouter à propos de leur vécu.

2.2.1 L'entretien compréhensif comme approche complémentaire des observations

De nombreuses publications documentent les formes d'enquête menées en SHS, et plus particulièrement en SEF comportant des explications tant

[97] Dans le cadre de nos entretiens, l'informateur (l'enquêté) est considéré comme l'acteur et le connaisseur de sa propre vie.

méthodologiques qu'épistémologiques. Formulée par nombre d'auteurs au fondement de la discipline, une caractéristique particulière des SEF relève de leur « exigence spécifique [qui] consiste à relier les dimensions épistémiques et pragmatiques de la connaissance et de l'action à celle de leur éthique » (Albero *et al.*, 2019, p. 25).

Parmi ces diverses formes, l'entretien articule justement ces trois dimensions (Triby, 2022). Mode interactif de communication entre un enquêteur et un ou plusieurs enquêtés, l'entretien permet de dévoiler une subjectivité de l'information transmise, d'étudier la convergence et la variabilité des discours (Blanchet et Anne Gotman, 1992). L'enquête par entretien repose sur une opération de recherche qui élabore un savoir communicable, vise la connaissance objectivante d'un problème (Blanchet *et al.*, 1985) en privilégiant l'exploration de multiples dimensions de la pratique ainsi que l'approfondissement des logiques diachroniques des expériences et des points de vue . Cette forme d'enquête a vu se multiplier les modalités de mise en œuvre. Parmi elles : l'entretien compréhensif[98]. Solidement formalisé (Kaufmann, 1996), il a cette particularité de « considérer le sujet participant comme l'exégète de sa propre expérience et non simplement comme son narrateur » (Mbiationg, 2022, p. 204). La compréhension vise ici à défendre « une objectivation qui se construit peu à peu, grâce aux instruments conceptuels » (Kaufmann, 1996, p. 22), mise à l'épreuve du terrain et du sens que les acteurs donnent à ces instruments, à l'enquête et à ses résultats (Triby, 2022). En 1981, Isabelle Baszanger mobilisait déjà sur le plan méthodologique l'articulation entre entretiens faiblement structurés et enracinement dans la réalité quotidienne du monde hospitalier afin de comprendre le processus de socialisation professionnelle des médecins généralistes.

L'articulation entre ces deux types de recueils de données défendue dans le cadre de cette thèse de doctorat s'inscrit dans la même logique de complémentarité. Le temps passé sur le terrain en amont de l'entretien apporte des éléments de compréhension de ce qui est dit au cours de celui-ci. Réciproquement, l'entretien met en lumière certains événements observés dont le sens a pu échapper à l'enquêteur. Cette technique de récolte d'éléments empiriques s'inscrit dans l'ancrage compréhensif dans lequel nous nous situons. Elle permet d'accéder au sens que les acteurs donnent à leurs actions et d'établir une dynamique de co-construction de sens entre les interlocuteurs : « chercheurs et participants, les uns apprenant des autres et rendant possible l'élaboration d'un nouveau discours, à

[98] « La compréhension de la société à partir de la subjectivité sociale, oblige à prendre en compte le point de vue de l'individu comme agent actif, mais aussi, la conception de la réalité sociale comme une construction permanente et sans conclusion » (Linda Lindón, 2005, p. 56).

propos du phénomène étudié » (Lorraine Savoie-Zajc, 2003, p. 293). Une vigilance reste toutefois de mise quant au fait que les éléments de discours recueillis ne correspondent pas nécessairement à la réalité objective mais à ce qu'un acteur dit, déclare, ou est capable de dire d'un processus qu'il vit, lui-même, de l'intérieur. Nous ne considérons pas seulement l'entretien comme un outil neutre de transmission d'informations, mais « comme un événement communicationnel au cours duquel les interlocuteurs, y compris les enquêteurs, construisent collectivement une version du monde » (Lorenza Mondada, 1995, p. 90). Le discours véhiculé dans les entretiens est lié à son contexte d'énonciation et prend forme à travers des constructions interactives entre l'enquêteur et les enquêtés. « Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec *l'interviewé* » (Savoie-Zajc, 2003, p. 296). Cet outil est pertinent dans cette démarche qualitative car, « plus que tout autre dispositif [il] permet de saisir, au travers de l'interaction entre un chercheur et un sujet, le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Chantal Royer, 2012, p. 26). Nos périodes d'observation ont donc été complétées par la conduite d'entretiens compréhensifs.

2.2.2 L'entretien semi-directif comme mode d'entretien

Par définition, l'entretien compréhensif est semi-directif. Campenhoudt et Quivy (2017) soulignent que la méthode de l'entretien semi-directif est particulièrement adaptée pour étudier :

- L'analyse du sens que les acteurs donnent à leurs pratiques et aux événements auxquels ils sont confrontés : leurs représentations sociales, leurs systèmes de valeurs, leurs repères normatifs, leurs interprétations de situations conflictuelles ou non, leurs lectures de leurs propres expériences, etc.
- L'analyse d'un problème précis : ses données, les points de vue en présence, ses enjeux, les systèmes de relations, le fonctionnement d'une organisation, etc.
- La reconstitution de processus d'action, d'expériences ou d'événements du passé.

Mobiliser l'entretien compréhensif suppose que l'enquêteur amène l'interlocuteur à s'exprimer sur des thèmes qu'il a préparés au préalable et qu'il ait délimité et choisi le périmètre de son enquête. Les échanges générés dans le cadre d'un entretien semi-directif restent ainsi à l'initiative de l'enquêteur qui gère le flux de la conversation, tout en conduisant l'interlocuteur dans l'exploration et l'approfondissement des thèmes au cours de l'interaction. Pour autant, il s'agit

d'être vigilant à laisser une marge de manœuvre suffisante à l'interlocuteur (semi-directif) et de ne pas enfermer sa prise de parole dans un questionnement trop prédéterminé qui constituerait alors un cadre d'expression trop rigide. À l'écoute de son interlocuteur, il appartient à l'enquêteur de lui laisser un espace dans lequel il pourra développer et orienter librement son propos, selon sa propre compréhension des thèmes abordés (Mbiationg, 2022). Le sens du préfixe « semi » exprime cette intention initiale et une préoccupation permanente dans l'exercice de l'investigation : « réduire les aspects subjectifs[99] de la situation et de la relation d'entretien sur les enquêtés » (Triby, 2022, p. 176). Aussi, dans l'entretien semi-directif, la facette directive de l'intervention du chercheur est relative à la structuration préalable d'un guide d'entretien et du questionnement sous-jacent aux relances.

2.2.3 La conduite des entretiens semi-directifs

Si conduire un entretien compréhensif suppose que l'enquêteur contrôle le style conversationnel adopté (semi-directif), de telle manière à ne pas courir le risque de trop longues digressions qui ne seraient pas au service de l'enquête, il lui appartient par ailleurs de créer une ambiance engageante, détendue, propice à l'élicitation[100], en laissant « se déployer de la manière la plus large et la plus ouverte possible l'espace de la parole de l'enquêté » (Christine Delory-Momberger, 2014, p. 80). En posture d'écoute active, nous avons donc mené nos entretiens semi-directifs à l'aide d'un guide d'entretien (annexe 7) orientant et balisant ainsi les échanges vers l'objet d'étude, tout en laissant une liberté de parole aux interviewés. L'ordre des questions était préétabli, et certaines relances ont pu être posées en fonction du déroulement de l'entrevue. La première partie de l'entretien concernait le parcours scolaire et les motifs de leur engagement au sein de l'AOCDTF. La seconde partie s'intéressait au dispositif de formation proposé par l'AOCDTF et au rapport que chacun d'entre eux entretient avec lui. Pour ce faire, nous avons décomposé cette seconde partie de l'entretien en trois focales distinctes qui intéressent particulièrement notre propos : (1) la place accordée à la construction

[99] Dominante dans l'entretien, et, constitutive des faits sociaux que les SEF analysent et visent à rendre intelligibles, la subjectivation ne peut être niée. Néanmoins, dans cette visée d'intelligibilité, il importe au chercheur de maîtriser la part de subjectivité créée par la situation d'entretien elle-même, notamment en en croisant les matériaux avec ceux provenant d'autres techniques d'enquêtes telles que l'observation par exemple (Triby, 2022).

[100] « L'élicitation est une technique qui consiste à faire ressortir, par la conversation, ce qui est important pour une personne, généralement avec l'intention d'atteindre une idée intérieure profonde qui la motive » (Mbiationg, 2022).

de l'homme dans ce dispositif de formation. (2) La place de l'œuvre dans ce parcours de formation. (3) La dialogique entre les finalités assumées de la formation : un Compagnon est un homme de Devoir et un homme libre. Tous les entretiens se sont déroulés en présentiels au sein des Maisons de Compagnons, dans un lieu isolé. Ils ont été enregistrés, après avoir obtenu l'accord de l'enquêté. Nous avons pris soin de rappeler en préambule les principes éthiques de notre recherche : les considérations éthiques des recherches garantissent le respect de l'anonymat et de la confidentialité. L'enregistrement de l'entretien servira uniquement à la retranscription des données. Les résultats de ces travaux pourront vous être transmis sur simple demande à l'adresse suivante (…). Bien qu'armée de ces précautions, l'entretien ne se réduit pas à un ensemble de procédures. Le chercheur se fait bricoleur[101] en perpétuel ajustement. « L'un des points essentiels étant de gagner la confiance de l'enquêté afin de parvenir rapidement à le comprendre à demi-mot et à entrer (temporairement) dans son univers (mental) » (Beaud et Florence Weber, 2003, p. 328). Les temps d'observation participante, ont été des moments précieux qui ont favorisé la création de ce lien de confiance avec les enquêtés et tout en nous permettant d'avoir une connaissance large et solide du contexte dans lequel ils évoluent. Comme l'expliquait Bourdieu, durant la conduite de ses entretiens, le chercheur a « quelques chances d'être véritablement à la hauteur de son objet que s'il possède à son propos un immense savoir, acquis, parfois, tout au long d'une vie de recherche, et aussi, plus directement, au cours des entretiens antérieurs avec l'enquêté lui-même ou avec des informateurs » (Bourdieu *et al.*, 1993).

2.2.4 L'acculturation de la chercheuse

S'inscrire dans une recherche à visée compréhensive suppose que le chercheur approche les acteurs et leur univers. Si la relation de confiance est propice à l'échange sincère et authentique, s'immerger dans leur monde permet de mieux les comprendre et situer leurs propos. Aussi, au-delà des observations et des entretiens, une longue immersion sur le terrain favorise l'intégration du chercheur (Piot, 2022) et lui permet un « accès sans équivalent aux pratiques non officielles […], aux situations ou aux conduites qui ont un caractère occulté, mais aussi aux activités quotidiennes très visibles, quoique perçues comme trop peu "légitimes" par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer eux-mêmes » (Schwartz, 1993,

[101] « L'enquête de terrain est d'abord une question de " tour demain ", et procède à coups d'intuition, d'improvisation et de bricolage » (Olivier de Sardan, 1995, p. 73).

p. 267). Nous présenterons, *infra*, dans le chapitre 3 de cette partie, les modalités et le déroulement de l'enquête qui nous ont permis d'être présente au long court auprès des acteurs, pendant les séquences pédagogiques, mais également en dehors afin de faire connaissance, d'entrer dans leur monde et d'y être acceptée. « Nous sommes un monde à part, nous avons notre propre religion, notre morale, notre langage, notre littérature, nos hiérophantes, et pour nous comprendre correctement il faut, comme nous l'avons fait, suivre le chemin de nos pères » (Boyer, 1979, p. 243). Cette phrase du compagnon Boyer résume parfaitement ce qu'est le compagnonnage et les difficultés que peut rencontrer le profane désireux d'en saisir l'essence. L'immersion s'est avérée être une entreprise d'une grande envergure qui a nécessité un engagement fort. Et, au-delà d'entrer dans un monde nouveau, inconnu, avec tout ce que cela peut générer d'inconfort, il a fallu nous familiariser avec une communauté, avec des règles, avec un langage tout en revêtant nos habits d'ouvrière sans pour autant en tenir le rôle. Mais, si tenir place dans des ateliers de travail a pu s'avérer âpre - de par les difficiles conditions de froid, de bruit, de dangerosité parfois - le chaleureux accueil et la générosité des Compagnons a toujours été source de réconfort. La recherche, en train de se faire, s'est opérée dans le plaisir constant de la découverte de ces hommes de métier.

Dans ce chapitre, nous venons d'exposer la méthodologie de recherche déployée, à savoir la combinaison entre des observations participantes externes et la conduite d'entretiens semi-directifs. Le chapitre suivant expose le protocole de recherche tel qu'il était initialement prévu - avant que la crise sanitaire de 2019-2020 ne vienne en redessiner les contours - et tel qu'il a été repensé et finalement mis en œuvre.

CHAPITRE 3.
PRÉSENTATION DU DÉROULEMENT DE L'ENQUÊTE

Écrire sa thèse en période de pandémie impose de faire preuve d'adaptation mais aussi d'acceptations et de renoncements. La crise sanitaire de la COVID-19[102] qui s'est invitée alors que nous étions dans notre phase de recueil de données, nous a contrainte à imaginer des aménagements qui ont porté à la fois sur le dispositif de recueil des éléments empiriques ainsi que sur la constitution des groupes de jeunes étudiés. Dans un souci de transparence, d'intelligibilité et de reconnaissance de nos travaux, il nous paraît important de donner à voir, dans une première partie, le protocole d'enquête (Daverne-Bailly et Wittorski, 2022), tel qu'il aurait dû se dérouler si la crise sanitaire n'avait pas fait irruption en mars 2020. Puis, dans une seconde partie, nous présentons le protocole de recherche tel qu'il s'est effectivement déroulé. L'objectif étant pour rappel d'étudier le « faire œuvre » chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France et de comprendre en quoi il peut participer de l'émancipation des apprenants. Nous nous sommes de fait intéressée aux deux principaux acteurs concernés et ciblés par nos observations et nos entretiens : des jeunes Aspirants en formation et des formateurs Compagnons du Devoir.

[102] Nous faisons ici référence à la pandémie de la maladie infectieuse appelée la maladie à coronavirus 2019 ou Covid-19, provoquée par le coronavirus SARS-CoV-2. Elle apparaît le 16 novembre 2019 à Wuhan, dans la province du Hubei (en Chine centrale), avant de se propager dans le monde. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) alerte dans un premier temps la République populaire de Chine et ses autres États membres, puis prononce l'état d'urgence de santé publique de portée internationale le 30 janvier 2020. Le 11 mars 2020, l'épidémie de Covid-19 est déclarée pandémie par l'OMS qui demande des mesures de protection essentielles pour prévenir la saturation des services de soins intensifs et pour renforcer l'hygiène préventive (suppression des contacts physiques, bises et poignées de mains, fin des attroupements ainsi que des déplacements et voyages non indispensables, promotion du lavage des mains, mise en application de quarantaine, etc.). Pour freiner la formation de nouveaux foyers de contagion et préserver les capacités d'accueil de leurs hôpitaux, de nombreux pays, dont la France, décident des mesures de confinement, la fermeture de leurs frontières et l'annulation des manifestations sportives et culturelles. Ces décisions ont des conséquences économiques, sociales et environnementales et font peser des incertitudes et des craintes sur l'éducation, la santé et les droits fondamentaux des populations et sur l'économie mondiale. https://fr.wikipedia.org/wiki/Organisation_mondiale_de_la_sant%C3%A9

3.1 Un recueil de données empêché

Afin de recueillir des éléments de compréhension relatifs à notre objet de recherche, a été établi, entre l'Association et notre laboratoire de recherche, l'UMR-EFTS, une convention d'accueil stipulant que les séquences d'observations se dérouleraient sur trois sites distincts et auprès de trois profils d'Aspirants[103] différents. Notre volonté étant d'élargir autant que possible notre champ d'investigation, nous devions être accueillies au sein de la Maison[104] de Colomiers, laquelle nous permettait d'étudier les Aspirants métalliers serruriers de niveau 1 et 2, au sein de la Maison de Toulouse, laquelle nous permettait d'étudier les Aspirants ébénistes de niveau 4 et 5 et au sein de la campagne[105] de Baillargues (rattachée à la Prévôté d'Albi), laquelle nous permettait d'étudier les Aspirants menuisiers de niveau 6 et 7. Le calendrier prévisionnel de nos différentes phases de recueil de données était le suivant :

• action 1 : du 17 février 2020 au 21 février 2020 à la Maison de Colomiers
• action 2 : du 13 avril 2020 au 17 avril 2020 à la Maison de Colomiers
• action 3 : du 19 octobre 2020 au 23 octobre 2020 à la Maison de Toulouse
• action 4 : du 14 décembre 2020 au 18 décembre 2020 à la Maison de Toulouse
• action 5 : du 15 février 2021 au 19 février 2021 à la campagne de Baillargues
• action 6 : du 19 avril 2021 au 23 avril 2021 à la campagne de Baillargues

Aussi, nous aurions à la fois diversifié les sites, les métiers étudiés ainsi que le niveau d'avancement dans le Tour de France des Aspirants. Le calendrier, négocié avec l'Association au regard de la planification de l'alternance et des regroupements pédagogiques sur site, nous offrait la possibilité d'observer chaque groupe lors de deux semaines de stage. Par ailleurs, nous avions volontairement choisi de nous intéresser à des métiers qui travaillent avec deux types de matériaux différents : le bois et le fer, chaque corporation ayant des spécificités, des valeurs et une culture métier qui nous semblait pertinente d'étudier. Parallèlement, nous avions envisagé conduire nos entretiens avec chacun des Aspirants ainsi qu'avec le formateur de

[103] L'Aspirant est un jeune adopté par la communauté des Compagnons du Devoir et qui part sur son Tour de France. Il est dit Aspirant 1 lorsqu'il est sur sa première année de Tour, Aspirant 2 lorsqu'il est sur sa deuxième année de Tour, et ainsi de suite.

[104] La Maison est l'appellation générique de l'habitation locale des Compagnons. Il peut s'agir d'un point de passage ou d'une Prévôté. La Prévôté dispense le gîte et le couvert, la formation et l'accompagnement pour les jeunes en formation ; c'est également un lieu de rencontre entre les générations.

[105] La campagne est une Maison de faible effectif rattachée à une Prévôté.

chaque groupe lors de nos deuxièmes semaines d'observations. Afin de gagner en lisibilité, nous proposons de synthétiser le protocole d'enquête tel qu'il était initialement pensé :

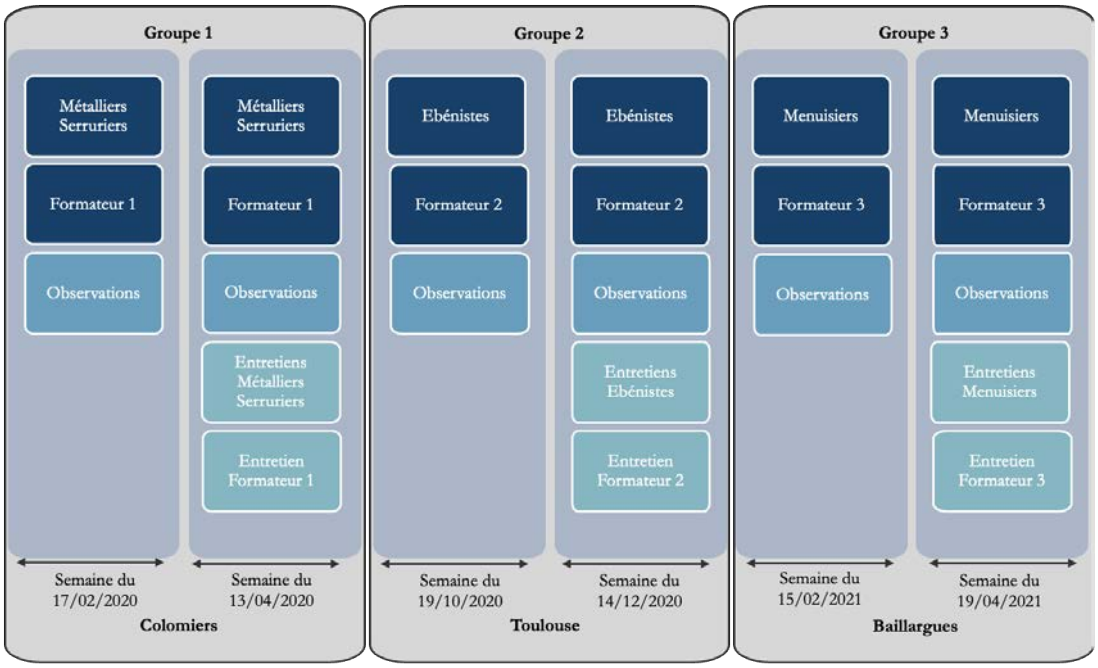


Figure 4. Le protocole d'enquête empêché

Parallèlement à ces semaines d'immersion, dans un souci d'acculturation au milieu étudié, nous étions conviée à participer à nombres de manifestations compagnonniques telles les causeries, les réunions de Prévôté et communautaires, les olympiades, les assises nationales ou encore une cérémonie d'Adoption, une fête compagnonnique. L'annexe 8 permet de visualiser le calendrier de la vie communautaire dans la Maison de Colomiers pour l'année 2019-2020. Mais à l'annonce du confinement le lundi 16 mars 2020, le recueil des éléments empiriques a dû être interrompu, du fait de la fermeture des Maisons compagnonniques et de la suspension des regroupements pédagogiques. Aussi, le protocole de recueil de données prévu, n'a pu être mis en œuvre et un protocole alternatif a dû être élaboré. Toute la sphère universitaire a été impactée par cette crise sanitaire, et, si l'institution s'est montrée soutenante, chacun a dû, à son niveau, faire preuve de ténacité et d'ingéniosité pour pouvoir mener à bien ses actions de recherche.

3.2 Un recueil de données réinventé

La configuration et les contraintes, à la fois temporelles du fait du temps qui nous était imparti pour mener notre thèse, et organisationnelles du fait du nouveau calendrier de l'alternance de la formation compagnonnique, ne nous ont pas permis de différer le protocole de recueil de données tel qu'initialement pensé et ci-dessus présenté. Aussi, sans renier les principes scientifiques fixés et les considérations épistémologiques établies, nous avons dû accepter de renoncer à l'étude du troisième site et donc du troisième groupe. En revanche, nous avons pu nous rendre sur deux sites distincts, étudier trois corporations de métiers différentes, lesquelles travaillent le bois et le métal, avec des niveaux d'avancement sur le Tour de France différents. Nous présenterons *infra* plus précisément chacune des cohortes étudiées.

L'enquête s'est donc déroulée selon le calendrier suivant :

• action 1 : du 17 février 2020 au 21 février 2020 à la Maison de Colomiers

• action 2 : du 16 novembre 2020 au 20 novembre 2020 à la Maison de Colomiers

• action 3 : du 11 janvier 2021 au 15 janvier 2021 à la Maison de Toulouse

• action 4 : du 22 mars 2021 au 26 mars à la Maison de Toulouse

• action 5 : du 19 avril 2021 au 23 avril 2021 à la Maison de Toulouse

Par ailleurs, nous n'avons pas eu l'opportunité de rencontrer une nouvelle fois le groupe 1 de métalliers serruriers. Aussi, nous avons pu recueillir des matériaux relatifs à notre première semaine d'observation uniquement. De même, étant donné que nous avions prévu de mener nos entretiens lors de notre seconde semaine d'observation, ces derniers n'ont pu avoir lieu. Toutefois, forte de notre expérience, nous avons tiré enseignement de cette « péripétie » pour redéfinir les modalités de conduite des entretiens. Comme nous l'avons déjà présenté *supra*, ces derniers ont été pensés en deux parties. La première visait à récolter des informations relatives au parcours de formation des jeunes et à la façon dont ils appréhendent le dispositif de formation proposé par l'AOCDTF. La seconde avait pour ambition de les inviter à se livrer quant à leur construction personnelle durant ces années de Tour de France. À l'issue de notre première semaine d'observation du groupe 1, nous avons redessiné les modalités de conduite de ces entretiens et avons volontairement fait le choix de les mener à deux moments distincts. À savoir : la partie 1 lors de la première semaine d'observation et la partie 2 lors de la seconde semaine d'observation. Ceci afin de ne pas rendre l'échange trop long, mais aussi afin de nous laisser le temps de créer un climat de confiance propice à l'authenticité. Par ailleurs, nous avons également pu conduire des entretiens avec

chacun des formateurs 1 et 3. Le formateur 2 ayant été remplacé par ce dernier suite à un contre temps personnel. La figure 5 permet de visualiser le protocole de recueil de données finalement mis en œuvre :

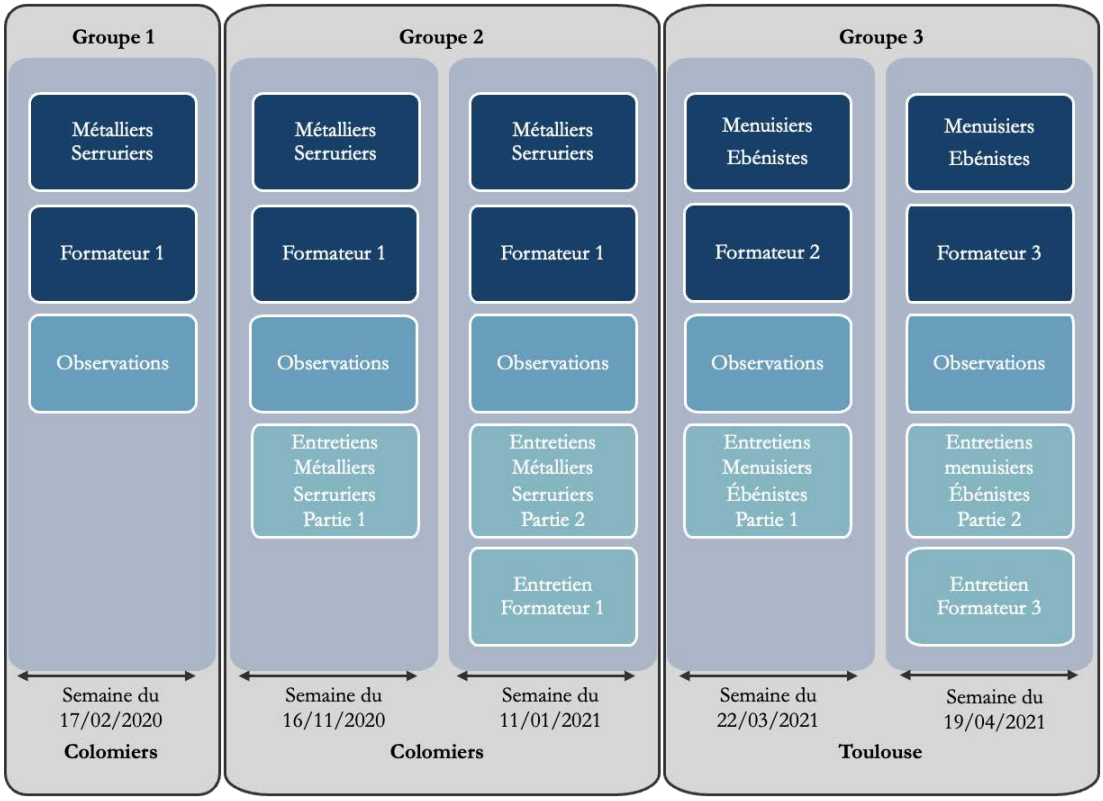


Figure 5. *Le protocole d'enquête réinventé*

Enfin, durant nos semaines d'observation, nous avons passé l'ensemble de la journée et des soirées avec les groupes enquêtés. Ceci nous a permis de partager des moments de convivialité mais aussi de participer à des réunions et des rassemblements propices à notre intégration, à la création d'un climat de confiance ainsi qu'à notre acculturation. Par ailleurs, nous précisons que même si nous n'avons pu participer à l'ensemble des manifestations comme initialement prévu du fait de leur report ou de leur annulation, nous avons malgré tout pu prendre part à certaines d'entre - elles, y compris durant les périodes de confinement. En effet, nous avons eu la chance de rester en contact avec l'Association qui était à la fois disponible et productive afin de maintenir, autant que possible, le lien entre chacun des membres de la communauté. L'esprit communautaire n'a pas failli. Elle a notamment créé une émission radiophonique, coproduite et coanimée, en *live*, par l'ensemble de la communauté. Accessible, *via* un lien numérique chaque jeudi après-midi, cette émission a été particulièrement mobilisatrice et génératrice de projets. Nous prenions un réel plaisir à découvrir l'ensemble des initiatives mises en œuvre dans les quatre coins du monde pour surmonter cette période

d'isolement. Si nous n'exploitons pas directement dans la thèse l'ensemble de données recueillies, c'est à la lumière de ces expériences vécues et partagées que notre regard de chercheuse s'est construit. La présentation du déroulement de l'enquête effectuée, nous présentons dans le chapitre suivant les différentes cohortes étudiées plus spécifiquement.

CHAPITRE 4.
PRÉSENTATION DES COHORTES ÉTUDIÉES

Comme évoqué précédemment, au-delà de notre immersion au sein de la communauté compagnonnique des Maisons de Colomiers et de Toulouse, nous avons étudié plus spécifiquement trois cohortes d'Aspirants ainsi que leurs formateurs respectifs. Les parties suivantes les présentent. En avant-propos de ce chapitre, nous souhaitons repréciser qu'en amont de nos observations, nous avons obtenu le droit à l'image de chacune des personnes étudiées dans le cadre de la thèse. Raison pour laquelle nous nous autorisons à partager dans le cadre de ce manuscrit certaines captures photo que nous avons réalisées. Cette démarche vise à illustrer l'atmosphère dans laquelle nous avons été immergée durant de nombreux jours et à permettre au lecteur, dans un souci de meilleure compréhension du propos, de dépasser nos simples descriptions.

4.1 Présentation du groupe 1

Comme évoqué *supra*, il ne nous a pas été possible de nous entretenir avec les jeunes de ce groupe 1, ce qui nous a empêché de récolter des informations personnelles les concernant. Nous allons donc nous limiter à présenter le groupe de façon générale. Il s'agit du groupe que nous avons observé durant notre première semaine d'observation. Il était constitué de trois apprentis en brevet professionnel (BP) et de huit Compagnons Aspirants 1 (A)[106], sur leur première année de Tour de France. La moyenne d'âge était de 18 ans.

4.2 Présentation du groupe 2

Le deuxième groupe est constitué de 12 serruriers Aspirants 1 et 2 (MS)[107] et de 12 apprentis en formation continue. Lors de nos entretiens semi-directifs, nous nous sommes entretenue avec les MS et avons pu recueillir certaines données telles que leur âge, leur sexe, leur statut compagnonnique (qui renseigne leur niveau d'avancement quant à leur Tour de France), leur niveau scolaire ainsi que leurs parcours respectifs

[106] Lorsque nous ferons référence aux Aspirants de ce groupe 1, nous les nommerons A.

[107] Lorsque nous ferons référence aux Aspirants de ce groupe 2, nous les nommerons MS.

depuis leur entrée chez les Compagnons (qui permet de pointer leurs singularités respectives). Par ailleurs, nous nous sommes également intéressée à leur vécu d'expérience en tant qu'élèves et les avons questionnés quant aux motivations qui ont guidé leur choix de métier et aux motifs qui les ont amenés à se former au sein de l'Association des Compagnons du Devoir et du Tour de France.

Ces variables sont répertoriées et consultables en annexe 9. Nous en proposons une synthèse dans le tableau ci-dessous.

Tableau 1 - Synthèse des variables illustratives des métalliers serruriers

Jeune	Sexe	Âge	Statut compagnonnique	Études secondaires	Études supérieures
MS1	M	23	Aspirant 1	Bac L	L1 Histoire de l'art Apprentissage
MS2	M	18	Aspirant 1	Brevet	Apprentissage
MS3	M	18	Aspirant 2	Brevet	Apprentissage
MS4	M	21	Aspirant 1	BAC ES	Apprentissage
MS5	M	21	Aspirant 1	Bac Physique et Psychologie	Apprentissage
MS6	M	19	Aspirant 2	Brevet	Apprentissage
MS7	M	22	Aspirant 1	Bac STI2D	L1 Informatique Apprentissage
MS8	M	22	Aspirant 2	Bac S Instruction à domicile	Apprentissage
MS9	M	19	Aspirant 2	Bac professionnel Métallier	Apprentissage MAF[108]
MS10	M	20	Aspirant 1	Bac STI2D	Apprentissage
MS11	M	19	Aspirant 1	Brevet	Apprentissage
MS12	F	21	Aspirant 1	Bac L Arts plastiques	Apprentissage

On s'aperçoit que sur un groupe de 12 Aspirants, seule une femme est présente (MS12). La moyenne d'âge est de 20 ans. Concernant leur parcours

[108] Le concours « Un des Meilleurs Apprentis de France » s'adresse aux jeunes âgés de moins de vingt et un ans, en formation initiale (CAP, BEP et Bac Pro) provenant d'établissements publics ou privés, sous statut scolaire ou sous contrat d'apprentissage. L'objectif de ce concours est de développer le goût du travail bien fait chez les jeunes apprentis, de reconnaître leurs efforts pour atteindre l'excellence, et d'élever leurs perspectives professionnelles. Il est organisé parallèlement à celui du « Meilleur Ouvrier de France » (MOF) pour les ouvriers et artisans confirmés.

scolaire, quatre ont débuté leur apprentissage[109] chez les Compagnons après l'obtention de leur brevet des collèges, 1 après la validation de son baccalauréat professionnel en métallerie, deux après l'obtention de leur baccalauréat technologique et cinq après l'obtention de leur baccalauréat général. Seuls deux d'entre eux ont entamé un parcours universitaire et validé une licence 1 en informatique ou histoire de l'art. MS9 a quant à lui obtenu un titre de Meilleur Apprenti de France en tant qu'Aspirant 1. Leur parcours hétérogène met en avant que l'association accueille tous types de profils de jeunes, de niveaux et de filières différents. Nous pouvons noter que, si huit d'entre eux nous confient qu'ils n'avaient pas d'appétence pour l'école et étaient en perte de sens quant à leurs études, quatre expriment avoir toujours eu un vrai plaisir à apprendre au sein des classes. L'échec scolaire n'est jamais cité comme un motif d'entrée en apprentissage. En revanche, même si cinq disent avoir choisi cette orientation sous l'influence familiale, neuf d'entre eux mettent en avant leur attirance, leur goût pour la matière et la dimension artistique et créative. Quant aux raisons qui les ont poussés à intégrer l'association, elles sont multiples. On retrouve essentiellement l'attirance par le compagnonnage, par la formation, par la communauté et le voyage, l'aventure. Six d'entre eux disent avoir effectué ce choix sous l'influence parentale, mais aucun ne le regrette. Enfin, concernant leurs perspectives, peu se projettent professionnellement parlant. Un seul envisage de créer son entreprise, deux souhaitent être formateurs, trois désirent voyager.

4.3 Présentation du groupe 3

Le troisième groupe étudié était constitué de menuisiers ébénistes (ME) Aspirants en fin de Tour et de jeunes Compagnons en Devoir. De la même manière que pour le groupe 2, les entretiens semi-directifs menés auprès d'eux nous ont permis de recueillir des variables que nous avons répertoriées et qui sont consultables en annexe 10. Considérant qu'il s'agit de jeunes en fin de Tour de France, nous précisons que nous avons également recueilli des éléments de

[109] L'apprentissage correspond aux années d'étude permettant de valider un CAP. Accessible sous condition d'avoir obtenu, *a minima*, le diplôme national du brevet, il dispense un premier niveau de qualification professionnelle après deux années d'apprentissage. Toutefois, une seule année peut suffire pour les personnes qui ont un baccalauréat. On parle alors d'une année de préparation du métier. Ces années d'apprentissage correspondent, chez les Compagnons aux années de lapinage. Le lapin, surnom donné aux apprentis, étant la languette de métal qui permet de tendre le cordeau ; traditionnellement, c'est l'apprenti qui tenait le lapin lors du battage du cordeau.

discours relatifs à leur parcours compagnonnique et à leur projet professionnel. Nous en proposons ci-dessous un récapitulatif.

Tableau 2 - Synthèse des variables illustratives des menuisiers ébénistes

Jeune	Sexe	Âge	Statut	Études secondaires	Études supérieures	Parcours	Projet professionnel
ME1	M	24	Menuisier Compagnon fini	Brevet	Apprentis-sage BTM[110]	Coubertin	Voyage Entreprenariat
ME2	M	23	Menuisier Compagnon 2	Brevet	Apprentis-sage BTM	Nouvelle Zélande	Entreprenariat Ne pas subir
ME3	M	24	Ébéniste Aspirant 5	Bac L Musique	Apprentiss age BTM	Coubertin	Formateur Entreprenariat
ME4	M	26	Ébéniste Aspirant 3	Bac S	Génie civil DUT[111] architecte Apprentis-sage BTM	Coubertin	Formateur Être heureux dans sa vie et dans son métier
ME5	F	26	Menuisier Compagnon 1	Bac S MANarts	BTS[112] design graphique Apprentis-sage BTM	Coubertin Angleterre	Voyage Entreprenariat
ME6	M	22	Ébéniste Compagnon 3	Bac ES Arts plastiques	Apprentis-sage BTM	Facture d'orgues	Être heureux dans sa vie et dans son métier
ME7	M	25	Ébéniste Compagnon 1	Bac pro. Ébénisterie	Apprentis-sage BTM	Suisse	Formateur S'expatrier en Suisse
ME8	M	25	Ébéniste Compagnon 1	Brevet	Apprentis-sage BTM	Angleterre	Prévôt

[110] Les BTM (Brevet Technique des Métiers) sont des diplômes professionnels délivrés par les Chambres des métiers et de l'artisanat, à l'initiative des organisations professionnelles. Ils se préparent en deux ans après un CAP.

[111] Un DUT (Diplôme universitaire de technologie) sanctionnant les deux premières années d'études dans un institut universitaire de technologie.

[112] Un BTS (Brevet de Technicien Supérieur) se prépare dans un lycée en deux ans.

Le groupe des ME était composé de huit jeunes : sept hommes et une femme, en fin de parcours de Tour de France ou dans leurs années de Devoir. Il y avait un Aspirant 3, un Aspirant 5, trois compagnons 1[113], un Compagnon 2[114], un Compagnon 3[115], et un Compagnon fini[116] depuis seulement quelques jours. Ce qui explique une moyenne d'âge plus élevée que les groupes précédents : elle est de 24 ans. Concernant leur parcours scolaire, trois d'entre eux ont commencé leur apprentissage au sein de l'AOCDTF à l'issue de leur brevet, un après l'obtention de son baccalauréat professionnel ébénisterie et trois après l'obtention de leur baccalauréat général. On peut noter que parmi ces derniers, trois d'entre eux étaient engagés dans une filière artistique. ME3 était en filière littéraire option musique, ME5 était en filière scientifique avec une option arts appliqués, ME6 était dans une filière économique et sociale avec une option arts plastiques lui donnant accès à des stages qu'il a réalisés en lutherie et ébénisterie. Deux d'entre eux ont poursuivi des études supérieures en DUT génie civil dans l'objectif de devenir architecte et en BTS design graphique. Mais après une année d'étude, ils ont revu leur projet et ont intégré l'Association pour faire leur apprentissage. Non pas pour fuir des études supérieures mais par choix. Un choix réfléchi et guidé par le désir et l'envie d'intégrer cette filière d'ébénisterie ou de menuiserie. Et dans le même sens, bien que quatre d'entre eux expriment qu'ils n'avaient pas ou plus goût à l'école, qu'ils étaient en perte de sens, quatre autres assument pleinement qu'ils prenaient plaisir dans leur parcours scolaire. L'apprentissage n'était en aucun cas une voix de repli. Ce qui, précisé ici, n'est jamais exprimé ainsi par aucun jeune. En revanche, trois jeunes (ceux qui sont allés jusqu'au baccalauréat) dénoncent le fait d'avoir été contraints de rester dans un système scolaire général sous motif qu'ils étaient qualifiés de « bons élèves » alors que leur souhait aurait été d'intégrer une filière d'apprentissage beaucoup plus tôt. D'ailleurs, lorsque nous leur demandons les motifs qui les ont conduits à s'engager dans cet apprentissage, seuls trois d'entre eux évoquent l'influence familiale (directement après leur obtention de leur brevet). Quatre autres ont fait ce choix, car ils étaient attirés par la dimension artistique et créative. Mais tous, ont fait ce choix par goût du métier et de la matière. Et plus précisément, tous ont souhaité se former au sein de l'AOCDTF pour la qualité de la formation et le compagnonnage qu'elle propose. Seuls quatre pour la vie communautaire, deux pour le salariat que la formation permet et deux pour le

[113] Compagnon 1 signifie que le Compagnon est dans sa première année de Devoir.

[114] Compagnon 2 signifie que le Compagnon est dans sa deuxième année de Devoir.

[115] Compagnon 3 signifie que le Compagnon est dans sa troisième année de Devoir.

[116] Compagnon fini signifie que le Compagnon a terminé ses années de Devoir.

voyage. On retrouve donc dans ce groupe aussi, de la même manière que pour les MS, une hétérogénéité de parcours et de profils d'apprenants. Ces données permettent également de mettre en avant que, quel que soit le profil d'apprentis qui entre en formation chez les Compagnons, tous sont susceptibles d'aller à son terme.

Une fois entrés chez les Compagnons, ils ont, selon leur niveau d'étude, soit fait un CAP en deux ans, soit suivi une année de préparation métier avant de valider leur BTM en deux ans. Durant leur Tour de France, chacun a eu des expériences différentes et des particularités de parcours. Quatre sont allés ou vont aller à Coubertin, quatre ont voyagé à l'étranger (Angleterre, Suisse, Nouvelle-Zélande) et l'un d'entre eux s'est spécialisé, grâce à son parcours d'entreprises, dans la facture d'orgues. Enfin, lorsqu'on les invite à se projeter dans leur avenir professionnel, ils sont clairement en mesure de nous répondre et ne sont nullement pris au dépourvu. Trois d'entre eux souhaitent s'engager dans la transmission et devenir formateurs (ME3, ME4, ME7). ME8 est en train de passer les sélections pour devenir Prévôt d'une Maison. ME1, ME2, ME3 et ME5 souhaitent créer, à court ou moyen terme, leur propre entreprise. ME2, ME4 et ME6 complètent spontanément en disant qu'ils ne veulent pas subir leur métier et leur vie professionnelle, mais qu'ils désirent être heureux dans leur vie et dans l'exercice de leur métier.

4.4 Présentation des formateurs

Nous intéresser au potentiel émancipateur du « faire œuvre », chercher à comprendre en quoi il participe de la subjectivation, de la subjonctivation, de la conscientisation des apprenants, à déterminer s'il peut être considéré comme un moment propice à leur émancipation, dans un dispositif de formation où la transmission et la relation maître apprenant se fait centrale, nécessitait que nous nous intéressions également aux formateurs. Aussi, dans un souci de complémentarité des éléments recueillis, nous avons fait le choix d'étudier plus spécifiquement ceux que nous avons vus à l'œuvre dans le cadre des séquences pédagogiques observées. Nous les présentons un à un.

- Catalan est le nom compagnonnique du formateur 1 métallier serrurier (FMS). Il a accompagné les groupes 1 et 2 lors des trois séquences pédagogiques étudiées à Colomiers. Nous l'avons donc observé et nous sommes entretenue avec lui. Après avoir terminé son Tour de France, il a fait deux années de Devoir sur Toulouse en tant que formateur où il s'est sédentarisé et a enchainé avec deux nouvelles années. Bon élève, il a, après l'obtention de son baccalauréat scientifique, et en accord les projets de ses parents, entamé un DUT génie

industriel et maintenance, suivi d'une licence en énergies renouvelables et traitement des pollutions. Bien qu'en réussite, ce projet professionnel n'était pas en adéquation avec ses aspirations et sa vision du monde. Il souhaitait faire un métier manuel. C'est donc sur les conseils de son père qu'il a débuté son apprentissage chez les Compagnons du Devoir. Désireux de devenir forgeron, il a intégré la corporation des métalliers serruriers au sein de laquelle il s'épanouit depuis. Fort de son expérience du Tour de France, de son expatriation en Nouvelle-Zélande, de son année à la Fondation Coubertin et de ses années de Devoir, il envisage cesser ses missions de formateur pour, à présent, fonder sa propre entreprise.

- Alsacienne est le nom compagnonnique de la formatrice 2, ébéniste. Nous avons pu l'observer lors du stage « Marqueterie d'art » qu'elle a proposé au groupe 2 lors de la première semaine de stage observée au sein de la Maison de Toulouse. Compagnonne finie depuis seulement quelques mois, il s'agissait de son premier stage en tant que formatrice. Pour des raisons personnelles lui incombant, nous n'avons pas pu conduire notre entretien avec elle et n'avons donc que très peu d'informations la concernant.

- Le Bressans est le nom compagnonnique du formateur 3, menuisier ébéniste dit l'Ancien (FME). Alors que, à l'instar de ses frères et sœurs, il se destinait à entamer un apprentissage, en plomberie ou en cuisine, il a de façon fortuite découvert le milieu de l'ébénisterie qui l'a séduit. C'est donc ainsi qu'il a intégré l'Association où il a réalisé un apprentissage et une partie de son Tour de France. Car, bien qu'enchanté par la découverte des gens, du pays et du métier, le rythme imposé et les aléas personnels l'ont conduit à y mettre un terme au bout de cinq années. Ses expériences professionnelles et d'autoentrepreneur l'ont amené à se passionner pour l'architecture et son histoire. Autodidacte et voyageur, il s'est bâti une expérience et un patrimoine professionnel qui lui ont permis d'acquérir une vraie renommée et d'être, après plusieurs années, reçu Compagnon par l'Association. Artisan d'art, il s'est spécialisé dans la facture d'orgues et réalise de très beaux chantiers pour la prestigieuse entreprise Quoirin. Il est sédentarisé à Carpentras, où il est également formateur pour la DRAC (Direction Générale des Affaires Culturelles) à l'école d'Avignon (centre de formation à la réhabilitation du patrimoine ancien). Il reste par ailleurs très engagé dans ses missions de transmission au sein de l'Association. Nous avons pu l'observer lors de la seconde semaine de stage du groupe 3 alors qu'il proposait une semaine de stage sur la thématique du « Mobilier provençal » au sein de la Maison de Toulouse. Nous nous sommes également entretenue avec lui.

Enfin, nous ne saurions clôturer cette présentation des acteurs étudiés sans présenter la corporation métier à laquelle ils appartiennent.

4.5 Présentation des métiers

Nous l'avons vu, l'AOCDTF place le métier au cœur du dispositif : permettre à chacun et à chacune de s'accomplir dans et par son métier. Marqueur déterminant et fondamental de son identité compagnonnique, et au-delà, de son identité d'homme, le Compagnon y tire toute la subsistance de son énergie et de sa raison d'être. Nous présentons ici, dans les grandes lignes, chacun des trois métiers auxquels appartenaient les acteurs étudiés, tels qu'ils le sont par l'Association (Les Compagnons du Devoir et du Tour de France, 2018).

4.5.1 Le métier de métallier serrurier

Le métallier fabrique et pose des ouvrages métalliques, principalement pour le bâtiment et pour la protection des biens et des personnes. Il travaille des matériaux en barres, en profilés ou en feuille (aluminium, acier, inox, laiton et autres alliages) avec des techniques traditionnelles comme la forge ou des techniques de pointe comme le laser et l'outil numérique. Il conçoit, dessine, trace, débite, façonne et assemble, par soudure ou par vissage des ouvrages aussi variés qu'un garde-corps, un escalier, une porte blindée, un portail automatique, du mobilier urbain, une devanture de magasin, une véranda ou une charpente métallique. S'ajoutent à toutes ces compétences, celles liées à la finition des ouvrages (peinture, traitement de surface, protection anticorrosion) et celles de pose dans des environnements les plus divers. Le métier se pratique en atelier ou sur chantier, seul ou en équipe. Il nécessite de la créativité, de l'habileté et une bonne connaissance de l'histoire de l'art, notamment des styles. Quels que soient les secteurs d'activité (charpente, huisserie, agencement et décoration, ferronnerie, rampe et escalier, serrurerie et contrôle d'accès), les entreprises sont généralement de dimension artisanale et travaillent, pour les chantiers importants à partir de plans établis par des architectes ou des bureaux d'études. Certains se spécialisent dans un secteur, d'autres dans un métal particulier, car les techniques et l'outillage peuvent être bien spécifiques. La ferronnerie d'art, passion commune et repère culturel des métalliers, ne représente qu'une très faible part du marché.

4.5.2 Le métier de menuisier

Le menuisier aménage, décore ou restaure les espaces bâtis à partir du bois ou de ses produits dérivés (panneaux de contreplaqué, agglomérés, placages, stratifiés…), de matériaux composites ou de résine de synthèse, sans compter les accessoires, la quincaillerie et les produits de finition (teinte, vernis, lasure, laque…). À partir de cette large palette de matériaux, il fabrique tout ce dont a besoin un espace pour être fonctionnel et esthétique tel que des portes, des fenêtres, des meubles d'aménagement ou des escaliers. Minutieux, habile et doté d'une sensibilité esthétique, le menuisier travaille en atelier et sur le chantier, le plus souvent en équipe, à l'intérieur comme à l'extérieur. Ses compétences augmentées de bonnes connaissances connexes font de lui le professionnel polyvalent particulièrement apprécié sur les chantiers. Si la majeure partie des entreprises de menuiserie sont de taille artisanale, les grands groupes se déploient. Mais les chantiers exceptionnels, notamment sur les monuments historiques et les activités d'agencement, lui offrent de réelles opportunités alliant technicité et créativité.

4.5.3 Le métier d'ébéniste

L'ébéniste réalise à l'unité ou en petite série du mobilier de style, rustique, contemporain ou design, en bois massif ou plaqué, marqueté ou sculpté, auquel d'autres matériaux peuvent être adjoints tels que le verre, le métal ou le marbre. À partir du cahier des charges précis, il exécute les plans du meuble, choisit et débite le bois idoine, réalise les assemblages, pose les placages et les accessoires, et finit par l'application des vernis, laques, cires ou dorures. Il peut parfois être sollicité pour la restauration d'un meuble ancien ou pour la fabrication d'une copie. Un ébéniste accompli connaît l'histoire de l'art et l'identité des essences, maîtrise le dessin et la géométrie dans l'espace autant que l'utilisation des outils, notamment informatiques. Une grande adaptabilité et un sens certain de la décoration affûté par un esprit créatif sont essentiels à l'ébéniste. Que ce soit pour la fabrication d'un meuble ou l'agencement d'une boutique ou d'un hôtel de luxe, il exerce ses talents de différentes façons, selon la clientèle visée. Avec aisance, l'ébéniste navigue du meuble familial à la création du designer en vogue. Méthodes ancestrales et haute technicité s'y côtoient avec bonheur, et toujours le rendu esthétique complète harmonieusement la précision de l'exécution de l'œuvre.

La présentation des acteurs réalisée, nous proposons à travers le chapitre suivant de présenter les techniques mobilisées pour analyser les matériaux empiriques recueillis *via* nos observations et nos entretiens semi-directifs.

CHAPITRE 5.
LES TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES EMPIRIQUES MOBILISÉES

Ce chapitre nous permet de présenter la méthodologie d'analyse déployée dans le cadre de notre travail. Dans un premier temps, nous présenterons la démarche qualitative dans laquelle nous nous inscrivons pour analyser nos données puis nous donnerons à voir, dans deux parties distinctes, les deux techniques d'analyse mobilisées : la grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices que nous avons opérationnalisée afin de traiter les données issues de nos observations, puis la technique de l'analyse de contenu thématique mobilisée pour analyser les données issues de nos entretiens semi-directifs.

5.1 La démarche qualitative

La démarche qualitative a longtemps été critiquée pour son manque apparent de rigueur méthodologique. L'image d'Épinal véhiculée dépeint un chercheur procédant à l'analyse de ses entretiens et de ses notes de terrain muni d'un stabilo afin de surligner ce qui le frappe, lui pose question, tout en délaissant un pan conséquent du matériau recueilli. Faisant ensuite le lien avec ses lectures et ses cadres théoriques de référence, il combinerait le tout pour formuler des hypothèses, des interprétations, voire des théorisations, en s'appuyant principalement sur des extraits du *corpus* empirique pour valider ses propositions et justifier de son ancrage. Cette démarche serait en somme celle d'un chercheur qui n'aurait pour guide que sa seule subjectivité éclairée. Face à la critique et aux limites de cette démarche - notamment mises en exergue par les travaux de (Glaser et Strauss, 1967) - l'idée d'une recherche qualitative plus rigoureuse sur le plan méthodologique et par extension « plus scientifique » s'est imposée. De nombreux articles et ouvrages méthodologiques ont donc été consacrés à cet effort de « scientifisation » des méthodes dites qualitatives (Magali Ayache et Dumez, 2011). Prétendre avoir une rigueur scientifique implique que le chercheur explique ses choix méthodologiques et propose une description détaillée de la façon dont l'analyse est conduite.

5.2 L'opérationnalisation d'une grille d'analyse des observations

5.2.1 Présentation des modalités d'opérationnalisation de la grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices

Envisager l'émancipation comme « un analyseur possible de la formation adulte, de ses principes, de ses visées, de ses méthodes » (Broussal, 2019a) et analyser les dynamiques émancipatrices que le « faire œuvre » peut engendrer en formation (Moser, 2007) suppose que le chercheur dispose d'un outil permettant de les évaluer. L'Institut Supérieur de Culture Ouvrière[117] de Belgique a élaboré une grille d'analyse du savoir émancipateur en formation. Construite à partir des travaux de (Grootaers, 2011) sur la pédagogie émancipatrice, elle se présente comme un outil d'évaluation d'un processus de formation visant l'émancipation. Selon l'auteur, le savoir émancipateur vise quatre objectifs, chacun assimilé à une posture. Quatre postures sont associées au projet émancipateur (Virginie Delvaux et Delvaux, 2012, p. 3-4) :

- La posture « se situer » qui se trouve au croisement de la dimension « comprendre » et de la dimension « sujet ». Elle renvoie à la construction identitaire de la personne, mais également à sa capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement.
- La posture « se déplacer » permet, elle, de mettre en cause ses schémas de compréhension du monde par la confrontation des points de vue amenant à prendre un positionnement qui aura bougé par rapport à ses convictions de départ.
- La posture « s'engager » qui met en avant l'inéluctable besoin de prendre part à la transformation sociale de la société.
- La posture « s'allier » s'opère entre le pôle « comprendre » et le pôle « acteur » et renvoie à la nécessaire mise en réseau de l'action.

Ce processus d'émancipation s'articule autour de trois moments clés d'intervention du savoir :

- Pour comprendre une situation de vie et son inscription dans son contexte social.
- Pour décoder son fonctionnement et celui de son groupe d'appartenance.

---

[117] L'institut accueille des adultes qui œuvrent dans des structures à vocation sociale, éducative ou culturelle. L'émancipation constitue un élément central du projet de formation de ces adultes. C'est à ce titre que l'Institut a développé un outil permettant de vérifier l'effectivité de ce projet, s'appuyant pour ce faire sur le travail d'une association, « Le Grain - Atelier de pédagogie sociale » : http://www.legrainasbl.org/

• Pour élaborer individuellement et collectivement des stratégies de changement de cette situation et de ce fonctionnement.

La grille d'analyse, schématiquement présentée sous la forme d'un circept, mélange de « CIRculaire » et de « conCEPT », regroupe les quatre axes liés au savoir et les quatre postures d'apprentissage.

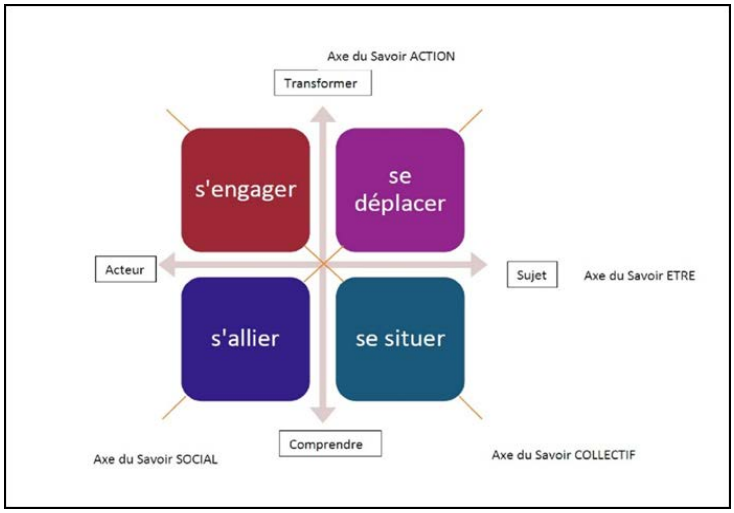


Figure 6. Les postures d'apprentissage émancipatrices (Delvaux et Delvaux, 2012, p. 3)

L'axe vertical, qui représente le savoir-action, regroupe deux éléments primordiaux pour l'émancipation : la compréhension et la transformation de la personne. « Ces deux verbes peuvent être utilisés dans un usage réflexif : "se transformer" et "se comprendre" incluent l'individu (qui se transforme) et l'autre (celui qui permet que l'on se comprenne l'un l'autre) » (Stéphanie Baudot et France Huart, 2011, p. 20). Il croise l'axe horizontal du savoir-être. Qu'il s'agisse de l'apprenant qui sera amené à se transformer durant sa formation ou de « l'autre », sans qui la transformation ne peut s'opérer. Cette dimension est représentée par l'axe du savoir-être en formation impliquant un sujet et un acteur. C'est en croisant chacun des quatre pôles émergents des deux axes du savoir qu'apparaissent les quatre postures ci-dessus présentées. Nous en proposerons une lecture plus explicite *infra*. C'est à partir de cette grille d'analyse que nous allons étudier, dans le cadre de notre RI, l'émancipation des étudiants dans un contexte de travail dirigé fondé sur la pédagogie renversée.

Notre travail ne s'inscrivant dans aucun des quatre modèles de l'évaluation - modèle de la mesure, modèle de la gestion, modèle des valeurs, modèle de la reconnaissance - nous nous sommes questionnée sur la pertinence du terme évaluation et estimons qu'il est plus juste de préciser que notre intention n'est pas d'évaluer les postures d'apprentissage émancipatrices mais plutôt de les objectiver,

de les repérer, de les identifier. Aussi, l'un des enjeux de notre thèse a donc consisté à opérationnaliser une grille qui nous permette de traiter chacune des données recueillies dans le cadre de nos observations en vue d'objectiver les postures d'apprentissage émancipatrices. Par souci de transparence et de compréhension, nous nous proposons de montrer à voir le sens attribué à chacune des postures et le raisonnement qui nous ont conduite à l'élaboration de cette grille.

La posture « se situer » située à l'intersection entre la compréhension et le « sujet » correspond à la construction identitaire du sujet. Cela suppose une certaine connaissance de soi : savoir qui l'on est, connaître ses valeurs, ses ressources, ses comportements, les choisir, les exprimer et les faire connaître aux autres. La notion de ressources à la double provenance affective et intellectuelle. L'action sociale étant influencée et construite par l'émotion et la raison. La première va influencer, impulser, motiver l'action, tandis que la seconde la guidera sur le chemin de la réflexion et de la pertinence. Par ailleurs, la notion « se situer » renvoie également à la capacité de se positionner par rapport aux autres et de prendre sa place dans son environnement. Au regard de ces éléments, c'est notamment à l'aide des travaux de Lipiansky (1992) que nous avons élaboré nos critères discursifs en vue de repérer la présence ou non de cette posture. Pour l'auteur, l'identité est : « un processus qui lie relation à soi et relation à autrui et qui s'exerce tout au long de la vie ». Partant de ce postulat, la construction identitaire suppose une prise de conscience de soi, de son identité et une construction identitaire par le monde. La construction de l'identité d'un sujet à travers un développement psychique interne comprend deux aspects : le « moi » qui constitue l'ensemble des connaissances sur soi, c'est ce que l'on connaît sur soi (c'est statique) et le « je » qui est un processus dynamique, qui est relié au système de traitement de l'information (ces informations peuvent modifier le concept de soi). Pour autant, l'identité se construit aussi dans le cadre d'expériences singulières dans un contexte donné. On peut distinguer plusieurs dimensions de l'identité personnelle. La première est constituée par le désir de continuité du sujet. Cette continuité s'exprime notamment dans l'affirmation d'une appartenance à une lignée, à un environnement, à une culture ou à un imaginaire. La deuxième s'incarne dans un processus de séparation/intégration sociale. L'opposition qu'un sujet va exprimer permet d'établir une différenciation vis-à-vis de son identité antérieure. Cette opposition se réalise le plus souvent dans un processus conjoint de création de nouveaux repères identitaires liés au contexte au sein duquel il se trouve.

La posture « se déplacer » située à la jonction de la transformation et du sujet permet à la personne de remettre en question ses schémas de compréhension du monde grâce à la confrontation des points de vue impliquant des positionnements différents. Nous quittons donc ici le monde de l'inconscience (et non de

l'ignorance) dans des perspectives de découverte. Toutefois, revisiter ses schémas de compréhension, s'ouvrir à de nouvelles réalités suppose une confrontation des points de vue et une capacité a en extraire de nouveaux savoirs. Nous avons donc convoqué les travaux de Vygotski pour formaliser nos observables qui viennent nous permettre de repérer les processus d'assimilation et d'accommodation engagés par les étudiants inhérents au conflit sociocognitif.

La posture « s'engager », qui se trouve à l'intersection de la transformation et de l'acteur, concerne l'engagement du sujet dans la transformation sociale de la société. Entendu comme une entité de soutien, le collectif est également un lieu de construction de savoirs et d'action. La seule transformation individuelle ne peut suffire à l'émancipation du sujet. Elle est également soumise à des transformations collectives. S'engager suppose que l'on construise, ensemble, un savoir collectif, de nouvelles représentations du monde porteuses de changement. Ainsi, le vécu individuel laisse place à la problématique sociale et à la construction de solutions collectives. Ce geste de transformation de soi, qui ne consiste pas à se conformer aux attentes, aux exigences de l'autre suppose que l'on questionne et redessine des croyances. Ainsi, pour Charbonnier (2013) « s'émanciper, c'est réussir à produire du jeu dans son système de croyances » (p. 83).

Enfin, la posture « s'allier », qui se trouve entre la compréhension et l'acteur, correspond à la mise en réseau de l'action. Elle constitue ainsi la posture de l'alliance. Réunir des acteurs autour d'un enjeu commun, développer une logique de réseau suppose que l'on comprenne son identité d'acteur et que l'on interroge ses capacités d'action. Ainsi, par opposition à la construction identitaire du sujet, la construction identitaire des acteurs implique de créer des alliances entre des sujets ou groupes de sujets réunis autour d'enjeu(x) commun(s).

Nous présentons ci-après les caractérisations de chacune des postures ainsi que les critères discursifs inhérents à chacune d'entre-elles, tout en rendant compte du code couleur retenu pour l'ensemble du travail au regard de celui proposé par la grille d'analyse du savoir émancipateur en formation élaborée par l'ISCO.

Tableau 3 - Grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices

Postures	Caractérisations	Critères discursifs
S'allier	Renvoie à la mise en réseau de l'action	Installent un climat de travail collaboratif
		Proposent une organisation de travail de type participatif
		Adoptent des stratégies d'enrôlement
		Témoignent d'une vigilance à ce que chacun puisse exprimer sa pensée
Se situer	Renvoie à la construction identitaire de la personne, mais également à sa capacité de se positionner face aux autres et de prendre sa place dans son environnement	Expriment le positionnement, le point de vue, l'accord ou le désaccord avec ce qui est dit, ce qui est fait, ce qui est exprimé
		Exposent les valeurs de référence du locuteur
		Témoignent de savoirs issus de l'expérience
		Évoquent l'appartenance à un groupe pour légitimer un positionnement
		Mobilisent différentes formes de modalisation précisant la place du locuteur dans le groupe et le niveau de légitimité revendiquée
Se déplacer	Renvoie à la remise en cause des schémas de compréhension du monde par la confrontation des points de vue, amenant à prendre un positionnement qui aura bougé par rapport à ses convictions de départ	Remettent en cause ce qui a pu être dit antérieurement
		Instaurent une dialectique entre ce que le locuteur pense et ce que pensent les autres
		Suscitent la confrontation d'idées, de points de vue par le questionnement
		Témoignent d'une remise en cause de certitudes, de convictions
		Expriment la volonté de s'assurer que le locuteur a bien compris, appellent à des explications, éclaircissements, reformulations
S'engager	Renvoie au besoin de prendre part à la transformation de la société, de l'organisation, du groupe	Évoquent la mise en place d'une action possible en vue de faire avancer la situation
		Utilisent des modes verbaux renvoyant à l'ouverture de nouveaux possibles
		Expriment une insatisfaction par rapport à la situation actuelle
		Font part d'une responsabilité ressentie sur la situation
		Témoignent par leur tonalité d'une forme de fébrilité annonciatrice d'engagements

5.2.2 Modalités de codage des notes de terrain

Cette grille d'objectivation nous a permis de réaliser le codage, étape essentielle à l'analyse qualitative (Deslauriers, 1991). Le codage est l'opération qui aide le chercheur à conduire les opérations de déconstruction et de reconstruction de données et à converser de façon ordonnée avec les matériaux recueillis. Il consiste à traiter, à transformer par découpage et étiquetage (au moyen des codes) des segments significatifs appelés alors des unités de sens (Deslauriers, 1991 ; Miles et Huberman, 2003 ; Van Der Maren, 1995). Nous avons donc traité une partie des matériaux recueillis et identifié des segments relevant de chacune des quatre composantes : « se situer », « se déplacer », « s'engager », « s'allier ». Nous précisons d'« une partie des matériaux recueillis », car conduire une analyse à partir d'un journal de bord suppose que le chercheur sélectionne les données qu'il considère et qu'il détermine la façon dont il les insère dans le processus de traitement (Burgess, 1982). En effet, bien que nous ayons recueilli quantités d'informations lors de notre immersion au sein des Maisons, nous faisons le choix de ne traiter que celles inhérentes aux séquences pédagogiques et aux éléments de discours recueillis dans le cadre des entretiens informels menés avec les différents acteurs. L'ensemble des notes participent pleinement à la vision et la compréhension large et globale de notre terrain d'enquête, mais seules celles sélectionnées nous permettent d'éclairer notre objet de recherche qui, pour rappel, vise à apprécier, d'une part, l'effectivité du potentiel émancipateur du « faire œuvre » et, d'autre part, d'identifier la place qu'occupe le maître dans ce rapport de transmission. Il s'agit des notes que nous avons retranscrites et qui, pour rappel, sont consultables en annexe 6. C'est donc outillée de notre grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices que nous avons repérée, au fil des pages retranscrites, des segments correspondants à chacune des quatre postures. Nous précisons que chaque segment correspond à une unité de sens relative à l'une des quatre postures au regard des critères et indicateurs de notre grille. Ce travail d'identification est réalisé sur l'annexe 6, laquelle donne à voir l'ensemble des segments surlignés d'une des quatre couleurs telles que visibles dans le circept, chacune correspondant respectivement à l'une des quatre postures. Nous avons ensuite effectué un comptage du nombre de segments (et donc d'unités de sens) constitutifs de chacune des postures étudiées. S'il existe plusieurs modalités de comptage, celle-ci repose sur l'idée selon laquelle le nombre de segments constitue un indicateur de la récurrence du thème traité. Ce comptage nous a ainsi permis d'affecter un poids (correspondant au nombre de fois où les postures ont été identifiées) à chacune de ces quatre postures.

5.2.3 Vigilance scientifique et double codage

Mobilisée, en amont de cette thèse, dans différents travaux de recherche, une première fois dans le cadre d'une recherche antérieure portant sur la formation des infirmiers et des infirmières (Nathalie Meurie Corceiro, 2018) puis lors d'une recherche-intervention portant sur un dispositif de prévention des violences sexuelles (Broussal, 2019b), lesquels ont donné lieu à des publications dans des revues qualifiantes (Dossiers des Sciences de l'Éducation et La Revue LEeE), la grille d'opérationnalisation des postures d'apprentissage émancipatrices a été soumise à un double processus d'évaluation (évaluation en double aveugle et évaluation ouverte collaborative) lui conférant ainsi une certaine légitimité. Pour autant, nous avons souhaité mettre notre grille à l'épreuve une nouvelle fois afin de nous assurer un *maximum* de validité scientifique par le biais de l'intersubjectivité**.** De la même manière que Paillé (2011) ambitionne que l'analyse qualitative se donne à voir sous forme d'une démarche explicite, nous nous inscrivons dans cette conception et nous astreignons à rendre visible, aussi souvent que possible, les opérations et règles de décision mise en œuvre dans le cadre de ce travail de recherche et soumises à révisions. Aussi, nous présentons la façon dont nous avons procédé afin de nous assurer du sens partagé de notre grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices : « la scientificité peut être débattue sous forme d'examen critique organisé sur la base de grandes catégories comme la validité, la rigueur ou la fiabilité » (Bru, 2006, p. 10)**.** Pour ce faire, nous avons sollicité un enseignant-chercheur statutaire ainsi qu'un doctorant afin qu'ils traitent l'ensemble des observations menées à l'aide de cette grille. Après leur avoir présenté la grille, ils ont réalisé le travail de repérage des postures puis nous nous sommes rencontrés afin que nous confrontions le fruit de nos traitements de données. Nous avons, page après page, examinés les unités de sens repérées afin d'identifier les convergences et les différences. Le résultat obtenu, exprimé en nombre de postures pour la doctorante, *versus*, nombre de postures pour l'enseignent chercheur et le doctorant est le suivant :

- Posture « s'allier » : 19 *vs* 23
- Posture « se situer » : 26 *vs* 24
- Posture « se déplacer » : 22 *vs* 18
- Posture « s'engager » : 8 *vs* 7

On s'aperçoit qu'il y a un écart d'1 unité pour la posture « s'engager », de 2 unités pour la posture « se situer » et de 4 unités pour les postures « s'allier » et « se déplacer ». Après échanges et réflexions, les motifs de ces écarts ne tiennent pas à

la grille d'objectivation, mais plutôt à l'interprétation des notes du carnet d'observation. Une fois les situations notées remises dans le contexte et mises en regard de la grille, nous avons, systématiquement, pu nous accorder sur la posture à retenir. Nous nous accordons donc au final sur la totalité des postures. Aussi, nous considérons que la grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices est suffisamment fiable pour pouvoir être utilisée dans le traitement de l'ensemble de nos notes de terrain. Nous proposons, ci-dessous, un exemple de catégorisation d'un segment par posture.

Tableau 4 - Extrait de catégorisation d'éléments discursifs

Postures	Extraits de discours
S'allier	A1 à A3 : *Ce soir on s'entraîne à l'atelier, tu veux venir ?*
Se situer	A6 arrive près de A4 (son binôme) avec la feuille de métal qu'il vient de forger et dit : N*on, mais ça ne va pas, elle est moche.* A4 : M*ais c'est ta création* (et rigole) A6 met la feuille de côté et va en faire une autre : *Non mais j'en veux une plus belle.*
Se déplacer	A1 à A4 (qui n'est pas le binôme de A1) : *Comment tu fais ta crosse, je ne sais pas faire j'ai jamais fait ? Tu peux venir voir ?* A4 regarde la crosse et dit à A1 : *Ouais, ça c'est bon, mais t'as pensé à ta main courante ?* A1 : *Non.* A4 : *Bon, ben bon courage alors. Réfléchis. En fait, faut que…* (explique le procédé) A1 : A*h, ok merci, j'ai compris !*
S'engager	A3 à nous : *Ça, vous voyez c'est un tourne feu* (et il nous explique de quoi il s'agit) Doctorante : *Et là par exemple, il ne faudrait pas diminuer le brasier pendant qu'ils frappent ?* A3 : *Si, c'est bien, vous avez bien suivi* !

La méthode d'analyse des observations exposée, nous présentons dans la partie suivante celle mobilisée pour analyser les données recueillies dans le cadre de nos entretiens semi-directifs conduits auprès de 2 cohortes d'Aspirants, métalliers serruriers (MS) et menuisiers ébénistes (ME) et des 2 formateurs (FMS et FME) qui ont animé les séquences pédagogiques observées

5.3. L'analyse de contenu thématique des entretiens

Les éléments empiriques recueillis dans le cadre de nos entretiens semi-directifs ont été analysés à partir d'une approche qualitative. Pour ce faire, nous avons réalisé une analyse de contenu thématique (Laurence Bardin, 2013).

5.3.1 L'émergence d'une technique d'analyse de contenu thématique en France

Les années 1970 furent une période extrêmement riche de développement des sciences humaines et sociales. Alors que la liberté de parole, l'effervescence de la pensée, l'explosion de la communication imposaient d'être à l'écoute, une question centrale s'imposait aux chercheurs : « Comment être à l'écoute scientifiquement et avec rigueur, de paroles, d'images, de textes écrits, de discours prononcés ? Comment passer de l'un au multiple ? Comment comprendre, analyser, synthétiser, rendre compte d'entretiens d'enquête (…) ? » (Bardin, 2013, p. 9). Le mode d'emploi de l'analyse de ces communications n'existait pas, mais le souci de comprendre était là. Mais faire parler, débattre, enregistrer fidèlement les propos, transcrire en centaines de pages et après suppose d'être outillé pour analyser le matériel verbal obtenu : « Comment procéder pour analyser, et théoriser ensuite, à partir d'un matériel foisonnant surdéterminé de sens, en l'absence *quasi* totale de mode d'emploi technique autre que l'originale démonstration de Barthes à propos des rapports entre texte et image des fameuses pâtes Panzani ? (Bardin, 2013, p. 10)[118]. Bien que certains travaux, difficilement accessibles et consultables, étaient publiés aux États-Unis ou dans la littérature anglo-saxonne, rien n'était documenté en France à ce sujet. C'est dans ce contexte que l'analyse de communication en sciences humaines et sociales fut efficacement abordée en France, notamment sous l'impulsion des travaux de Bardin (2013).

5.3.2 La technique d'analyse de contenu thématique

Parmi l'ensemble des techniques existantes dans le large spectre que représente l'analyse de contenu[119], nous mobilisons l'analyse de contenu thématique, laquelle permet de « repérer dans des expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus » (Mucchielli, 1994, p. 259). Très utilisée, du fait qu'elle prétend traiter du sens global

[118] Article consultable ici : https://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1027.

[119] Parmi les nombreuses techniques existantes, d'autres peuvent être citées (liste non exhaustive) et d'ailleurs simultanément utilisées : l'analyse séquentielle, (ex. découpage d'un texte en séquences et interprétation de la progression des idées à partir de ces éléments identifiés (…), l'analyse de l'énonciation (ex. analyse du niveau de langage, du style, des locutions véhiculées par les répondants (…), l'analyse de l'expression (ex. analyse des éléments linguistiques, recherche d'indices dans le discours permettant d'inférer une émotion, une gêne chez le locuteur (…), etc.

d'un discours (Ghiglione *et al.*, 1985), elle permet l'enrichissement de la lecture, le dépassement de l'incertitude tout en présentant des fonctions heuristiques et d'administration de la preuve. Elle invite ainsi le chercheur à porter un regard distancié pour comprendre et interpréter les éléments empiriques recueillis en développant une « vigilance critique » (Bardin, 2013). Le chercheur devient alors l'instrument de l'analyse dans le sens où il va prendre les décisions en matière de codage, de thématisation, de décontextualisation et de recontextualisation des données. Cette technique d'analyse repose sur une herméneutique contrôlée, fondée sur la déduction, l'inférence[120] :

> en tant qu'effort d'interprétation, l'analyse de contenu se balance entre les deux pôles de la rigueur, de l'objectivité et de la fécondité de la subjectivité. Elle absout et cautionne chez le chercheur cette attirance vers le caché, le latent, le non-apparent, le potentiel inédit (du non-dit), détenu par tout message. Entreprise patiente de "désoccultation", elle répond à cette attitude de "voyeur" que l'analyste n'ose pas s'avouer et justifie, sans souci, honnête, de rigueur scientifique. (Bardin 2013, p. 13)

Elle permet ainsi d'accéder depuis le message recueilli à la fois à son contenu manifeste, mais également à son contenu caché et implicite. Elle vise à comprendre un phénomène en accédant à la singularité des sujets. « Seule l'utilisation de méthodes construites et stables permet en effet au chercheur d'élaborer une interprétation qui ne prend pas pour repères ses propres valeurs et représentations » (Campenhoudt et Quivy, 2017, p. 206). Cette technique participe ainsi de la rupture épistémologique en obligeant le chercheur à marquer un temps d'arrêt et à opérer une distanciation avec l'objet de la recherche. Elle s'est réalisée en trois temps : (1) la pré-analyse, (2) le codage, lequel s'opère en trois étapes – le découpage, l'énumération, et la classification, (3) la description, l'inférence et l'analyse. Nous les présentons.

5.3.3 La familiarisation : pré-analyse

Avant de commencer le traitement des données, il s'agit dans un premier temps de se familiariser avec les différentes composantes du discours des personnes interviewées. Virginia Braun et Victoria Clarke (2006) recommandent de lire l'intégralité des données au moins une fois avant de commencer la phase de codage que nous présenterons *infra*. Les idées et l'identification des relations prennent forme lorsque le chercheur devient familier avec le *corpus* empirique dans

[120] Le terme d'inférence mérite que l'on s'y attarde. Nous y reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre.

son ensemble. C'est ce que Freud appelait l'attention flottante[121] (Erikson, 1958, p. 72). Dans cette logique, nous avons donc écouté puis retranscrit l'intégralité des entretiens, obtenant ainsi notre texte brut pour chacun des groupes enquêtés. Nous avons ainsi à notre disposition, trois *corpus :* celui des MS (annexe 11), celui des ME (annexe 12) et celui des formateurs (annexe 13). Nous précisons que l'ensemble des entretiens ont pu être retranscrits et traités, car personne n'a exprimé le souhait de supprimer une partie ou la totalité de son discours. Ce premier traitement des données, ou pré-analyse, nous a permis d'avoir une nouvelle lecture des propos recueillis, plus distancée. Le codage des entretiens s'est fait dans un second temps en trois étapes.

5.3.4 Le codage

5.3.4.1 Le découpage : choix des unités d'enregistrement

L'analyse de contenu telle que nous venons de la présenter, et telle que nous la mobilisons dans le cadre de ce travail, nous conduit à mettre l'accent sur la définition suivante : « c'est un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages » (Bardin, 2013, p. 47). Aussi, à partir des matériaux étudiés, considérés comme des traces d'éléments à découvrir et comprendre, il s'agit de déduire de manière logique des connaissances. Ce processus inférentiel qui repose sur une « opération logique, par laquelle on admet une proposition en vertu de sa liaison avec d'autres propositions déjà tenues pour vraies » (Bardin, 2013, p. 43) obéie à des règles spécifiques. Elle signifie que le chercheur « […] décale son regard vers une autre signification […] » que celle qui émergerait à première vue, du simple message de base pour « […] atteindre d'autres signifiés de nature psychologique, sociologique, politique, historique, etc. » (Bardin, 2013, p. 46). Ce processus de transformation des données brutes du texte consiste à le coder. Il s'agit de « découper le contenu d'un discours ou d'un texte en unités d'analyse (mots, phrases, thèmes…) et à les intégrer au sein de catégories sélectionnées en fonction de l'objet de recherche » (Thiétart, 2007, p. 455). Afin de

[121] Ce que Freud a appelé « l'attention flottante » est une attention qui se tourne vers l'intérieur des ruminations de l'observateur tout en restant tournée vers le champ d'observation, et qui, loin de se concentrer trop intentionnellement sur un seul élément, attend plutôt de pouvoir se faire une impression des thèmes récurrents.

mettre à jour les modes de pensée des jeunes, nous avons donc choisi comme « unité de signification à coder » (Bardin, 2013, p. 135) un découpage sémantique par thèmes, lesquels se dégagent naturellement des *corpus* au regard de la théorie qui a guidé notre lecture.

5.3.4.2 L'énumération : choix des règles de comptage

Les règles d'énumération renvoient à la manière de compter. Nous avons donc, dans un second temps, réalisé les opérations de « comptage » (ou d'énumération) c'est-à-dire « la manière dont l'analyste va compter lorsqu'il a choisi de recourir à la quantification ; l'unité de numération correspond donc à ce qu'il compte » (Robert et Annick Bouillaguet, 2007, p. 30). Cette étape nous a permis d'étudier la fréquence d'apparition ou l'absence d'une catégorie, d'un thème ou d'un sous thème, de calculer les occurrences, tout en nous intéressant également à leur ordre d'apparition. En effet, même si l'analyse de contenu thématique trouve sa légitimité dans un paradigme de type qualitatif, elle peut cependant devenir le support d'opérations statistiques qui permettent de renforcer la compréhension de ce que l'on souhaite étudier » (Wanlin, 2007, p. 251). Considérées comme des rubriques significatives en fonction desquelles le contenu est classé, les catégories, thèmes et sous thèmes ont été quantifiés, non pas dans un but d'analyse quantitative, mais afin d'identifier et de repérer le poids que chacun de ces *items* peut occuper dans le discours des acteurs interviewés. Autrement dit, plus un *item* est repéré, plus il occupe une place dans le discours. Ainsi, dans une visée essentiellement descriptive et dans un objectif d'intelligibilité, nous avons réalisé un calcul de proportionnalité « au mot près », afin d'établir une corrélation avec la quantité du discours de chaque catégorie au regard de la totalité de celui des personnes interviewées (annexe 4). Pour plus de clarté, nous nous attachons, dans les chapitres 2 et 3 de la partie 4 consacrés à l'analyse des entretiens semi-directifs, à proposer des tableaux récapitulatifs pour chaque catégorie. Ils mettent en évidence les différents entretiens qui abondent chaque sous thème et indiquent le pourcentage de discours correspondant à chacun d'entre eux. Cela permet de visualiser le poids de ces derniers et de repérer la fréquence ou l'absence d'apparitions dans chacun des discours.

5.3.4.3 La classification et l'agrégation : choix des catégories

Cette troisième étape du codage repose sur une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble, par différenciation puis regroupement par genre : « les catégories sont des rubriques qui rassemblent un groupe d'éléments (c'est-à-dire d'unité d'enregistrement) sous un titre générique, rassemblement

effectué en raison des caractères communs de ces éléments » (Daverne-Bailly et Wittorski, 2022, p. 95). Dans chaque catégorie, plusieurs thèmes ont pu être identifiés. Le thème étant le « fragment significatif correspondant à l'idée que recouvre une des catégories » (Grawitz, 1990, p. 720). Il constitue une unité de signification reconstruite par le chercheur qui regroupe des éléments du texte pris en compte, l'objectif étant de dégager les noyaux de sens qui organisent les énoncés soumis à l'analyse. Dans un souci d'affinement de l'analyse, nous avons, dans le cadre de notre travail, également rajouté des sous thèmes. Le principe est identique à celui de l'extraction des thèmes, mais contribue à composer encore plus de chaînes de conduction qui vont de la catégorie aux *verbatims* des enquêtés. En vue de gagner en lisibilité, nous les avons organisés sous forme de tableaux que nous présentons ci-dessous. Nous précisons qu'afin de faciliter la lecture et leur repérage, nous avons attribué une couleur spécifique à chacune des trois catégories. Ce code couleur est respecté dans l'ensemble du manuscrit et des annexes.

Tableau 5 - Présentation des thèmes et des sous thèmes de la catégorie 1

Catégorie 1 **Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi**	
Thèmes	**Sous thèmes**
Œuvre et engagement	Être dans un état d'esprit spécifique
	Avoir un rapport au temps singulier
Œuvre et intentionnalité	Susciter des émotions
	Rechercher la beauté
	Faire de sa vie une œuvre
	Entreprendre un processus créatif
Œuvre et externalisation	Laisser une trace
	Donner à voir de soi
Œuvre et objectivation de soi	Adopter une attitude réflexive
	Modeler son caractère
	Renforcer son sentiment d'efficacité personnelle

Tableau 6 - Présentation des thèmes et des sous thèmes de la catégorie 2

Catégorie 2 **Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France :** **apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre**	
Thèmes	**Sous thèmes**
Des relations d'apprentissage étayantes	Le vivre ensemble
	La transmission compagnonnique
	Les dynamiques relationnelles émancipatrices
Un processus d'acculturation constructif	Le voyage : s'ouvrir, se découvrir
	L'immersion : s'investir, se dépasser
	Les règles, le Devoir, les non-choix : se plier, se transformer
	L'entre-soi : se conformer, se différencier
Une expérience non dépourvue de difficultés	Relatives à la vie communautaire
	Relatives aux exigences
	Relatives à la communication
	Relatives aux entreprises

Tableau 7 - Présentation des thèmes et des sous thèmes de la catégorie 3

Catégorie 3 **Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée**	
Thèmes	**Sous thèmes**
Pouvoir être libre de ses choix	Par l'expertise
	Par le vécu de l'expérience
	Par la connaissance de soi
Vouloir donner du sens à sa vie	Avoir une vie suffisamment bonne
	Être un homme de Devoir
	S'épanouir par le métier

Les catégories, thèmes et sous thèmes respectant les critères (1) d'exclusivité, (2) d'exhaustivité, (3) d'homogénéité, (4) de pertinence et (5) d'objectivité, notre travail de classification a été en mesure d'appliquer les principes suivants à l'ensemble de nos *corpus* d'entretiens :(1) ne pas classer deux fois le même verbatim, lequel n'appartient qu'à une seule catégorie et à un seul thème, (2) traiter la totalité des transcriptions, (3) éviter les « mélanges » inopportuns, (4) adapter la classification à l'objectif de la recherche et à sa problématique, (5) justifier le choix

du classement des éléments du *corpus* dans telle catégorie et tel thème. Les annexes 15, 16 et 17 rendent compte de ce travail de classification et d'agrégation.

5.3.5 La description, l'inférence et l'interprétation

Si la description est la première étape, et si l'interprétation est la phase ultime, l'inférence est la procédure intermédiaire qui permet le passage de l'une à l'autre. Ainsi, dans chacun des chapitres 2 et 3 de la partie 4 de ce manuscrit, consacrés à l'analyse des entretiens, nous proposerons une étape de description, qui vise à énumérer, de façon résumée les caractéristiques du texte traité, en ne retenant que l'essentiel sans déformer le point de vue de l'interviewé. Aussi, dans un souci de description de certains éléments, et grâce aux opérations de comptage effectuées, nous mettrons en évidence certains d'entre eux sous forme de diagrammes ou d'histogrammes. Avec la précaution toutefois de préciser que si les données numériques produites permettent de mettre en évidence des tendances de discours, elles ne s'inscrivent en aucun cas dans une perspective de généralisation.

Puis, dans un second temps, nous proposerons une interprétation au regard de la signification accordée aux caractéristiques. Afin d'étayer et de nourrir cette phase d'interprétation, nous ferons référence aux éléments théoriques mobilisés dans la partie 2 de ce travail. Toutefois, nous nous autoriserons à compléter notre éclairage par de nouveaux apports théoriques, lorsque cela nous apparaîtra pertinent à la compréhension du propos. Ainsi, en menant une analyse en profondeur des données et, le cas échéant, en les mettant en relation avec des apports théoriques, et ce jusqu'à ce que nous atteignons le moment où plus rien de significatif ne s'ajoute pour accroître notre compréhension de l'objet étudié, nous assurons une validité par effet de saturation des données et d'exhaustivité et de consistance de l'interprétation (Martineau, 2005).

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 3

Cette troisième partie visait à présenter la méthodologie déployée dans le cadre de notre enquête tout en rendant visibles les considérations épistémologiques qui ont guidé nos choix. Ancrée en SEF, cette thèse de doctorat poursuit une visée heuristique. Désireuse de comprendre en quoi le « faire œuvre » participe de la conscientisation et de la subjectivation des apprenants, nous avons conçu et mis en œuvre un protocole d'enquête nous permettant de mettre au jour les potentialités émancipatrices du « faire œuvre » au sein du dispositif de formation des Compagnons du Devoir et de Tour de France.

S'intéresser aux postures d'apprentissage émancipatrices des apprenants et étudier les comportements effectivement adoptés dans le cadre de séquences pédagogiques a nécessité que nous soyons « le témoin des comportements sociaux des individus ou de groupes dans les lieux mêmes de leurs activités ou de leurs résidences sans en modifier le déroulement ordinaire » (Peretz, 2004, p. 14). Aussi, notre première phase de recueil de données a consisté à nous immerger sur le terrain d'enquête afin de mener des observations participantes externes et d'accéder ainsi à la fois à des éléments relatifs au contexte, aux comportements et aux discours. Bien que présente plusieurs mois au sein des Maisons compagnonniques, nous avons plus spécifiquement étudié cinq semaines de séquences pédagogiques auprès de trois groupes d'apprenants : des métalliers serruriers (groupe 1 et groupe 2) et des menuisiers ébénistes (groupe 3). Notre immersion sur le long court, sur des temps formels (activités pédagogiques, réunions, causeries, cérémonies, etc.) ainsi que sur des temps informels (repas, soirées, week-end), a fortement participé de notre acculturation et d'une intégration propice à l'instauration d'un climat de confiance nécessaire à des échanges authentiques. L'ensemble de nos observations ont été tracées dans des journaux de bord.

Notre intention étant de décrire et comprendre (chercher du sens) plutôt que d'expliquer (rechercher des causes), nous avons, en complément de l'observation participante externe, réalisé des entretiens compréhensifs auprès des acteurs concernés (apprenants et formateurs). Ils ont eu pour fonction de « compléter les observables par des informations non visibles mais qui peuvent néanmoins être verbalisées » (Piot, 2022, p. 556). Étudier le « faire œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants au sein du dispositif de formation des Compagnons du Devoir et du Tour de France, a supposé que nous échangions

directement avec les acteurs concernés (jeunes et formateurs), que nous les interrogions et surtout que nous les écoutions à propos de leur vécu.

La démarche qualitative déployée visant à accéder à la fois aux comportements observés et aux éléments de discours recueillis, nous avons par ailleurs mobilisé deux techniques d'analyse différentes. D'une part, nous avons opérationnalisé une grille nous permettant de traiter les données recueillies lors de nos observations et ainsi d'objectiver les postures d'apprentissage émancipatrices des Aspirants. D'autre part, nous avons utilisé la technique de l'analyse de contenu thématique, laquelle nous a permis d'élaborer une grille d'analyse de nos différents *corpus* d'entretiens. La quatrième partie de ce manuscrit s'attache à présenter les analyses et interprétations de l'ensemble des données empiriques recueillies.

PARTIE 4.
ANALYSE DES DONNÉES ET RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

INTRODUCTION DE LA PARTIE 4

Nous intéresser au potentiel émancipateur du « faire œuvre », chercher à comprendre en quoi il participe de la conscientisation, de la subjectivation et de la subjonctivation des apprenants, à déterminer s'il peut être considéré comme un moment propice à leur émancipation nous a conduit à mener notre enquête au sein de l'AOCDTF. En observant trois groupes d'Aspirants et en nous entretenant avec eux ainsi qu'avec leurs formateurs, nous avons recueilli nombre de données que nous nous apprêtons à analyser et à interpréter dans cette quatrième partie. Les matériaux recueillis étant à la fois conséquents et de nature hétérogène, nous proposons d'organiser notre analyse en deux niveaux.

Le chapitre 1 correspond au premier niveau d'analyse. D'une part, il s'intéresse, aux postures d'apprentissage émancipatrices objectivées à partir des notes recueillies lors des cinq semaines de regroupements pédagogiques observés. Démarche qui a nécessité l'élaboration d'une grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices. D'autre part, nous étudions la place qu'occupe le maître dans le processus émancipateur des apprenants.

Le second niveau rend compte de l'analyse que nous faisons des entretiens semi-directifs. Il se décline en deux volets correspondant respectivement aux chapitres 2 et 3 : un volet relatif à l'analyse des entretiens menés auprès des jeunes et un volet relatif à l'analyse des entretiens conduits auprès des formateurs. Pour faciliter la compréhension de l'analyse menée à partir de notre catégorisation, présentée *supra* dans les tableaux 5, 6 et 7, nous nous sommes attachée à structurer de façon identique ces deux chapitres. Ces derniers combinent une approche descriptive, qui rend compte de la répartition des poids des mots dans les discours, suivie d'une approche interprétative des résultats obtenus. Cette analyse vise plus spécifiquement à étudier en quoi le dispositif de formation proposé par l'AOCDTF participe de l'émancipation des apprenants.

En articulant l'analyse relative à ce que nous avons pu observer du comportement des acteurs avec ce qu'ils disent du dispositif de formation proposé par l'AOCDTF et de leur vécu, ces trois chapitres ambitionnent d'éclairer notre objet afin de mieux comprendre en quoi le « faire œuvre » peut se présenter comme un moment propice à l'émancipation des apprenants.

CHAPITRE 1.
L'ANALYSE DES DONNÉES OBSERVÉES

Ce premier niveau d'analyse s'organise en trois temps. Le premier temps recontextualise le cadre de nos observations en présentant les séquences pédagogiques déployées. Le deuxième temps expose la répartition des postures d'apprentissage obtenue grâce à la mobilisation de notre grille d'objectivation de ces dernières. Enfin, le troisième temps, donne à voir l'analyse que nous en proposons, laquelle est articulée autour deux axes relatifs à nos préoccupations de recherche, à savoir : (1) le « faire œuvre » et les postures d'apprentissage émancipatrices des jeunes et (2) la place du maître dans le processus émancipateur de ces derniers. Opération que nous reproduisons pour chacune des cinq semaines d'observations menées à partir de l'exploitation des notes de terrain et des éléments de discours relevés « sur le tas » ou recueillis lors des entretiens informels menés. Nous choisissons de proposer un modèle de lecture en insérant dans des encadrés, « à côté du texte », des verbatims ou des extraits de notes de terrain issus de nos journaux de bord. En parallèle de notre analyse, ces éléments justifient son élaboration et laissent la liberté au lecteur de s'y référer.

1.1 La fabrication d'un garde-corps

1.1.1 Présentation de la séquence pédagogique observée

Nous proposons de donner à voir ici une première série de matériaux empiriques recueillis lors de notre semaine d'observation au sein du groupe 1 constitué de trois apprentis en brevet professionnel (BP) et de huit Aspirants 1 (A). Leur maître de stage était Catalan, le formateur 1 (FMS). L'objectif de ce stage consistait à réaliser un garde-corps en métal. Cette pièce devait être le reflet de leurs compétences techniques. Elle devait, en outre, répondre à un certain cahier des charges en termes de réglementation et de sécurité. Le groupe s'est reparti en binômes selon leur propre choix et disposait de cinq jours pour atteindre l'objectif fixé. Seuls les BP formaient un trinôme. Leur travail allait de la conception à la réalisation du dessin c'est-à-dire du dessin à la mise en œuvre finalisée du projet : la fabrication d'un garde-corps. Les stagiaires étaient entièrement libres quant au procédé de mise en œuvre et au caractère esthétique de la pièce. Ce qui a conduit certains d'entre eux à utiliser la forge afin de sculpter des motifs esthétisants ou travailler des courbures.

Figure 7 – Scène de transmission, forge et photo de groupe

1.1.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées

Le traitement de nos notes de terrain relatives à cette séquence pédagogique nous permet d'obtenir le résultat suivant :

- La posture « s'allier » est adoptée à 19 reprises
- La posture « se situer » est adoptée à 30 reprises
- La posture « se déplacer » est adoptée à 15 reprises
- La posture « s'engager » est adoptée à 8 reprises

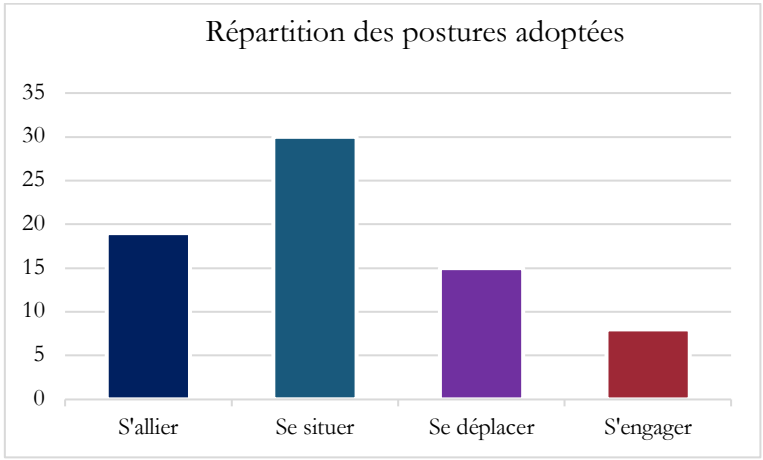


Figure 8 – Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices – Groupe 1

Nous constatons une nette prévalence de la posture « se situer ». Puis, dans un ordre de grandeur très proche, les postures « s'allier » et « se déplacer ». Ceci est à mettre en lien avec une plus faible représentation de la posture « s'engager ». Les données recueillies nous permettent de mettre en avant que chacun des apprentis

adopte respectivement les postures « s'allier », « se situer » et « se déplacer ». En revanche, on s'aperçoit que trois d'entre eux les adoptent de façon bien moindre. Il s'agit des apprentis en BP. Comme nous allons le voir, cette distinction BP *versus* A se retrouve à différents niveaux de notre analyse.

1.1.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices

Notre premier constat repose sur le rapport au travail. Du point de vue de l'engagement, bien que chacun d'entre eux ait à cœur de mener à bien le projet (tous y parviennent d'ailleurs), des différences sont toutefois repérables. Les premiers (BP) sont à la tâche. Ils se limitent à répondre à la consigne de réalisation sans aller au-delà. Ils s'emploient à emprunter le chemin le plus court et le plus direct pour réaliser le travail qui leur est demandé. Ils identifient d'ailleurs clairement qu'ils n'ont pas le même niveau d'investissement. *« Nous, on fait le travail, mais pas plus voilà. Eux, c'est des fous. Ils n'arrêtent jamais de travailler, ils n'en ont jamais assez, faut toujours qu'ils aillent plus loin, même si ça les empêche de prendre leur pause. De toute façon c'est ça les Compagnons. Nous on fait ce qu'on nous dit, on fait notre taf et voilà c'est bon. On ne va rien gagner de plus à en faire plus »* (BP1). La question du sens attribué à l'activité menée se fait centrale.

A6 : « *Vous savez que c'est la pause ?* ».
A4 : « *Ouais, mais on n'est pas obligé de la prendre.* »

Contrairement aux Compagnons qui se saisissent pleinement de l'activité pour progresser, évoluer, aller au-delà de leurs capacités, l'objectif des BP est de savoir accomplir la tâche professionnelle que l'on attend d'eux, être opérationnel. La distinction est également repérable dans leur discours : *« Nous on fait le job et voilà. Eux, on dirait qu'ils jouent leur vie. Nous on le fait, on essaie de le faire bien, mais on ne va pas non plus se prendre la tête ; on s'en moque, tout ce qu'on veut c'est savoir-faire et retourner chez notre patron pour taffer »* (BP2), « *Eux ils se prennent la tête, ils réfléchissent trop* » (BP3). Les Aspirants, eux, font, défont, recommencent jusqu'à atteindre le résultat technique et esthétique qu'ils se sont eux-mêmes fixé. Ils persévèrent et cherchent la perfection. Peu importe le temps et l'énergie que cela demande. Plutôt que de prendre sa pause, A1 s'astreint à dessiner à de multiples reprises une volute pour ensuite la forger afin qu'elle prenne la forme et l'aspect qu'il désire : *« j'ai fini mon garde-corps, mais je veux qu'il soit le plus parfait possible, c'est mon bébé ça* ». Il n'y a pas de petits détails. Tout compte, tout est important. Y compris ce qui ne se voit pas.

La préoccupation esthétique, largement associée à la dimension créative, occupe une place centrale dans la réalisation de l'œuvre. On peut même noter que c'est la partie du travail qui les enthousiasme le plus : « *plus ça biche, mieux c'est* » nous confie A1 ! Dans le jargon technique, dire que ça biche renvoie à une sanction tangible et sans ambiguïté du bon travail, génératrice d'une satisfaction intense. Parmi les Aspirants qui consacrent une grande énergie à l'aspect esthétique de leur balustrade, l'un d'entre eux suscite l'intérêt et l'admiration du groupe qui suit de près sa réalisation. Lorsque nous lui demandons ce qu'il préfère dans le processus de réalisation du garde-corps, il nous répond : « *La forge, la forge créative* » (A4). De même, deux autres binômes, en avance sur leur réalisation technique, cherchent à embellir leur pièce et redoublent de créativité et d'efforts techniques pour y parvenir. Ils sont force de propositions, prennent des initiatives, cherchent à aller au-delà de ce qui est prévu par la consigne, l'attendu en termes de travail à effectuer. Ils ne cherchent pas à aller au plus simple ou au plus rapide, mais vers ce qui sera le plus esthétique et le plus abouti. Car l'esthétisme passe aussi par la technique. Une technique qu'ils cherchent à maîtriser et qu'ils ont plaisir à exprimer au travers de leur ouvrage. Pour autant, même si la majorité des Aspirants s'engagent pleinement dans la réalisation de leur pièce, certains le font, de façon plus modérée et peuvent se laisser décourager par la difficulté de la tâche à accomplir et chercher à contourner l'obstacle. Voire, à se satisfaire d'un travail perfectible. Pour autant, il semble qu'ils ne soient pas à l'aise avec ce genre d'agissements. Et lorsque FMS se rend compte de la situation et qu'il les rassure sur leurs capacités, ils révisent leur jugement et réajustent leur comportement d'eux-mêmes. Cet engagement au travail est un dépassement personnel, mais il s'inscrit dans une dynamique collective et les interactions entre jeunes font le lit de cette dynamique productive et enthousiasmante.

A4 : « *J'aimerais bien qu'on chauffe ici pour courber la tige, et lui donner un aspect plus naturel, harmonieux.* »
A6 : « *Oui, d'accord* »

A1 : « *c'est un point de détail mais c'est important pour que ce soit joli !* »
A3 : « *Mais ce n'est pas sur le schéma ça, il ne faut pas le faire* »
A4 : « *Si, c'est mieux.* »

A5 : « *Mais tu en as oublié là !* »
A7 : « *Non, c'est bon.* »
A5 : « *Ben ça ne va pas être très joli, ce n'est pas régulier !* »
A7 : « *Je m'en fou, j'ai la flemme.* »
A5 : « *C'est dommage.* »
A7 : « *De toute façon, les écailles de dragon, ce n'est pas régulier.* »
A5 hausse les épaules et ne dit rien.

A5 : « *On a trop tourné.* »
FMS : « *Ah oui mais c'est dommage. Ce n'est pas grave, on l'a tous fait une première fois ; mais c'est dommage de resouder.* »
A5 : « *Oui c'est sûr, mais on ne va pas tout recommencer ?* »
FMS : « *C'est toi qui vois, c'est à toi qu'il faut que ça plaise.* »
A5 : « *Oui je sais. Allez, viens, on recommence.* »

Bien que chacun œuvre, ils sont perpétuellement connectés les uns aux autres dans un esprit de coopération. On note une agitation à la fois physique et intellectuelle. Une cogitation incarnée pourrait-on dire. Telles des abeilles qui vont butiner de fleur en fleur, ils vont à la rencontre les uns des autres, posent des questions, observent, cherchent des solutions, discutent, échangent sur des aspects techniques, montrent, expliquent à ceux qui sont confrontés à un obstacle cherchent le consensus. « Une vraie ruche »[122], avons-nous noté sur une des pages de notre journal de bord. Le conflit sociocognitif occupe une place majeure, la réflexivité, la confrontation d'idées, de points de vue foisonnent et les notions de solidarité, d'entraide et de transmission du savoir technique se font centrales. Chaque situation obstacle se dépasse avec et par les pairs, dans la relation à l'autre. C'est ensemble qu'ils cherchent à progresser, à réaliser de nouvelles prouesses techniques. La difficulté fait partie de l'apprentissage et ils l'appréhendent tel un défi qu'ils relèvent avec enthousiasme, persévérance et ténacité. Apprendre des uns et des autres, s'enrichir mutuellement, prendre plaisir à apprendre et à transmettre, les engagent dans des postures d'apprentissage émancipatrices. Et c'est ensemble qu'ils partagent le plaisir de la réussite, le sentiment d'aboutissement et de fierté.

A3 : « *Mais je ne sais pas faire moi.* »
A4 lui explique à partir du travail d'A1 et A2
A3 : « *Ah ! Ouah, c'est super* ! »
A1 et A3 sourient, se tapent dans le dos, ils sont fiers. Puis ils reprennent leur ouvrage. Ils essaient de tordre, dompter la flèche de métal pour la courber
A1 : « *Je ne garantis pas que ça marche, suspens… !!* »
A3 : « *Oh yes ! Ça marche en plus !!!* »

A1 : « *Comment tu fais ta crosse (pièce qui vient au bout de la main courante pour le confort de l'usager et l'esthétisme) ? Je ne sais pas faire, je n'ai jamais fait. Viens voir.* »
A4 : « *Ouais, c'est bon ça, mais t'as pensé à ta main courante ?* »
A1 : « *Non.* »
A4 : « *Bon ben bon courage alors ! Réfléchis, il faut que tu* … (lui explique) »
A1 : « *Ah ok ! Merci, j'ai compris.*
NB : A4 n'est pas le binôme d'A1. Le binôme d'A1 est également en difficulté.
A1 : « *Viens, on va manger.* »
A2 : « *Non, je veux voir si on y arrive avant. »*

[122] Nous apprendrons par la suite que « La ruche » est le nom donné à une plateforme internet qui vise à rendre compte de l'actualité au sein de l'AOCDTF.

Une fierté qui prend naissance dans le sentiment que le jeune a en ses capacités et qui passe par la reconnaissance de ses pairs : « *C'est beau quand même* » (Chaudronnier), « *Ah, j'aime bien, c'est vraiment très joli* » (A7), « *Tu pourras me le donner, je le mettrai chez moi* » (Apprenti carrossier), par la potentielle cliente que nous représentons « *Ça vous plait, Madame, vous aimeriez bien avoir ça chez vous* ? » (A4), mais, aussi, et surtout par les formateurs. Le sentiment du travail bien accompli passe par la reconnaissance par la communauté de la prouesse technique et du résultat esthétique. De cette valorisation naît un sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) primordial dans le processus d'apprentissage, mais aussi dans la dynamique émancipatrice dans laquelle ils s'inscrivent. Donner le meilleur de soi pour soi, pour les autres, espérer pouvoir s'élever et trouver sa place auprès des meilleurs. Au-delà de développer leurs compétences techniques, le « faire œuvre » les inscrit dans une relation aux autres qui les invite à se saisir de ce qu'ils sont, à revisiter leur monde en vue de dépasser leurs propres frontières et à découvrir de nouveaux horizons, aller au-delà. Se penser soi-même comme sujet pensant, adopter une posture « métaréflexive » leur permet de « se situer », de prendre conscience de leur place et de celle des autres, des opinions et points de vue de chacun, de développer leur esprit critique et par là même de choisir la voie et la direction dans laquelle ils souhaitent s'engager. La figure de l'altérité, rencontrée dans les interactions sociales avec les pairs, mais également dans la relation de transmission, est source d'interactions sociocognitives, de remises en question et de transformations de façons de penser et d'agir du sujet, de soutien socioaffectif, d'échange de reconnaissances et d'occasions d'expérimenter d'autres positionnements par rapport à autrui.

D : « *Vous avez l'air content de votre production ?* »
A4 : « *Oui, je suis très heureux, on va la mettre dans la salle des congrès* !!! »
A3 : « *Oui c'est clair, c'est micheteau, c'est propre* ! »

F : « *Elle est superbe, vous me la donnez, je l'emporte à la Maison ?* »
A1 : « O*h là là, on va avoir notre œuvre chez l'ancien ! Ça va bicher ; quand on ira manger chez lui plus tard on dira, tu vois ça, c'est nous !* »

Figure 9 - Œuvres exposées dans la salle des congrès

Nous retenons qu'il ne suffit pas d'inscrire les apprentis dans une dynamique de réalisation d'une pièce pour considérer qu'ils « font œuvre ». C'est finalement bien plus le sens, la valeur que vont accorder les jeunes à cette tâche qui vont susciter de l'enthousiasme, de l'engagement, de la persévérance, qui vont permettre ou non que le processus de conscientisation, d'externalisation s'opère. Être un apprenti à l'œuvre ne signifie pas « faire œuvre ». Bien que les modalités pédagogiques mobilisées permettent à chacun d'entre eux de s'inscrire dans des postures d'apprentissage émancipatrices, il appartient à chacun de se saisir de ce moment de faire de ce travail « un effort de perlaboration qui vise à dégager les possibles, pour soi, mais aussi pour l'autre, le groupe, le collectif » (Hess et Sandrine Deulceux, 2009, p. 25).

1.1.4 Place du maître dans le processus émancipateur

Le second axe d'analyse vise à porter notre regard sur la pédagogie proposée lors de cette semaine de stage ainsi que sur la posture du formateur 1 (FMS). La pédagogie de projet mise en œuvre (laquelle va de la conception à la réalisation d'un ouvrage) vise à activer un levier motivationnel chez les jeunes qui trouvent du sens dans leur activité. Fondée sur le travail en binôme et la libre circulation et expression de chacun, FMS leur offre un espace de liberté et de créativité. Un espace où malgré la rigueur, la discipline, l'application, l'investissement attendu, le jeune peut se saisir de ce qu'il est en vue de se former. Loin de s'inscrire dans une relation maître apprenant, symbole d'une relation dominant dominé, la relation et les modalités d'apprentissage instaurées par le formateur sont pensées au service de l'accomplissement de la subjectivation des jeunes « O*n souhaite gommer, tout du moins partiellement, l'asymétrie. Ce qui compte c'est l'autorité de compétences* » (FMS). Garant de leur progression, tant sur le plan des savoir-faire que des savoirs être avec, le formateur, dit maître de stage, développe un certain nombre de stratégies pour y parvenir. Accompagner des jeunes à devenir des hommes de métier suppose que le formateur s'inscrive dans une posture de passeur, de médiateur. Il ne s'agit pas d'établir un quelconque rapport de force ou de domination aliénant, mais bien de leur permettre de se construire afin qu'ils soient, une fois Compagnons finis, des hommes capables libres, dignes et généreux.

FMS : « *Les projets, ça les challenge, c'est difficile parce qu'on attend beaucoup d'eux, on attend des résultats, mais ils en sont fiers ensuite.* »

FMS : « *Outre le fait qu'il soit en retard, il n'a pas de chaussures de sécurité et j'apprends que c'est depuis le début de la semaine, donc il se débrouille mais il ne vient pas à l'atelier. Il déconne, j'ai des problèmes avec lui. C'est un bon gars, il est bien mais il ne se tient pas bien. Il veut jouer, il perd. Il n'y aura pas de rapport mais pour sa sortie de chambre, son comportement général va compter. Faudra une amélioration. J'espère qu'il a compris. On est là pour les porter vers le haut. Nous on n'est pas là pour leur tendre la carotte ou les punir. Notamment concernant les absences. C'est à eux de voir avec leur patron après, s'ils sont trop absents, ils prennent le risque de perdre leur poste.* »

FMS : « Parfait. Et pour ceux qui restent à l'atelier, vous me laissez ça nickel, pas de petits dans le dos. On se fait confiance »

FMS : « *Il faut trouver l'équilibre entre leur besoin de valorisation et d'autonomisation. Le risque c'est qu'ils viennent me voir dès qu'ils font quelque chose pour que je valide. Alors je leur dis de vérifier par eux-mêmes. On a la même équerre pour vérifier un angle. Et après, s'ils trichent, je le verrai. Ce qui compte, c'est la persévérance, la ténacité et de ne pas jeter la matière, la retravailler.* »

Pour que cet étayage permette le mouvement de désétayage, nécessaire à l'affranchissement des Aspirants, l'un des principes mis en œuvre par le formateur est l'autonomisation et la responsabilisation des jeunes. Bien

qu'ils aient à peine 20 ans, il leur appartient d'agir en personne responsable, qualité requise pour devenir Compagnon. Le dispositif de formation de l'AOCDTF repose sur un ensemble de modes de fonctionnement et gâches qui visent précisément l'atteinte de cet objectif. La clé de voûte : la confiance. Chaque jeune qui arrive chez les Compagnons bénéficie d'un capital confiance qu'il lui appartient de conserver. C'est notamment ce qui permet à FMS de quitter l'atelier sans craindre que les jeunes cessent leur activité.

Cette relation de confiance, laquelle va de pair avec la croyance que les Compagnons ont dans les capacités de chacun, les conduit à s'inscrire dans une pédagogie de la découverte. Le formateur n'est que rarement dans la démonstration de son savoir-faire. Il laisse les apprentis tâtonner, chercher, trouver par eux-mêmes « *faire leurs propres expériences* » (FMS). Bien qu'il lui arrive de se mettre à l'ouvrage dans le but de leur transmettre un savoir-faire spécifique, il adopte préférentiellement une posture qui invite les jeunes à s'inscrire dans une dynamique d'enquête. Il identifie les besoins, pointe ce qui fait obstacle puis accompagne le jeune à trouver, par lui-même, les éléments de compréhension ou réponse à sa problématique. Le droit à l'erreur ayant toute sa place, ils ont un espace d'apprentissage qui laisse libre cours au tâtonnement. Les apprentis le savent et expérimentent leurs savoir-faire en toute sécurité affective grâce au climat de bienveillance dont le formateur est garant. L'autoévaluation fait partie intégrante de la pédagogie menée. Il les accompagne à identifier les forces et les faiblesses de leur ouvrage mais aussi à questionner leurs comportements et leur « travailler ensemble ».

FMS *: « Ils ont droit à l'erreur, ils apprennent de leurs erreurs. L'important c'est qu'ils arrivent à les identifier, les reconnaître, qu'ils s'en rendent compte par eux-mêmes. Puis on en discute, on cherche à comprendre. Mais on évite de les laisser aller à l'échec, on les accompagne, on réajuste ensemble, on les amène à réfléchir, identifier, comprendre, comprendre et réussir. On met en place une dynamique d'autoévaluation, on part du postulat de l'honnêteté. »*

FMS : « *J'ai retrouvé cette chute dans la benne. Qui a fait cette coupe ? Ce n'est pas grave, on est là pour apprendre, mais on ne cache pas, on ne jette pas. »*

Pour autant, il ne les laisse pas aller à l'échec. Le but est qu'ils expérimentent, comprennent par eux-mêmes et prennent confiance en leur capacité. Si la pratique évaluative est mobilisée dans sa logique de contrôle en vue d'indiquer une trajectoire (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) elle est essentiellement là pour baliser et

Un jeune demande à FMS si, lors de leur examen, on contrôle s'ils ont bu.
FMS : « Q*u'est-ce que tu veux dire ? Bu de l'alcool ?* »
A : « *Oui, ou fumé de l'herbe* »
FMS : « *Non mais après c'est toi que ça regarde. À toi de voir ce qu'il faut faire pour être au top de tes capacités.* »

indiquer le chemin. La rencontre individualisée, entre le maître et le jeune, donne du sens et le place dans une posture active. Le caractère émancipateur de la démarche accompagnante déplace l'attention de la tâche à accomplir vers la question de savoir et de comprendre ce qui est en train de se passer. C'est donc dans un cadre clairement posé et présent, que la relation éducative s'inscrit dans une dialectique entre guidage et accompagnement et que le formateur va tantôt contrôler, tantôt accompagner. Le formateur est un accompagnateur-étayeur qui « se situe entre l'imposition d'une structure, d'un savoir à acquérir et un "être-là" particulier qui vise à "faire grandir" l'autre, à lui permettre de s'émanciper » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 15). Inscrit dans une relation de partage, d'échange, de communication fondée sur la symétrique, la réciprocité et l'égalité le formateur crée « un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de " grandir en humanité " en se distanciant des jeux qui nous aliènent les uns aux autres » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p. 17). Un environnement qui nécessite un juste équilibre entre maternage et abandon, de créer du jeu entre espace de liberté et rigueur, respect des règles, des codes et des normes. Cela contribue probablement au fait que chacun des apprentis s'inscrit dans une ou plusieurs postures d'apprentissage émancipatrices. Tous se saisissent pleinement des moyens qui leur sont offerts. Pour autant, bien que la valeur travail soit présente et qu'il semble, de prime abord, que chacun se responsabilise, il n'est pas rare que le formateur ait recours à l'autorité, notamment concernant le comportement de certains apprentis. Il n'hésite pas à les convoquer, les rappeler à l'ordre, voire leur donner une punition, en les renvoyant systématiquement à leurs responsabilités.

FMS : « *Par contre, concernant les retards, ça va pas du tout, le matin l'heure c'est l'heure et faudra arriver cinq minutes avant. Arriver à 8 heures quand on commence à 8 heures c'est déjà arriver en retard.* »
A8 sourit et murmure : *« Ouais, ouais. »*
FMS : « *Rigole, la prochaine fois je serai moins sympa, et quand tu feras des aller-retour dans l'allée avec ta caisse à outils sur la tête, tu vas moins rigoler et ton patron non plus parce qu'il ne te paie pas pour ça* ! »

À la pause, un A vient voir FMS pour lui dire qu'il n'a pas ses chaussures de ville pour aller déjeuner en salle à manger. FMS lui demande si c'est déjà arrivé. Il répond que non. Il lui donne alors l'autorisation d'y aller. Il lui précise que si quelqu'un lui dit quelque chose, il s'excuse, il dit que c'est la première fois, qu'il sait que ce n'est pas bien et qu'il en a eu l'autorisation.

FMS vient faire un débriefing avec A5 et A7. Il leur demande ce qu'ils en pensent.
A5 : « *Ce n'est pas trop mal.* »
FMS souligne les points positifs : l'esthétisme général, la main courante puis contrôle les points techniques demandés. Ils ne sont pas tous respectés. Il leur demande comment ça se fait.
A7 cherche des explications mais n'identifie pas complètement les raisons.
FMS leur explique les possibles causes puis leur demande pourquoi ils n'ont pas réajusté.
A5 : « *Je ne sais pas.* »
FMS : « *Ce n'est pas parce que vous vouliez aller vite pour être au même niveau que tout le monde ?* »
A5 : « *Oui, c'est sûr.* »
FMS : « *Donc ce n'est pas grave. Vous travaillez pour vous ».* Puis il leur demande s'ils avaient déjà fait cette technique. Ce à quoi ils répondent par la négative.
FMS : « *Donc la prochaine fois, autocontrôle. Et si quelque chose ne va pas, vous faites quoi ?* »
A7 : « *On vient te voir.* »
FMS : « *Non, avant ?* »
A5 : « *On essaie de réajuster puis on vient te voir.* »
FMS : « *OK, c'est bon. Vous avez bien travaillé. Par contre, ça a été un peu compliqué entre vous ?* »
A5 : « *Oui, je l'aime bien, mais on ne travaille pas pareil. Je n'aime pas qu'on me déconcentre.* »
FMS : « *Oui, mais mon gars. Tu travailles dans une équipe.* »
A5 : « *Je sais, mais j'essaie d'appliquer ce que me dit le chef d'atelier et personne ne vient me déranger après.* »
FMS : « *Non, je t'ai dit de faire des choses et tu ne les as pas faites. Allez, vous avez bien travaillé.* »

L'analyse de la séquence pédagogique suivante consacrée à la conception d'un escalier quart tournant permet de compléter et d'étayer ces premiers éléments de compréhension.

1.2 La conception d'un escalier quart tournant

1.2.1 Présentation de la séquence pédagogique

Cette semaine de stage s'est déroulée à Colomiers, en présence de Catalan, formateur 1 (FMS). Le groupe observé (groupe 2) était constitué de 12 métalliers serruriers (MS) et de 12 apprentis en formation continue (FC). Il s'agissait d'un stage de dessin technique[123] dont la thématique était la conception d'escaliers droits

[123] Là où l'on parle de cours du trait pour les charpentiers, on parle de cours de dessins techniques pour les métalliers serruriers.

puis en L sur papier ou à l'aide d'un logiciel, à leur convenance. Ce travail était à effectuer individuellement. Toutefois, ils avaient la consigne de se placer dans la salle de telle manière à ce que, selon le niveau des uns et des autres, ils puissent s'entraider. La semaine était organisée en plusieurs temps.

- Lundi : autoévaluation des prérequis théoriques, correction des exercices en commun puis mise en application de leurs connaissances pour concevoir les plans d'un escalier droit. Travail réalisé, à leur convenance, sur papier ou sur ordinateur grâce à un logiciel.
- Mardi : finalisation de la conception de l'escalier droit. Puis, apport théorique sur la conception d'un escalier quart tournant qui a précédé la phase de conception sur plan.
- Mercredi : poursuite du travail sur la conception des plans des escaliers en L.
- Jeudi : absence des FC car ils sont en cours d'enseignement général. Travail individuel sur la progression dessin ou sur la conception du quart de tour. Au choix.
- Vendredi : finalisation des dessins. Une version du plan escalier droit et escalier quart tournant doit être envoyée avant la pause déjeuner. Avec possibilité d'envoyer une version finale plus aboutie jusqu'au dimanche. Il s'agit d'un travail noté. Après-midi consacré à la vérification des compétences acquises durant le stage. Contrôle de connaissances sur table, noté.

1.2.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées

Le traitement de nos notes de terrain relatives à cette séquence pédagogique nous permet d'obtenir le résultat suivant :

- La posture « s'allier » est adoptée à 4 reprises
- La posture « se situer » n'est jamais adoptée
- La posture « se déplacer » est adoptée à 12 reprises
- La posture « s'engager » n'est jamais adoptée

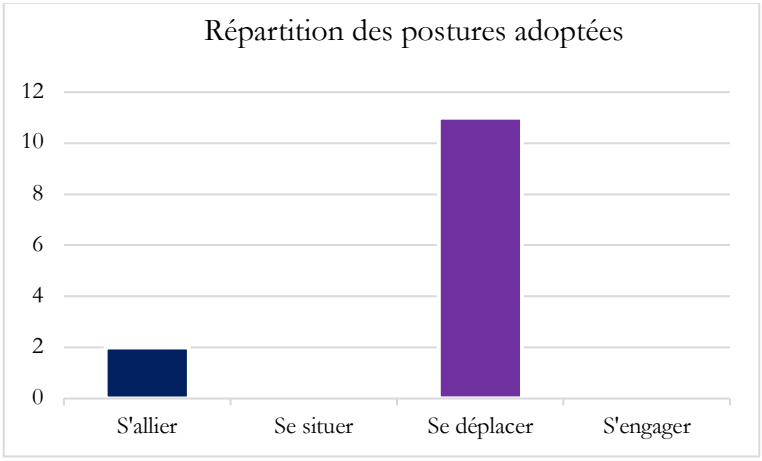


Figure 10 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices - Groupe 2 semaine 1

Nous pouvons constater que seules deux postures sont adoptées. La posture « se déplacer » est adoptée à 11 reprises et de façon moindre, la posture « s'allier » ne l'est qu'à 2 reprises sur l'ensemble de la semaine de stage. Par ailleurs, les postures « se situer » et « s'engager » ne le sont jamais. Enfin, nous notons que ces postures sont essentiellement adoptées par les Aspirants puisque seuls 2 FC les adoptent. Il semble donc que la configuration d'apprentissage, salle de classe, apport théorique, application sous forme d'exercices individuels, et évaluations ne soient pas des plus favorables à une dynamique émancipatrice. Nous ne retenons pas l'hypothèse que cela est dû à la configuration du groupe puisque, nous le verrons dans le chapitre, la dynamique est toute autre lorsqu'ils sont à l'œuvre en atelier.

1.2.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices

Comme évoqué précédemment, la salle de classe et les activités qui y sont menées ne semblent pas être des plus favorable à une dynamique de travail émancipatrice. Pourtant, bien que le travail soit à réaliser individuellement, FMS est vigilant à ce que le climat de travail soit collaboratif. Il demande notamment d'emblée à ce que chacun se place de telle manière à ce qu'ils s'entraident, les uns et les autres. Cependant, un clivage s'instaure entre les FC et les MS et malgré les sollicitations et les tentatives de mise en relation qu'il déploie, FMS ne parvient pas à désamorcer cette situation. Ce qu'il déplore. Il n'a de cesse de provoquer les échanges et d'inscrire les jeunes dans des dynamiques d'entraide. Mais les uns et les autres, les FC et les MS, restent dans l'entre soi. La différence étant que les

> FMS : « *Vous vous mélangez, afin que vous puissiez vous entraider ?* »

premiers travaillent individuellement et sont majoritairement en difficulté, là où les seconds se mettent spontanément dans des dispositions de coopération et d'entraide et s'inscrivent pleinement dans une dynamique de transmission entre pairs et sont en réussite. Pour autant, nous nuançons notre propos et relevons qu'à la marge, certains décloisonnements s'opèrent entre FC et MS. Ce cloisonnement se remarque également dans l'occupation de la salle. Ils sont regroupés entre eux. Seuls FC7 et MS7, qui ont dû s'écarter du groupe et s'installer sur une même table afin d'accéder à une prise murale, vont, peu à peu, s'ouvrir l'un à l'autre. FC7 va alors solliciter MS7 qui est en situation de réussite de l'exercice, lequel va régulièrement l'aider et le conseiller de façon tout à fait respectueuse et courtoise.

FC1 ne parvient pas à surmonter une situation obstacle. Plutôt que de demander à ses collègues de droite ou de gauche, qui sont tous deux des itinérants, il se lève et va trouver ses collègues FC.

FMS : « *C'est dingue, les FC sont d'un côté du bâtiment et les iti de l'autre.* »

FC9 se pose des questions sur le découpage laser.
FMS : « *Va voir MS3 et MS6, ils ont 2 techniques différentes.* »

Le respect les uns des autres est d'ailleurs de mise tout au long de la semaine. Personne ne se juge, personne ne se moque. Y compris lorsque certains sont en difficulté, qu'ils ne réalisent pas le travail attendu ou qu'ils adoptent des comportements inadaptés. Ce climat de bienveillance, associé au statut de l'erreur, participe probablement au fait qu'ils osent poser des questions, exprimer leurs difficultés. En effet, nous le verrons, l'erreur à toute sa place dans le processus d'apprentissage. De la même manière, il n'y a pas d'esprit de concurrence ou de compétition. Tout le monde est là pour progresser, progresser avec les pairs et faire progresser. Ils prennent d'ailleurs plaisir à travailler ensemble. Bien qu'il s'agisse d'un travail individuel, contrairement aux FC qui travaillent chacun dans leur coin, les MS sont en perpétuelles interactions, ils prennent plaisir à chercher ensemble, à surmonter l'obstacle. Ils persévèrent et partagent la satisfaction et la fierté de la réussite. La notion de plaisir est palpable pour chacun des MS. Ils prennent plaisir à être à la tâche et à mener des activités qui viennent se mettre au service de leur métier. Un métier qui suppose de solides connaissances théoriques en trigonométrie et en technologie et l'appropriation

FC9 se pose des questions sur le découpage laser.
FMS : « *Vas voir MS3 et MS6, ils ont 2 techniques différentes.* »

FMS : « *Qu'est-ce que tu fais ?* »
MS6 : « *Je me roule une clope.* »
FMS : « *Ah mais c'est trop tard là mon gars-là, on reprend ! T'as loupé la pause.* »
MS6 qui continuait à travailler n'a pas vu le temps passer : « Non, *jure ?* »
FMS : « *Ben ouais !* »
MS6 en souriant : « *Oh non, c'est vrai en plus. Heureusement qu'il y a l'escalier, sinon je me tuerais!* »

particulièrement fastidieuse des techniques de dessin et du logiciel de conception. Pour autant, personne ne se décourage, tous vont au bout de la tâche. Y compris ceux qui sont en difficulté. Ils sont portés par leur désir d'apprendre, de progresser, leur curiosité, et leur envie de savoir-faire.

1.2.4 Place du maître dans le processus émancipateur

La séquence pédagogique proposée par FMS permet aux jeunes, notamment par l'entremise des pratiques évaluatives qui jalonnent la semaine de stage, de se situer quant à leur niveau d'acquisition de connaissances, de réajuster, de progresser et d'acquérir de nouveaux savoirs. De nature tantôt formative ou formatrice, tantôt sommative ou certificative, l'évaluation les inscrits dans une dynamique agentique qui les invite à se mettre en action et à mettre du sens dans ce qu'ils font. En débutant sa séquence pédagogique par une autoévaluation, FMS fait un état des lieux du niveau de chacun en vue d'adapter son programme, tout en leur permettant de prendre conscience de là où ils en sont dans leurs apprentissages. Le temps de correction de cette évaluation, réalisé en commun, permet, à certains d'entre eux, de retravailler des notions sensées être acquises tout en donnant l'occasion à FMS de leur signifier que sans ces bases théoriques, ils ne peuvent être efficaces dans la phase de conception qui les intéresse. En établissant du lien entre théorie et pratique, en mettant en perspective l'efficacité attendue dans le métier, il les engage à s'investir dans cette nécessaire étape d'appropriation des calculs qui en rebutent quelques-uns. Il les enrôle en redonnant du sens aux savoirs théoriques et en faisant du lien avec le métier. De la même manière, l'évaluation sommative de fin de stage n'a nullement vocation à les sanctionner. Au contraire même. La note est un outil de valorisation et de réassurance. FMS les rassure à ce sujet. Il leur exprime de façon

Il m'explique qu'il est rare qu'il ne valide pas un travail, sauf si le jeune ne s'investit pas ou n'entend pas les remarques et les conseils. Il précise que la moyenne ce n'est pas satisfaisant et qu'il veut les encourager avec sa note.

FMS : « *Faire des ouvrages intéressants suppose que vous ayez de bonnes connaissances en mathématiques et en technologie. Donc on va prendre le temps de faire une bonne correction ensemble, pour que vous compreniez bien, puis vous ferez les calculs et vous travaillerez sur la conception de votre escalier droit et de votre quart-tournant.* »

FMS : « *Ne regarde pas dans tes cours, le but c'est de voir ce dont tu te souviens.* »

FMS : « *Qu'est-ce que j'ai dit ? Paniquez pas. Je n'attends pas que ce soit nickel. Je veux que vous m'écriviez ce que vous avez fait, pourquoi ? Et s'il y a une erreur, m'expliquer ce que vous feriez pour la corriger. Montrez-moi juste que vous avez compris. Donc je veux les 2 dessins et des explications.* »

tout à fait transparente qu'elle a pour fonction de contrôler leurs acquisitions et leur niveau de compréhension, afin de leur permettre de se situer dans leur parcours d'apprentissage. Essentiellement réalisée pour être en accord avec les attendus de l'éducation nationale, le recours à la note n'est pas la manière, chez les Compagnons, de vérifier la progression des jeunes. Cela se fait ailleurs, autrement. Cette vérification, qui, au-delà de l'évaluation des savoir-faire et des connaissances à un instant donné et étiqueté comme évaluatif, s'intéresse aussi au savoir-être et au savoir-être-avec et prend la forme d'un accompagnement quotidien. Au travers des cours du soir, de la vie communautaire, de la progression dessin, le jeune est soumis au regard de ses pairs, formateurs et Anciens, lesquels statuent de la qualité de la progression du jeune, laquelle détermine le passage ou non en chambre et, *in fine,* la possibilité de tailler la Réception et d'être reçu Compagnon.

FMS : « *C'est bien que tu le fasses à l'instinct, c'est impeccable, mais faut que tu saches me l'expliquer,* explique-moi *ta démarche, comment tu en es arrivé là, que te dit ton sujet* ? »

Par ailleurs, bien que le stage vise l'acquisition de nouveaux savoirs, FMS adopte essentiellement une posture du non-savoir. Il initie et favorise la démarche de résolution de problèmes, met en œuvre une pédagogie de l'enquête. La situation obstacle est pour lui l'occasion d'engager les jeunes dans un raisonnement qu'il accompagne. Il les engage à trouver les réponses par eux-mêmes, leur pose des questions, les invite à expliciter leurs raisonnements. Il fait preuve de patience, prend du temps pour chacun afin de s'adapter au rythme de progression des uns et des autres. Il les guide, pas à pas parfois, crée des situations facilitantes et s'adapte au niveau et au rythme de progression de chacun. Le jeune n'est jamais mis en situation d'échec. Et même s'il demande, notamment à ceux qui sont difficulté, d'effectuer un travail au tableau, ce qui les expose et les met en danger, il le fait dans un cadre sécurisant. Un cadre propice à l'apprentissage et au gain de confiance du jeune qui parvient, toujours, à résoudre le problème grâce à l'étayage proposé par FMS. Mais cela n'est possible que grâce au climat bienveillant de FMS et du groupe classe. Personne ne se juge, personne ne se moque, personne ne critique. Tout le monde est là pour apprendre. Il n'y a pas de place pour la comparaison. S'il passe beaucoup de temps avec ceux qui sont

MS11 : « *Non, mais je n'y arrive pas.* »
FMS : « *Si, tu vas y arriver, je vais t'aider et tu vas développer chacune des étapes pour que tu comprennes bien.* »
FMS : « *Dessine-moi une marche. Mets les mesures. Prends une autre couleur, ferme le triangle, marque ton angle. Ok, TB. Maintenant, comment tu calcules l'angle ?* »

FMS : « *Fais attention, ne mets rien à côté de ta cartouche.* »
MS8 : « *Même si c'est bien fait ?* »
FMS : « *Bien vas-y, fais-moi quelque chose de beau, mets-moi en plein les yeux.* »

MS4 : « *Mon Dieu, mais c'est magique, tu viens de me faciliter la tâche pour toute ma vie !* »

en difficulté, la pédagogie différenciée qu'il déploie et la coopération entre pairs qu'il encourage, permet à ceux qui sont en réussite d'avancer et de progresser, ensemble. Il les invite à aller au-delà de l'attendu, valorise leur progression et leur lance même quelques défis que les jeunes ont plaisir à relever. Le plaisir est d'ailleurs au cœur de l'apprentissage et de la transmission. Les jeunes ont plaisir à apprendre et à découvrir de nouvelles choses et le déclic est chez eux une grande source de satisfaction. Ils ont plaisir à être au travail et FMS prend plaisir à travailler sur le métier avec eux. Un plaisir d'autant plus présent lorsque le jeudi, ils sont dans l'entre-soi. On note ce jour-là un climat de classe plus détendu, plus convivial, moins conventionnel. Les relations entre FMS et les MS sont symétriques et le partage de savoir et bilatéral. Ils s'enrichissent mutuellement et apprennent, respectivement, les uns des autres. La transmission s'effectue horizontalement. Pour autant, même si les échanges sont plus spontanés et davantage fondés sur les retours d'expériences des uns et des autres, les attendus et le niveau d'exigences de FMS sont d'autant plus élevés.

FMS : « *Ok, tu pourras venir me voir à la fin du cours pour faire un point sur Blinder ? Je l'ai installé sur mon PC personnel.* »
MS7 : « *Oui, bien sûr, pas de problème.* »

FMS : « *On va au-delà de l'attendu. Nous, on ne se limite pas au traçage du trait. On veut qu'ils aillent au-delà, qu'ils pensent à la réalisation technique et qu'ils se projettent dans la phase de réalisation. Et l'idéal c'est quand on va mettre en œuvre à l'atelier en suivant, qu'ils se confrontent à leur erreur, à leur manque de précision, à leurs incohérences techniques. Qu'ils voient que même si ça marche sur le papier, ce n'est pas forcément ce qui est le plus adapté, efficace à la réalisation.* »

Enfin, bien que le climat de classe soit fondé sur des relations transversales et symétriques, FMS incarne pleinement sa figure d'autorité lorsqu'il le juge nécessaire. Laquelle n'est d'ailleurs jamais remise en question ou critiquée par les jeunes. Il n'hésite pas à avoir recours à un mode directif, autoritaire, voire infantilisant parfois. Le non-respect des règles et le manque d'investissement dans le travail n'ont pas de place dans la salle de classe de FMS. La partie suivante s'intéresse à une séquence pédagogique qui fait suite à celle présentement étudiée. Il s'agit pour les jeunes de ce même groupe 2 de fabriquer un quart de tour. La semaine se déroule dans un premier temps en classe puis en atelier en présence de FM1.

FMS reprend MS9 qui est assis avec les pieds sur une chaise. « T*u me vires ces pieds et ranges cette chaise. Déjà que tu es tout affalé avec ton manteau.* »
MS9 ne réagit pas.
FMS : « *Oh, tu fais ce que je te dis où je vais péter un câble.* »

FMS : « *Je rêve où je viens de t'entendre te plaindre ?* »
MS4 : « *Non non* » et sourit.

1.3 La fabrication d'un quart de tour

1.3.1 Présentation de la séquence pédagogique

La seconde semaine de stage du groupe 2 des métalliers serruriers (MS) et des formations continues (FC) s'inscrivait dans la continuité du stage précédemment présenté et s'organisait en quatre temps :

• Temps 1 : conception des plans en salle de congrès

• Temps 2 : fabrication d'un quart de tour d'escalier en atelier

• Temps 3 : finitions de l'escalier

• Temps 4 : évaluation formative des pièces produites par les pairs.

Le travail a été effectué en binôme, lesquels ont été constitués à l'appréciation des jeunes. Catalan (FMS) était une nouvelle fois leur maître de stage.

1.3.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées

Le traitement de nos notes de terrain relatives à cette séquence pédagogique nous permet d'obtenir le résultat suivant :

• La posture « s'allier » est adoptée à 15 reprises

• La posture « se situer » est adoptée à 24 reprises

• La posture « se déplacer » est adoptée à 28 reprises

• La posture « s'engager » est adoptée à 9 reprises

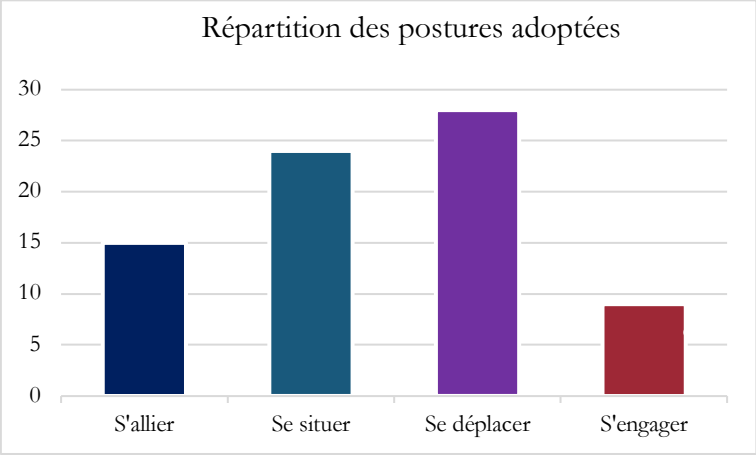


Figure 11 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices – Groupe 2 semaine 1

Lors de cette semaine de stage, on peut s'apercevoir que les jeunes ont adopté chacune des postures d'apprentissage émancipatrices à plusieurs reprises. La posture « se déplacer » est celle qui est la plus représentée, suivie de près par la posture « se situer ». La posture « s'allier » est quant à elles quasiment deux fois moins représentée que la première. Enfin, la posture « s'engager » est, une fois de plus, celle qui est le moins souvent adoptée.

1.3.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices

Bien que le premier temps de mise au travail s'effectue dans une salle de classe, nous pouvons noter que les jeunes adoptent d'emblée des postures d'apprentissage émancipatrices. Le fait de devoir œuvrer, ensemble, sur un projet commun, les engage dans une dynamique de travail favorable à l'adoption de chacune des postures. Ce n'est finalement pas tant l'espace géographique qui semble le permettre ou non, que la tâche à réaliser et les modalités de mise en œuvre de cette dernière.

Travailler, en binôme, sur un projet les stimule, les invite à s'inscrire dans des échanges constructifs où chacun, quel que soit son statut a une parole à faire valoir. Chacun réfléchit, donne son point de vue, accueille celui de l'autre, l'étudie, le reçoit ou rétorque un contre-argument. Chacun revisite ses schémas de compréhension, par la confrontation de point de vue, prend place dans l'échange et accepte, le cas échéant, de bouger par rapport à ses convictions de départ. Le conflit sociocognitif participe du dépassement de l'obstacle par les situations problèmes qu'ils rencontrent. Ils apprennent avec et par les autres.

MS8 et MS6 s'installent sur l'établi, se penchent sur leur plan et échangent sur la meilleure façon de s'y prendre pour découper les plaques. Ils discutent plus de 15 minutes autour de la problématique liée à la technique, l'économie de la matière, le temps et l'esthétisme.

Par ailleurs, le temps de fabrication qui se déroule en atelier, favorise un climat de travail collaboratif, leur permet d'élargir leur réseau d'action, d'entrer en relation avec d'autres personnes que leur binôme. La solidarité et l'entraide, qui les caractérise s'exprime pleinement. Il s'agit d'un moment durant lequel le rapport au temps est modifié et singulier. Pour autant, on note une double temporalité quant aux interactions qu'ils entretiennent entre eux. Alors que les échanges sont riches et productifs lors des phases de concertations, le silence s'impose lors des phases de réalisations. Casque antibruit vissé sur leurs

MS3 voit MS5 en difficulté. Il lui propose une solution que MS5 approuve. Ils vont ensemble chercher le matériel et l'installent. MS3 lui dit : « *Voilà, tu seras mieux.* »

oreilles, ils sont comme hors du temps et de l'espace. En tête à tête avec leur ouvrage, ils sont hermétiques à ce qui se passe autour d'eux, imperturbables pendant de longs, voire, de très longs moments.

Grâce à cet espace d'apprentissage, au centre duquel se trouve l'ouvrage, ils mettent en œuvre et développent leur savoir-faire tout en se construisant en tant que sujet. Ils s'engagent pleinement et donnent le meilleur d'eux-mêmes. Ils n'hésitent pas à sortir de leur zone de confort, à repousser, à dépasser les limites de leur savoir-faire afin de produire une belle pièce dont ils sont fiers. Car la quête de réussite est un moteur, un levier motivationnel prégnant. Une réussite qui passe par l'expression d'un savoir-faire technique et esthétique. Car l'œuvre est faite pour être regardée et contemplée. Leur persévérance et leur ténacité sont mobilisées au service de leur ouvrage, lequel les invite à prendre conscience de ce qu'ils sont en capacité de faire. Durant ce processus de fabrication et de création, ils développent ainsi à la fois leur compétence technique, leur savoir travailler ensemble et leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils se rencontrent et développent leur champ des possibles. L'activité menée pour produire leur œuvre participe ainsi, par l'entremise des pairs, de leur conscientisation et de leur subjectivation.

> Je reviens vers MS3 qui forge encore ses 20 cm de fer. Cela fait 2 heures puis va chercher FMS pour lui montrer. Il la place sur l'escalier et le regarde fixement, suspendu à sa réaction.
> FMS dit : « *C'est mignon, ça te plait* ? »
> MS3 sourit, son visage s'illumine : « *Oui, je suis content.* »

> Cela leur a demandé du temps et donné du travail supplémentaire mais ils y ont pris du plaisir, se sont amusés. Ils se prennent en photo et se mettent en scène avec leur trophée. Ils sont surexcités, dansent, s'étreignent, chantent.

1.3.4 Place du maître dans le processus émancipateur

Une fois de plus, la pédagogie mise en œuvre par FMS participe du processus émancipateur des jeunes. La pédagogie différenciée déployée leur permet d'évoluer à leur rythme, de se confronter à des situations obstacles adaptées à leurs capacités. Mis à part MS10, ils ont tous une réelle volonté de réussite et de dépassement de soi. En leur proposant des activités adaptées à chacun, FMS leur offre l'opportunité de se challenger et de relever les défis qu'ils prennent plaisir à relever.

> FMS : « *Si vous me le tombez en 4h, c'est que vous êtes bon pour l'année prochaine.* »

> FMS : « *Bon deux possibilités. Soit il y en a un qui se sent d'accord pour être seul, ce sera le warrior, soit vous constituer un trinôme et je vous donnerai une tâche supplémentaire pour vous challenger* »

Le climat sécurisant instauré par FMS permet cela en toute confiance et sérénité. Le droit à l'erreur est clairement affiché et la présence soutenante de FMS est rassurante. S'il leur laisse l'espace nécessaire pour chercher, tâtonner, se tromper, recommencer, il n'est jamais loin et vient les aider lorsqu'il juge cela nécessaire ou que les jeunes en expriment le besoin. Bien qu'il leur offre un espace de liberté de choix et d'action, et qu'il les laisse œuvrer de façon autonome, errer dans une posture d'enquête qu'il suscite, il balise leur cheminement, et ne les laisse jamais se perdre dans une voie sans issue et aller à l'échec. Conscients de cela, les jeunes se sentent en confiance pour expérimenter et découvrir de nouveaux champs d'action dont l'une des préoccupations majeures reste la quête de la beauté.

FMS : « E*t bien allez-y, c'est en forgeant qu'on devient forgeron. Si ça ne va pas, vous couperez, ce n'est pas grave. Testez !* »

FMS : « *Après, si vous avez d'autres propositions, je suis preneur, mais si vous ne faites pas quelque chose d'arrondi, ça ne va pas être sexy. Faites-moi les propositions esthétiques que vous voulez, je ne suis pas fermé.* »

FMS : « *Je vous ai déjà bridé sur votre créativité (…) faites-vous plaisir. Faut venir bicher, ça fait stylé, faites-moi un beau départ.* »

Les pratiques évaluatives déployées par FMS participent pleinement du processus émancipateur des jeunes. Mobilisée pour sa fonction de régulation, l'évaluation de fin de séquence mise en œuvre vise la prise de conscience individuelle et collective. Il les invite à s'autoévaluer et à évaluer leurs pairs afin de leur permettre de se situer et de repérer leurs axes d'amélioration nécessaires à leur propre progression. La fonction contrôle de l'évaluation est quant à elle exercée en creux par FMS. Présente tout du long de cette séquence pédagogique, elle passe par les nombreux temps de rétroactions proposés par FMS. Des *feedbacks* qui permettent d'identifier ce qui n'est pas acquis, mais aussi de valoriser le travail bien fait. De par l'autorité de compétences qu'il incarne, sa parole est accueillie, respectée et non remise en question. Bien qu'il établisse et entretienne des rapports symétriques et une posture de non-savoir propice à l'émancipation des jeunes, FMS ne reste pas moins garant du respect d'un certain cadre, de certaines règles et de la transmission de valeurs chères aux Compagnons telles que l'application, la rigueur, le travail bien fait, la confiance, le respect, la générosité. L'ensemble de ces prérogatives sont l'essence même de leur identité professionnelle. Être Compagnon du Devoir, ce n'est pas

FMS : « Ça *va leur permettre non pas de me tenir responsable de leurs échecs et difficultés mais de voir que le résultat leur incombe, car les autres sont en réussite, ça les responsabilise.* »

FMS : « D*onc pas trop de problèmes de réalisation. C'est bien, bravo. Et vous, vous en pensez quoi* ? »

FMS *: « Tu as ceux qui bossent et qui avancent, et là, le formateur est là. J'ai tendance à reproduire ce schéma-là. Et ceux qui ne veulent pas, tant pis pour eux.* »

FMS : « *Ne vous contentez pas de faire des trucs bien, faites des trucs mieux.* »

seulement être un bon technicien, c'est incarner un rapport à soi, aux autres et au métier respectueux. Si la projection professionnelle et l'ancrage dans une réalité de terrain sont un moyen d'y parvenir, le recours à l'autorité reste visiblement nécessaire. Pour autant, son discours est sans ambiguïté. Chacun est libre de se saisir ou non de ce que les Compagnons ont à leur offrir. Il en va de la liberté de choix et de la responsabilité individuelle de chacun.

Ces premiers éléments d'analyse mis au jour, nous allons, dans les deux parties suivantes, nous intéresser au groupe 3, constitué des jeunes menuisiers ébénistes (ME). Chacune des parties correspond à une semaine de stage ayant une thématique de travail spécifique. Elles se déroulent essentiellement en atelier, en présence d'Alsacienne (F2) puis de Le Bressans (FME).

MS3 dit à FMS : « Elle *est bien notre main courante ?* »
FMS : « O*ui TB. Mais c'est quoi qui l'est moins* ? »
MS3 : « *Nos plans.* »
FMS : « E*t pourquoi* ? »
MS3 : « *Parce que c'était pour nous.* »
FMS : « *Oui mais ok, l'atelier c'est notre métier, mais présenter des plans propres et complets ça en fait partie. Surtout toi, MS11, on ne va pas se mentir. Tu travailles toujours au papier et t'es en difficulté pour tes plans.* »
MS11 : « *Oui je sais.* »
FMS : « *Ben alors, pourquoi ne pas le faire comme il faut ? Surtout que vous aviez le temps. Il y en a qui ont réussi à tout faire correctement.* »
MS3 : « *Oui, ça n'aurait pris que 30 minutes en vrai de faire une belle mise en page.* »
FMS : « *Oui, donc faut avoir le déclic et le faire. Donc je ne vous ai rien dit parce que je ne voulais pas vous couper dans votre élan, vous y preniez du plaisir, mais le boulot c'est de A à Z qu'on le fait correctement.* »

1.4 La réalisation de marqueterie d'art

1.4.1 Présentation de la séquence pédagogique observée

La quatrième semaine de stage observée se déroulait au sein de la Maison de Toulouse, et avait pour thématique de travail « Initiation à la marqueterie ». Il s'agissait du groupe 3 constitué des menuisiers ébénistes (ME) et la séquence pédagogique était accompagnée par Alsacienne (F2), une jeune formatrice. Elle ne reviendra pas lors de la seconde semaine de stage pour motifs personnels. Nous ne nous sommes donc pas entretenue avec elle. Une partie de la première journée s'est déroulée en salle de classe. Alsacienne a proposé un apport magistral relatif à

l'historique de la marqueterie puis a présenté les technologies de fabrication du placage ainsi que les diverses méthodes de réalisation. Le reste de la semaine a été consacré à la réalisation individuelle de marqueteries.

Figure 12 - Poste de réassemblage

Figure 13 - Jeunes qui œuvrent sur chevalet

1.4.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées

Le traitement de nos notes de terrain relatives à cette séquence pédagogique nous permet d'obtenir le résultat suivant :

- La posture « s'allier » est adoptée à 8 reprises
- La posture « se situer » est adoptée à 28 reprises
- La posture « se déplacer » est adoptée à 7 reprises
- La posture « s'engager » est adoptée à 27 reprises

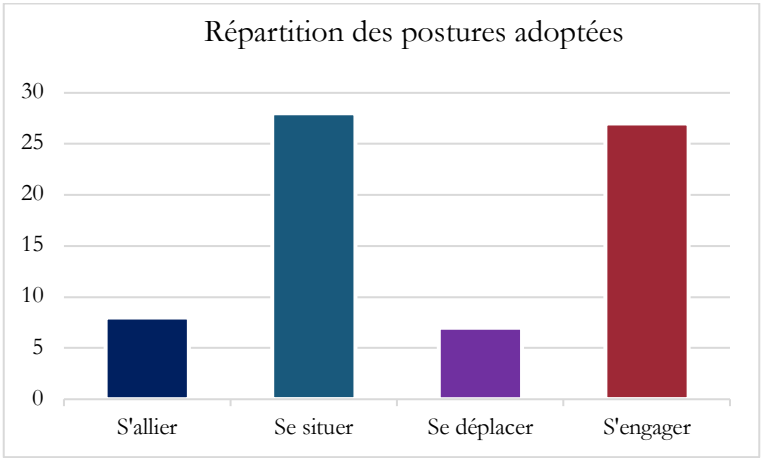


Figure 14 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices - Groupe 3 semaine 1

Lors de cette semaine de stage, on peut s'apercevoir que les jeunes ont également adopté chacune des postures d'apprentissage émancipatrices à plusieurs reprises. La posture « se situer » est toujours autant représentée. Toutefois, nous constatons que la représentation des trois autres postures est inversée chez ce groupe de jeunes comparativement aux groupes 1 et 2. En effet, les postures « s'allier » et « se déplacer » sont représentées de façon moindre. Cela peut notamment trouver explication dans le fait que les modalités de réalisation du travail sont essentiellement individuelles. En revanche, la posture « se déplacer » est quant à elle très fortement adoptée. Ces jeunes ont, à de nombreuses reprises, eu le soin de prendre part à la transformation de leurs pairs.

1.4.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices

Comme évoqué, bien que le travail soit à réaliser individuellement, la solidarité, l'entraide et le « travailler ensemble » est identifiable dès le début de la séquence pédagogique. Une fois les consignes reçues, ils s'organisent de façon spontanée et autonome de telle manière à ce que le travail effectué soit le plus efficace possible et profitable à tous. Cette entraide qui les caractérise se manifeste tout au long de la semaine. Ils demandent de l'aide sans aucune réserve et l'accueillent de façon tout à fait décomplexée. Ils sont tous, tour à tour, aidant ou aidé. Cette dynamique va de pair avec le plaisir qu'ils prennent à découvrir de nouveaux savoirs mais aussi à transmettre. Une transmission qui s'opère entre pairs mais aussi avec nous. Ils n'ont de cesse de partager leurs points de vue, leurs ressentis, leur vision de la formation chez les Compagnons. Mais au-delà de nous renseigner sur l'objet d'étude qui nous intéresse, ils ont à cœur de nous mettre à l'ouvrage et de nous initier à leur pratique. C'est donc dans une ambiance tout à fait conviviale et bienveillante que nous sommes sollicitée et amenée à réaliser la délicate opération de sciage des motifs. Bien que nous ne soyons pas bien à l'aise, voire même maladroite, ils nous mettent en confiance et valorisent notre production. Nous expérimentons ainsi la transmission telle qu'ils la vivent et l'incarnent au sein de l'association. Une transmission intrinsèquement liée à la solidarité. Personne ne

ME6 : « *Vous avez besoin d'un coup de main, les gars* ? »

ME1 : « *Tu vois là, en fait, ce n'est pas ici qu'il faut percer mais ici, comme ça tu as plus facilement accès, et tu gagnes en précision.* »

ME3 : « *C'est bien, c'est très bien ce que tu fais.* »
ME5 : « *On a une future ébéniste.* »
ME3 : « *C'est très bien, elle est très jolie.* »

ME3 *:* « *Il y a un vrai esprit de solidarité. D'ailleurs quand tu vois un de tes collègues en galère, et bien tu n'attends pas qu'il te demande de l'aide, tu lui proposes de toi-même de l'aider.* »

reste en difficulté et toutes les intentions convergent vers la réussite. Dans ce groupe aussi, nous n'identifions aucune concurrence ou quelconque esprit de compétition. Les uns sont au service des autres et de leurs apprentissages. Nous repérons comme une sorte de responsabilité collective à ce que chacun grandisse par l'ouvrage couplée à une responsabilité individuelle de don de soi.

Chacun s'engage dans la tâche, donne le meilleur de lui-même, sans relâche, avec ténacité. Bien que le travail demandé soit laborieux et exigeant, ils mettent tout en œuvre pour apprivoiser cette nouvelle technique qu'ils découvrent et obtenir le meilleur résultat technique et esthétique possible. Rigueur, minutie, précision, concentration, tous les ingrédients sont mobilisés et au service de l'œuvre. À l'image de leur caisse à outils où chaque ustensile de travail est méticuleusement rangé à sa place, telle une armée de petits soldats, le rigorisme dont ils font preuve est remarquable et se revendique tel un *leitmotiv*. Mais si la réalisation s'avère être laborieuse, le plaisir de découvrir un nouveau savoir-faire, et la satisfaction ressentie une fois le geste acquis ou la tâche accomplie le sont d'autant plus. Conscients de la difficulté du travail qui les attend, c'est donc avec courage et volonté qu'ils se « jettent à l'ouvrage ». Et bien qu'ils soient en fin de Tour de France, l'émerveillement et le sentiment de fierté sont quotidiens. À y mettre tout ce qu'ils ont et tout ce qu'ils sont, l'œuvre devient ainsi une continuité d'eux-mêmes au point qu'ils la personnifient lorsqu'ils en parlent.

ME3 : « *Oui, c'est sûr, il ne faut pas craquer.* »

ME1 : « *Bon ben allez, faut se lancer et essayer.* »

ME3 : « *Prépare comme un pro, travaille comme un pro, pense comme un pro !* »

ME1 : « *Là c'est sacrément satisfaisant quand tu la montes et que tu la vois.* »

ME5 : « *Au final, ton meuble il rend mieux que le mien, il est plus élégant, avec des pieds mieux finis. Le mien on dirait qu'il est tout bouffi, qu'il a trop mangé à la cantine. Toi, on dirait de belles jambes de dame, avec des hanches bien formées.* »

Un autre aspect significatif de cette mise à l'œuvre est l'état de concentration dans lequel ils sont. Totalement focalisés sur ce qu'ils font, plus rien autour ne compte, ils sont comme dans leur bulle que rien ni personne ne saurait éclater. Lorsqu'ils sont affairés à réaliser une tâche minutieuse, règne un silence de cathédrale, personne ne parle, ne se démobilise. Plus aucune interaction n'a lieu entre celui qui travaille et son entourage. Un isolement que chacun respecte et que personne ne vient perturber. Un moment à soi aussi. Un moment propice à l'introspection et à la

ME3 : « *En fait, les jeunes qui font des conneries faudrait leur faire faire des roses en marqueterie le week-end, comme ça, ça leur laisserait le temps de penser à leur comportement.* »

ME4 : « *Quand tu fais un ouvrage (…) c'est un moment où tu laisses ton esprit aller dans tous les sens.* »

prise de conscience de soi, identifié comme un espace-temps privilégié. Un moment qui permet de marquer un temps d'arrêt, une pause nécessaire à la prise de distance avec le tumulte du quotidien et à l'abondance de travail qui ne laisse guère de temps pour soi. Ce moment dessine les contours d'un rapport au temps modifié. Il file, défile et vient se mettre au service de leur « faire œuvre ». L'activité dans laquelle ils s'inscrivent leur permet d'externaliser et de donner à voir, au travers de leur production, qui ils sont.

ME4 : « *C'est très satisfaisant, c'est le genre de truc où t'as envie* de *continuer, je pourrais y passer toute la nuit.* »

Enfin, le discours tenu par certains d'entre eux nous permet d'identifier une identité métier revendiquée. Alors que les charpentiers sont assimilés à une meute, la cohésion de groupe est une caractéristique revendiquée par les ébénistes. À l'image de la matière qu'ils travaillent, ils se disent souples, dociles. Contrairement aux métalliers serruriers qu'ils considèrent, à l'instar de la matière qu'ils travaillent, plus rigides. « *Dis-moi ton métier, je te dirai qui tu es* » nous livre ME3. Nous avons observé combien l'atmosphère au sein de l'atelier est différente d'une corporation à une autre. Au sein de l'atelier des ébénistes et des menuisiers, elle est chaleureuse ; du fait des matières et des senteurs environnantes, mais aussi du fait de l'état d'esprit particulièrement accueillant et inclusif de ce groupe de jeunes. Bien que l'état d'esprit soit au travail, l'ambiance est conviviale, les pauses sont partagées et un esprit apaisé et joyeux envahit l'atelier. Pour autant, l'identité compagnonnique commune n'est pas moins revendiquée et les valeurs qu'ils partagent en font leur fierté. La solidarité et le respect font le lit de la construction et de l'épanouissement de chacun.

ME6 : « *Oui, et puis tu apprends sur toi, tu travailles sur toi. Par exemple, quand tu fais de la marqueterie, ça te pousse dans tes retranchements, tu te confrontes à tes propres limites, tu vas chercher de la précision, tu vas puiser ta patience et tu exprimes ta ténacité.* »

ME3 : « *Là faut noter, c'est super important ça pour la cohésion de groupe d'un point de vue anthropo.* »
D : « Oui *j'ai déjà pu observer cela.* »
MS3 : « Oui mais *jamais comme chez les ébénistes.* »

F2 : « *Ils y sont au moins jusqu'à 22h pour être prêts pour demain.*
Ils ont l'habitude, c'est le rythme des Compagnons. »

ME1 : « *Oui c'est dommage de se priver de ces plaisirs ; après, les serruriers, c'est un environnement plus froid* »
ME3 : « *Oui, c'est sûr, c'est plus hostile, la matière, les odeurs. Nous, quand tu rentres dans notre atelier, c'est plus chaleureux, ça sent bon. Mais c'est sûr qu'on est plus souple. Pour autant, on travaille aussi bien.* »

Figure 15 - *Caisse à outils d'un ébéniste*

1.4.4 Place du maître dans le processus émancipateur

Le mode de transmission mis en œuvre par F2 est tout à fait similaire de celui de FMS. La pédagogie est fondée sur l'autonomie, le tâtonnement, l'exploration et le droit à l'erreur. Bien qu'elle soit jeune est peu expérimentée dans sa fonction de formatrice, elle est à l'aise avec l'exercice et n'hésite pas à leur signifier leur manque de vigilance lorsque cela est nécessaire, sans être dans la réprimande ou une quelconque menace. Les jeunes n'hésitent pas à la solliciter lorsqu'ils sont en difficulté ou dans l'impasse. Bien qu'elle soit dans la démonstration de chaque étape, elle reste disponible, elle les accompagne dans chacune des étapes de réalisation. Elle est rassurante et paisible, elle leur offre un cadre sécure afin qu'ils puissent appréhender et se confronter aux difficultés de réalisation. Elle respecte le rythme d'avancement de chacun, les accompagne, les met en confiance, les rassure, les valorise. Le climat de travail est

ME4 : « *En fait, je sais pourquoi F2 nous laisse nous débrouiller tout seul, c'est pour qu'on se confronte à la difficulté : c'est la pédagogie de l'autonomie.* »

ME5 : « *Oh yes, c'est super efficace, et ça donne vraiment un très beau résultat.* »
F2 : « *Vas-y, à toi d'essayer.* »

F2 : « *Mais non regardes, tu as mis de la colle partout.* »
MS4 : « *Ah oui mais…* »
F2 : « *Mais quoi ? C'est typique de ce qu'il ne faut pas faire.* »

à l'image de l'atelier : calme, agréable et convivial. Les relations entre les jeunes et F2 sont réellement symétriques. Ils se tutoient, travaillent ensemble, pausent, mangent ensemble, se parlent sans aucune distinction de statut. Son autorité de compétence suffit. Pleinement responsabilisés et engagés dans leur travail, les jeunes (plus âgés et plus expérimentés que ceux des groupes 1 et 2) sont autonomes et s'autorégulent. Il n'est à aucun moment nécessaire que les règles leur soient rappelées. Ils sont à leur poste de travail avant même l'heure initialement prévue et prévoient d'eux-mêmes d'y rester tard le soir pour achever ce qui n'a pu être terminé dans la journée. Pour autant, le niveau d'exigence reste tout aussi élevé : donner le meilleur de soi, faire et refaire jusqu'à ce que le résultat soit techniquement et esthétiquement réussi.

ME1 : « *C'est par l'art qui vient à l'homme, c'est l'homme qui va à l'art.* »

ME6 : « *Chez nous, il n'y a pas d'asymétrie, tout le monde parle à tout le monde. Tu peux discuter avec tes formateurs à la fin des cours du soir. Leur poser des questions, échanger. Pour moi c'est important, essentiel.* »

ME5 : « *Faut que je reprenne ?* »
F2 : « *Ben oui, à y passer du temps, autant que ce soit joli.* »

L'analyse de la dernière semaine d'observation consacrée au stage, ayant pour thématique la création d'un mobilier d'art, vient renforcer les éléments d'analyse mis en exergue jusqu'alors.

1.5 La création d'un mobilier provençal

1.5.1 Présentation de la séquence pédagogique observée

La cinquième semaine de stage observée se déroulait également au sein de l'atelier de la Maison de Toulouse, et avait pour thématique de travail « Le mobilier provençal ». Il s'agissait du groupe 3 constitué des menuisiers ébénistes (ME) et la séquence pédagogique était accompagnée par Le Bressan (FME), un Ancien. Les jeunes avaient pour consigne de réaliser, avec le binôme de leur choix, une porte de placard avec des moulures. Différents temps de travail ont jalonné cette semaine mais, parmi les points forts, nous retenons : le travail sur les moulures, le travail sur les volutes, la réalisation d'une feuille d'acanthe à partir d'un modelage, la sculpture d'une coquille Saint-Jacques et la causerie du jeudi soir relative à l'évolution historique de la menuiserie et aux buffets d'orgues animée par FME.

Figure 16 -Sculptures d'une feuille d'acanthe et d'une coquille Saint-Jacques

1.5.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées

Le traitement de nos notes de terrain relatives à cette séquence pédagogique nous permet d'obtenir le résultat suivant :

- La posture « s'allier » est adoptée à 2 reprises
- La posture « se situer » est adoptée à 14 reprises
- La posture « se déplacer » est adoptée à 7 reprises
- La posture « s'engager » est adoptée à 9 reprises

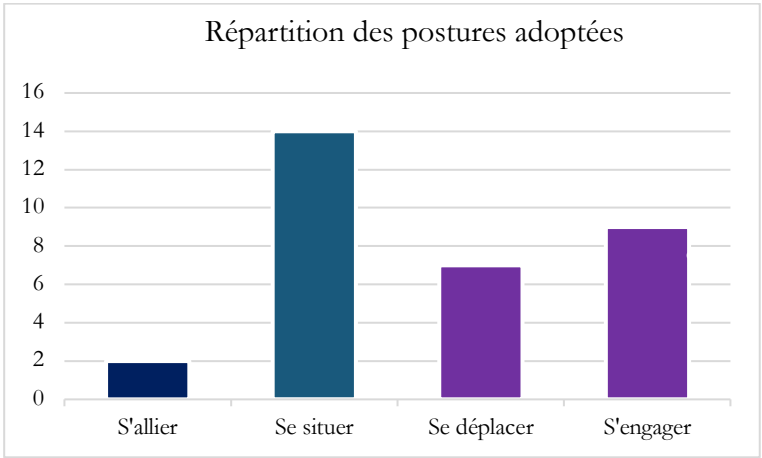


Figure 17 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices – Groupe 3 semaine 2

Lors de cette semaine de stage, qui consistait essentiellement à réaliser individuellement un ensemble de tâches, on s'aperçoit que, bien que chacune des

postures d'apprentissage émancipatrices soit adoptée, elles le sont de façon moins significative que lors du stage précédent. La posture « se situer » reste la plus représentée. Suivie par la posture « s'engager » puis la posture « se déplacer ». La posture « s'allier » est quant à elle faiblement adoptée. Si l'activité proposée dans le cadre de ce stage leur permet de s'inscrire dans des dynamiques émancipatrices, nous pouvons toutefois noter qu'elles sont corrélées aux nombres d'interactions qu'il y a entre jeunes, entre pairs. En effet, bien que l'atmosphère de travail soit très chaleureuse et conviviale, les interactions ont essentiellement lieu entre le formateur et les apprenants de façon individuelle ou en petit groupe.

1.5.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices

Ce groupe de jeunes est toujours ainsi curieux, engagé, investi, appliqué. Bien qu'il s'agisse d'un travail individuel, ils prennent appui les uns sur les autres. Pleinement inscrits dans un processus d'apprentissage de nouvelles techniques, ils n'ont de cesse de chercher à comprendre, découvrir, remettre en question des certitudes ou des allants de soi. Aucune parole n'est admise sans être étudiée et chaque parole est entendue et réceptionnée de la même manière. Aucune n'est plus ou moins valable qu'une autre et chacun prend place dans les échanges qui sont bienveillants, respectueux et démocratiques. FME n'a aucun complexe à prendre en considération leur point de vue, à revisiter ses schémas de penser et à en construire de nouveaux.

ME3 : « *Par rapport aux proportions, c'est normal que ce soit si large par rapport à la hauteur* ? »
ME5 : « *Oh, ça va, c'est bon !* »
ME3 : « *Ben si on est là pour parler dessin et esthétique.* »
FME : « *Oui, il a raison. Donc toi, tu le verrais comment* ? »
ME3 développe
ME4 : « *Oui moi aussi, je trouve que ce serait plus harmonieux.* »
FME : « *Ok, je suis d'accord. Dans ce cas on augmente la hauteur et on réduit un peu la largeur. Tout le monde est d'accord ?* »
Acquiescement général
ME3 : « *Il sera plus esthétique.* »

Pleinement auteurs de leurs apprentissages, le processus créatif dans lequel ils s'engagent n'est pas sans obstacle à surmonter. Des obstacles qui se dépassent ensemble, par l'entraide et la confrontation d'idées et points de vue. Cela demande du temps, de l'application, de la rigueur, de la minutie, de la persévérance mais le plaisir de produire est toujours présent. Un plaisir qui leur donne une énergie inépuisable de se mettre au travail et d'y rester au-delà des

ME1 : « *Elles te plaisent mes volutes* ? »
ME4 : « *Oui, c'est stylé* »
ME1 : « *Oui, ça rend bien* »
ME4 : « *Et puis avec l'arrondi au centre, c'est stylé, c'est beau* »
ME1 : « *Oui c'est beau, je suis content.* »

amplitudes horaires prévues. Une fois la journée de stage achevée, ils restent à l'atelier pour poursuivre leur ouvrage et trouvent même l'élan d'y revenir après leur repas. En toute autonomie et de leur propre initiative, ils prennent plaisir à se retrouver autour de l'établi, pour œuvrer ensemble, dans une ambiance conviviale et joyeuse. Un sentiment de plaisir à œuvrer qui est intrinsèquement lié au sentiment de fierté ressentit une fois l'œuvre achevée et le travail valorisé. Une valorisation qui passe aussi bien par FME que par les pairs. Autant d'expériences vécues et partagées, qui participent de leur construction personnelle et professionnelle

ME7 : « *C'est trop cool à faire, c'est trop agréable, je ne sais pas si je fais du bon travail mais ça me plait, je prends beaucoup de plaisir !* »

1.5.4 Place du maître dans le processus émancipateur

Sans équivoque, la pédagogie mise en œuvre par chacun des trois formateurs que nous avons observée est similaire : liberté de choix, pédagogie de l'autonomie, de l'erreur, du questionnement, de la découverte, du déclic. Dans ce processus d'apprentissage, le maître offre un espace propice aux essais, au tâtonnement, à l'erreur mais surtout un espace au sein duquel apprendre est un plaisir. Au travers de ce stage dont le but est « *d'apprendre à observer, comment, pourquoi, de comprendre qu'une moulure c'est une question d'intention* », FME souhaite « *leur donner les clés de la reconnaissance* ». Une reconnaissance qui passe par le savoir-faire de leur métier, lequel se met au service des émotions, « *suscite l'émotionnel* » (FME). Bien que la rigueur et l'exigence s'inscrivent en toile de fond, apprendre, *via* un processus de création, suppose que celui qui crée soit à l'écoute de ses émotions. Appréhender et se familiariser avec un nouveau savoir-faire suppose de s'engager tant physiquement qu'émotionnellement, de se détacher de la technique pour se mettre, aussi, à l'écoute de ses ressentis. Car la main, le geste en est la continuité et le moyen d'expression. Et la production qui en résulte devient alors une production singulière, propre à celui qui l'a créée. Aussi, FME engage les jeunes à se connecter à leur voix intérieure, à être en pleine conscience de ce qu'ils font et de leurs intentions s'ils veulent produire une œuvre satisfaisante. Du point de vue technique et esthétique. En effet,

FME : « *C'est ça le compagnonnage, c'est notre privilège. Le métier permet d'exprimer ce que l'on est.* »

FME : « *Le dessin, c'est le début du geste ; une feuille d'acanthe, c'est une continuité entre le trait et la sculpture. Une plante, ça pousse harmonieusement avec le soleil, il faut reproduire ce mouvement et ce volume.* »

FME *:* « *Vas-y, continue, ce n'est pas grave.* »

FME *:* « *C'est une interprétation, tu as 36000 possibilités, c'est toi qui le sens.* »

la production n'est pas seulement une nature morte, une production technique. Elle doit être le reflet de la finesse et de la nuance de son créateur, lequel doit donner le meilleur de lui-même s'il veut pouvoir espérer émouvoir celui qui la regarde. Ainsi, l'œuvre devient l'expression de chacun et, chacune d'entre elles est singulière, imprégnée d'une sensibilité particulière. Pour autant, la précision et la rigueur restent de mise. Et si FME les invite à explorer leurs capacités et à errer dans ce processus d'apprentissage et de don de soi, il n'en est pas moins exigeant. Chacun avance à son rythme, selon ses capacités mais tous sont invités à faire preuve de rigueur. Une rigueur que FME tient à distinguer de la rigidité. Il est essentiel pour lui que chacun ait suffisamment de jeu dans le processus d'apprentissage et de création pour que chacun puisse s'exprimer selon sa sensibilité et sa personnalité. Car œuvrer c'est donner à voir un bout de soi.

FME *: « Ce sont des moments où ils découvrent, où ils ont des déclics, apprennent d'autres choses.* »

FME *:* « *Mais c'est comme eux, ils prennent des mesures et se trompent de 2 mm, c'est énorme. Mais quand tu leur expliques, ils reprennent, et continuent.* »

FME : « *Dans notre métier, on peut toucher pour satisfaire l'œil, c'est une question d'émotions. Il y a un équilibre, une harmonie, un accord entre chaque moulure. Il y a une extrême rigueur pour que l'ensemble forme l'harmonie recherchée. La moulure, c'est un jeu d'intentions et de jeux d'ombres pour plus de lumière.* »

Soucieux de proposer un accompagnement individualisé aux jeunes qu'il accompagne, FMS est curieux et attentif à la vie de chacun, à leur parcours, à leur personnalité, ainsi qu'à leur niveau de progression qu'il prend en considération, accueille et respecte. Ainsi, de la même manière que FME leur explique qu'il s'agit de trouver un équilibre entre la rigueur et la souplesse s'ils veulent apporter de l'harmonie à leurs formes, il considère qu'il est de son rôle de transmettre la rigueur de son savoir-faire tout en tenant compte des individualités de chacun. FME circule auprès de chaque jeune, adapte ses conseils, accompagne de façon individualisée, s'adapte à l'étape de travail et aux besoins de chacun. Il justifie sans cesse ses conseils, leur donne du sens. C'est notamment ce qu'il tente de mettre en place lorsqu'il propose, à différentes reprises, de porter un regard évaluatif, formel ou informel, à chacune des pièces produites. En regardant avec attention chacune des œuvres et en les commentant avec précision devant l'ensemble du groupe, il individualise ses remarques, ses conseils, ses critiques mais aussi ses encouragements et ses félicitations. C'est donc en toute humilité, bien qu'armé de ses compétences reconnues, de façon tout à fait symétrique, et non surplombante, qu'il s'autorise à porter un jugement sur chacune de leurs productions de façon

FME : « *Oui, c'est bien ça, t'as peut-être raison, voire même sûrement raison.* »

FME : « *Enfin, je me permets mais je ne suis pas un artiste.* »

FME : « *Alors, on les regarde vos œuvres* ? »

collective. Toujours dans le respect et la bienveillance, il reste centré sur l'activité ou la production, sans jamais juger l'individu ou sa sensibilité. Inscrit dans une posture de non-savoir, il ne prétend pas détenir une vérité. Il partage ses expériences et ses savoir-faire tout autant qu'il accueille celles et ceux des jeunes.

FME : « *C'est un peu fouillis, n'est-ce pas ; ce n'est pas lisible. On ne voit pas trop ce que c'est. Il faut vraiment que tu sentes le mouvement. Tu as une veine principale autour de laquelle tu vas composer. Faut respirer, prendre de l'espace. La feuille, elle prend tout l'espace, fais-en autant puis après tu rentres dans le détail et tu deviens précis dans ton coup de trait. On reprendra ça. C'est du dessin d'art donc il y a une expression personnelle, je respecte, mais prends plus d'espace.* »

Conscient que transmettre « *ça ne s'improvise pas* » (FME), il n'a de cesse de questionner sa pratique afin de permettre à chacun des jeunes de devenir des hommes de métier et pas seulement des techniciens. Une réflexivité qui suppose qu'il soit en mesure de réajuster et de s'adapter aux jeunes, au groupe. Une posture, un rapport à soi, aux autres, à l'œuvre qui, bien que gourmande en temps et en investissement personnel, vient se mettre au service de sa professionnalité, laquelle passe par le plaisir de transmettre et le plaisir qu'éprouvent les jeunes à apprendre. Apprendre de l'ancien, de leur maître qu'ils prennent comme modèle, parmi d'autres, et envers qui ils ressentent et expriment une profonde reconnaissance et de l'admiration.

FME : « *Nous n'avons pas que des compétences de savoir-faire que l'on doit transmettre, la façon dont on va les enseigner permet d'en développer des tas d'autres.* »

FME : « *Le temps s'arrête un peu, on prend le temps d'explorer, de découvrir, d'expérimenter de nouvelles choses. Et ça, c'est unique et rare. D'avoir un espace où on peut inventer, se réinventer ? Car on s'adapte. On a des objectifs mais il faut savoir improviser pour s'adapter et que chacun y prenne du plaisir. C'est pour tout ça que je suis heureux d'être Compagnons.* »

1.6 Synthèse du chapitre 1

La formation des Compagnons du Devoir et du Tour de France peut paraître emblématique des tensions qui traversent aujourd'hui nombre de dispositifs de formation professionnelle. Elle affiche, en effet, un haut niveau d'exigence quant aux compétences des futurs professionnels qu'elle accueille, elle revendique son attachement à des traditions ancestrales qui induisent (notamment) un certain rapport à l'autorité et reconnaissent l'importance des maîtres, tout en affirmant également contribuer à la formation d'hommes accomplis, se référant en cela à un héritage humaniste qui considère l'émancipation des formés comme fondamentale.

Partant de l'hypothèse selon laquelle le « faire œuvre » occupe une place centrale dans les processus de conscientisation, de subjectivation et de

subjonctivation, nous nous sommes efforcée de caractériser et d'objectiver ces dynamiques. L'analyse de ces séquences pédagogiques observées permet de mettre en avant les différences et le commun. En effet, nous avons pu voir que les équilibres entre les différentes postures d'apprentissage émancipatrices ne se manifestent pas de la même manière selon les contextes (salle de classe ou atelier), la posture du maître, les modalités pédagogiques et les groupes enquêtés. En conduisant les jeunes à donner le meilleur d'eux-mêmes, en leur permettant de s'élever pour prendre place auprès des autres, le « faire œuvre » participe bien d'un mouvement d'émancipation des sujets au sein de collectifs. Cependant, nous avons pu mettre en évidence une distinction liée au public de formés qui nous laisse à penser que l'effectivité du dispositif est indissociable du sens que chacun donne à la formation et de la trajectoire dans laquelle il s'inscrit. De la même manière, nous avons constaté que le lieu, le type d'activité mené et les modalités de mise au travail influencent la dynamique individuelle et collective, les postures d'apprentissage émancipatrices étant, de fait, plus ou moins adoptées. Enfin, nous avons également confirmé le rôle décisif du formateur, dans la capacité qui est la sienne de concilier dans ses interventions, ce qui relève des contraintes externes propres à l'œuvre à réaliser, et ce qui, dans le respect même de ces contraintes, ouvre pour l'apprenant une possibilité de réalisation personnelle.

Par ailleurs, nous avons repéré que les modes de transmission des savoirs mis en œuvre par le formateur favorisent également l'adoption de postures d'apprentissage émancipatrices chez les apprenants. Par l'observation nous avons identifié trois modes de transmission des savoirs dans chacune des séquences pédagogiques qui se sont révélées correspondre à la distinction opérée par Barthes (2002) : l'enseignement, le maternage et l'apprentissage. À chacun d'entre eux correspondent respectivement trois types de savoirs. (1) Les savoirs intellectuels, qui sont enseignés par le discours oral ou écrit. (2) Les savoirs ignorés, qui ne font l'objet d'aucune explication ni présentation délibérée, et dont l'exemple type est la situation d'un enfant qui apprend à marcher sous le regard attentif et soutenant de ses parents. Ceux-ci ne lui apprennent pas comment marcher, mais l'encouragent, l'appellent, l'entourent, le maternent. (3) Enfin, les savoir-faire, lesquels nécessitent d'être montrés et doivent pour cette raison faire l'objet d'un apprentissage. À propos de ce dernier mode de transmission, il précise qu'« une compétence se transmet silencieusement, un spectacle se montre (celui d'un faire), dans lequel l'apprenti, passant la rampe, s'introduit peu à peu » (Barthes, 2002, p. 506). Le silence de cette transmission tient à ce que l'on appelle les savoirs tacites, lesquels comportent une part implicite. C'est particulièrement vrai des savoir-faire qu'il est difficile de décrire par un langage :

> un geste n'est pas le résultat à obtenir, mais un ensemble complexe de postures, de mouvements, de rythmes et de forces exercées, qui s'accommode mal de la linéarité du langage écrit ou oral. C'est pourquoi [ces métiers] s'apprennent par contact, en voyant faire, en essayant de faire. Dès lors, trouver sa place sur un chantier, quand on débute bien sûr, puis tout au long de sa vie professionnelle, ce n'est précisément pas essayer de faire la preuve de sa grande indépendance ou vouloir tout apprendre par ses propres moyens, mais au contraire se situer soi-même par rapport au savoir et à l'expérience des autres. (Lochmann, 2021, p. 110)

Cela n'est pas sans faire écho à ce que Bandura (1976) nomme l'apprentissage vicariant[124].

Enfin, nous avons constaté la dimension éminemment collective de l'œuvre. Si elle se constitue comme un processus d'externalisation participant de la construction de soi, elle n'est cependant jamais le résultat du travail d'une seule personne. Dans un opuscule intitulé *L'Art et l'artisanat* , William Morris[125] a bien résumé ce caractère de l'œuvre : « l'ouvrage [des ouvriers] sera l'expression de leur coopération harmonieuse et du plaisir qu'ils y ont pris. Aucune intelligence […] n'y a été écrasée ; au contraire, elle a été plutôt subordonnée et utilisée afin que personne, du maître au plus modeste ouvrier, ne puisse s'écrier : "C'est mon œuvre" mais afin que chacun puisse dire sincèrement : "C'est notre œuvre" » (2011, p. 25). C'est dans ce tissage complexe des prérogatives de l'œuvre et de celles du sujet que réside, selon nous, la contribution singulière du « faire œuvre », dont ce premier niveau d'analyse nous permet de confirmer la potentialité émancipatrice.

Les deux chapitres suivants s'articulent en deux volets. Ils s'intéressent respectivement à l'analyse des *corpus* d'entretiens des jeunes puis à l'analyse des *corpus* d'entretiens des formateurs.

---

[124] Selon la théorie de l'apprentissage vicariant proposée par Bandura (1976), l'imitation active est le processus privilégié de l'apprentissage : l'individu apprend en observant les comportements d'autrui, mais aussi les conséquences de ces comportements. Ainsi, l'apprentissage vicariant résulte de l'observation d'un pair exécutant le comportement à acquérir. Ceci ne consiste pas en une simple imitation comportementale, mais résulte de l'articulation de quatre composantes : l'attention de l'apprenant, la rétention ou la mémorisation de l'information, la reproduction motrice, et la motivation à apprendre (Marcel et Garcia, 2012).

[125] Le mouvement d'Arts et Crafts se caractérise principalement par une philosophie, une façon de repenser l'art et l'artisanat du XIXe siècle, à l'ère où l'industrialisation se fait de plus en plus présente. William Morris (artiste, écrivain éditeur) définit un courant de pensée qui rapproche la production de meuble de l'artisanat. Selon lui, « seul le travail fait à la main peut permettre un rendu de qualité. Un positionnement osé à une époque où la majorité prône l'industrialisation ! Mais il persiste. Face aux conditions de travail désastreuses dans les usines, il affirme que l'ouvrier doit évoluer dignement. Seul un homme épanoui dans l'exercice de ses fonctions peut produire un rendu de qualité. Et pour s'épanouir l'homme doit également participer pleinement à la fabrication de son ouvrage. Cet épanouissement rendra alors l'ouvrier plus heureux, mais aussi l'objet plus beau, par le supplément d'âme qui s'en dégagera » https://www.usineadesign.com/art-craft-william-morris/

Figure 18 - Scène de transmission

CHAPITRE 2.
L'ANALYSE DES *CORPUS* D'ENTRETIENS DES JEUNES

Nos observations analysées, nous proposons à présent une analyse des *corpus* d'entretiens en deux volets. Pour rappel, le premier volet abordé dans ce chapitre porte sur les éléments de discours recueillis auprès des Aspirants (MS et ME). Le second volet, relatif aux éléments de discours recueillis auprès des formateurs (FMS et FME), fera l'objet du chapitre 3.

S'intéresser au « faire œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants, nous a amenée à conduire des entretiens que nous avions articulés en deux parties. La première visait à recueillir des informations relatives à leur parcours scolaire et à leurs motifs d'engagement au sein de l'AOCDTF. La seconde partie s'intéressait au dispositif de formation proposé par l'AOCDTF et au rapport que chacun d'entre eux entretient avec lui. Pour ce faire, nous avions décomposé cette seconde partie de l'entretien en trois focales distinctes qui intéressent particulièrement notre propos. À savoir : (1) la place accordée à la construction de l'homme dans ce dispositif de formation. (2) La place de l'œuvre dans ce parcours de formation. (3) La dialogique entre les finalités assumées de la formation : un Compagnon est un homme de Devoir et un homme libre. Pour rappel, les caractéristiques de chacune de ces cohortes sont consultables dans les tableaux 1 et 2. Pour faciliter la compréhension de l'analyse menée à partir de notre catégorisation, présentée *supra* dans les tableaux 5, 6 et 7, nous nous sommes attachée à structurer de façon identique ces deux chapitres. Ces derniers combinent une approche descriptive, qui rend compte de la répartition des poids des mots dans les discours, suivie d'une approche interprétative des résultats obtenus.

La phase descriptive prend appui sur les calculs de proportionnalité « au mot près » (chapitre 5 de la partie 3 relative à la méthodologie de recherche), consultables en annexe 14, et s'attache à mettre en corrélation la quantité du discours de chaque catégorie au regard de la totalité de celui des personnes interviewées. Pour plus de clarté, nous nous attachons à proposer des tableaux récapitulatifs des annexes 15 et 16 pour chaque catégorie, lesquels mettent en évidence les différents entretiens qui abondent chaque sous thème (entretiens colorés de la couleur de la catégorie) et indiquent le pourcentage de discours correspondant à chacun d'entre eux. Cela permet de visualiser le poids de ces derniers et de repérer la fréquence ou l'absence d'apparitions dans chacun des discours. Afin d'illustrer ce travail de catégorisation, nous avons sélectionné un *verbatim* qui nous paraît être significatif et représentatif de chacun des sous thèmes.

La phase interprétative vise quant à elle à accéder aux éléments de discours et à les mettre en lien avec certains aspects théoriques permettant d'en éclairer la compréhension. Une représentation graphique progressive du faire-œuvre chez les Compagnons sera présentée à la fin de chaque analyse interprétative. Nous précisons que le code couleur relatif à chacune des trois catégories est respecté tout du long de cette analyse. Il se veut à la fois point de repère et guide pour le lecteur.

Enfin, une synthèse est proposée avant de présenter, dans le chapitre 3, le deuxième volet d'analyse relatif au *corpus* des formateurs selon le même schéma.

2.1 Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi

Le premier temps de ce premier volet d'analyse, s'intéresse à ce que les jeunes nous disent de ce qui se joue en termes de construction de soi lorsqu'ils produisent ou reçoivent une œuvre.

2.1.1 Approche descriptive

Comme expliqué en introduction de ce chapitre, nous proposons une synthèse de la grille d'analyse relative à la catégorie 1. Dans un premier tableau, nous donnons à voir la grille correspondant aux MS et dans un second tableau, celle inhérente aux ME.

Tableau 8 - Synthèse des données issues des entretiens avec les métalliers serruriers pour la catégorie 1

CATÉGORIE 1 **Entre la production et la Réception de l'œuvre : un moment de construction de soi**							
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**				**% par sous thème**	***Verbatim***
Œuvre et engagement	Être dans un état d'esprit spécifique	MS1	MS2	MS3	MS4	82	*Je suis vraiment dans le travail, je ne pense qu'à ça, il n'y a rien qui passe, je suis hyper concentré.* (MS6)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Avoir un rapport au temps singulier	MS1	MS2	MS3	MS4	18	*Les œuvres qu'on réalise, c'est plus comme certains disent un travail d'une vie. Car on peut y passer des centaines d'heures.* (MS4)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
Œuvre et intentionnalité	Susciter des émotions	MS1	MS2	MS3	MS4	33	*Quand une œuvre me parle, je ne peux pas m'empêcher de continuer à la regarder, j'ai le besoin d'en profiter.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Rechercher la beauté	MS1	MS2	MS3	MS4	37	*La difficulté de fabrication, les finitions, l'aspect visuel, les dessins, c'est l'excellence dans le travail.* (MS4)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Faire de sa vie une œuvre	M1	MS2	MS3	MS4	0	
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Entreprendre un processus créatif	MS1	MS2	MS3	MS4	30	*C'est sur les pièces qui sont personnelles où je me fais plaisir, j'utilise des techniques particulières, des textures différentes.* (MS6)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
Œuvre et externalisation	Laisser une trace	MS1	MS2	MS3	MS4	1	*Tu es fier de le montrer à tes enfants.* (MS9)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Donner à voir de soi	MS1	MS2	MS3	MS4	99	*Il y a un peu de la personne qui la faite dedans, car on retranscrit ce qu'on est, ce dont on a envie.* (MS4)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
Œuvre et objectivation de soi	Adopter une attitude réflexive	MS1	MS2	MS3	MS4	47	*Moment de réflexion intense […] on peut poser notre esprit et laisser nos pensées se mettre à plat et se démêler.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Modeler son caractère	MS1	MS2	MS3	MS4	25	*En travaillant à s'organiser, à persévérer par exemple, c'est pas que du métier c'est un vrai travail sur soi-même.* (MS6)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Renforcer son SEP	MS1	MS2	MS3	MS4	28	*Je me prouve que je suis capable de le faire, ça développe la confiance en soi.* (MS10)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		

Tableau 9 - Synthèse des données issues des entretiens avec les menuisiers ébénistes pour la catégorie 1

CATÉGORIE 1 **Entre la production et la Réception de l'œuvre : un moment de construction de soi**							
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**				**% par sous thème**	**Verbatim**
Œuvre et engagement	Être dans un état d'esprit spécifique	ME1	ME2	ME3	ME4	79	*Je prends du plaisir, je laisse tout de côté et je suis serein, je suis à fond, je ne me laisse pas parasiter par mes idées.* (ME2)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Avoir un rapport au temps singulier	ME1	ME2	ME3	ME4	21	*T'es prêt à rester toute la nuit parce que tu veux avancer, t'es dans ton truc, je me sens à ma place.* (ME7)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
Œuvre et intentionnalité.	Susciter des émotions	ME1	ME2	ME3	ME4	30	*Toute production est une œuvre à partir du moment où elle crée un émoi chez le récepteur.* (ME6)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Rechercher la beauté	ME1	ME2	ME3	ME4	16	*Je trouve ça beau comme objet, il y a les courbes, les couleurs, les matières et le travail.* (ME5)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Faire de sa vie une œuvre	ME1	ME2	ME3	ME4	16	*Le chef-d'œuvre ça va être comment toi tu définis l'accomplissement de ta vie.* (ME2)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Entreprendre un processus créatif	ME1	ME2	ME3	ME4	38	*Je pense que dès qu'il y a une création de quelqu'un qui donne de soi pour la faire.* (ME2)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
Œuvre et externalisation	Laisser une trace	ME1	ME2	ME3	ME4	20	*Tu laisses une trace physique sur cette terre, tu crées une création qui ne t'appartient plus, elle appartient à elle-même.* (ME5)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Donner à voir de soi	ME1	ME2	ME3	ME4	80	*Tu y mets tellement de cœur qu'à la fin il y a un bout de toi qui s'en va, un peu comme une histoire d'amour.* (ME6)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
Œuvre et objectivation de soi	Adopter une attitude réflexive	ME1	ME2	ME3	ME4	41	*Ça favorise un état d'esprit propice à des réflexions sur soi, ça permet une prise de recul, de penser à soi, à ce qu'on fait.* (ME1)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Modeler son caractère	ME1	ME2	ME3	ME4	27	*Être confronté à la difficulté et repousser mes limites dans le travail, ça me met dans ces situations de stress et j'apprends à mieux les gérer. (*ME1)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Renforcer son SEP	ME1	ME2	ME3	ME4	32	*Je suis fière, je gagne confiance au niveau travail et humainement. J'ai une sensation de dépassement de moi, je sors de ma zone de confiance.* (ME5)
		ME5	ME6	ME7	ME8		

Cette opération nous permet d'élaborer des corrélations et des comparaisons entre chacun des *corpus* des MS et des ME. Le premier niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des thèmes est réparti pour chacun des deux *corpus*. Un calcul de pourcentage de chacun des thèmes a été opéré à partir des données issues de l'annexe 14. Pour plus de lisibilité, nous proposons les diagrammes circulaires suivants. Ils permettent de visualiser la distribution des pourcentages et l'importance de chaque thème relativement à la catégorie 1.

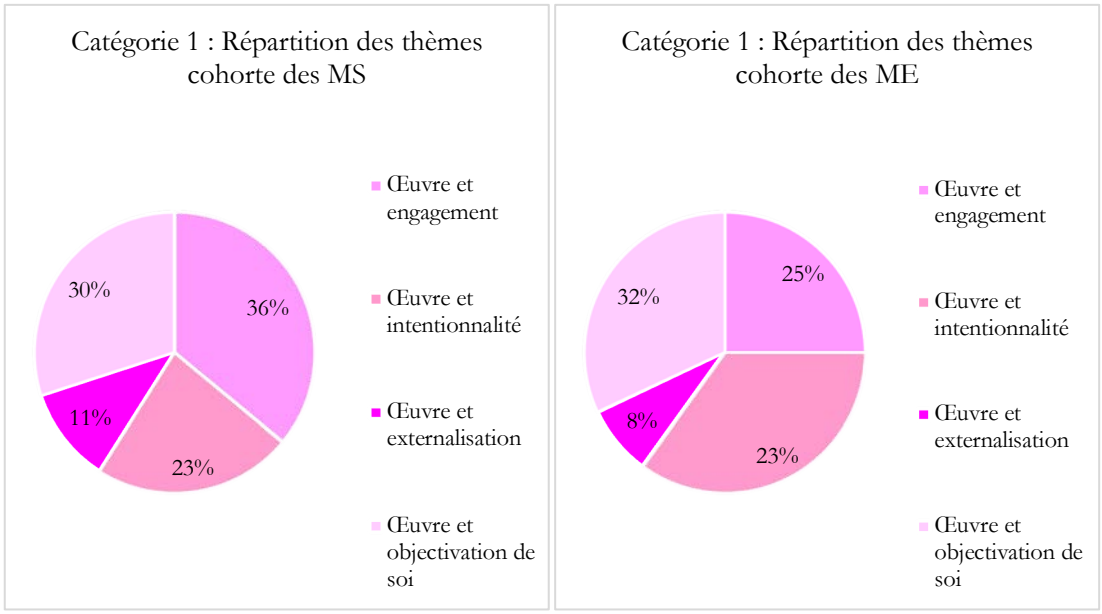


Figure 19 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 1 des deux corpus

Les répartitions mettent en évidence que les quatre thèmes sont présents dans chacun des deux *corpus* et que leur poids (exprimé en pourcentage) diffère d'un *corpus* à l'autre. En première position, nous retrouvons le thème « œuvre et engagement ». Il est le plus représenté avec 36% du discours des MS et 25% du discours chez les ME. En deuxième position, nous retrouvons le thème « œuvre et intentionnalité » qui représente 23% du discours de MS et 35% de celui des ME. En troisième position arrive le thème « œuvre et objectivation de soi ». Il représente 11% du discours des MS et seulement 8% du discours des ME. Enfin, le thème « œuvre et objectivation de soi » est représenté de façon *quasi* similaire dans chacun des deux *corpus*, à savoir 30% *vs* 32%. Les plus grands écarts se retrouvent donc dans les thèmes « œuvre et engagement » et « œuvre et intentionnalité » où le rapport est inversé. Afin d'affiner cette première lecture, nous nous proposons de regarder plus précisément ce qu'il en est au niveau de chacun des sous thèmes de cette catégorie 1.

Le second niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des sous thèmes est réparti pour chacun des deux *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons le diagramme en bâtons suivant. Il permet de visualiser la distribution des pourcentages (abscisse) de chaque sous thème (ordonnée) relativement à la catégorie 1.

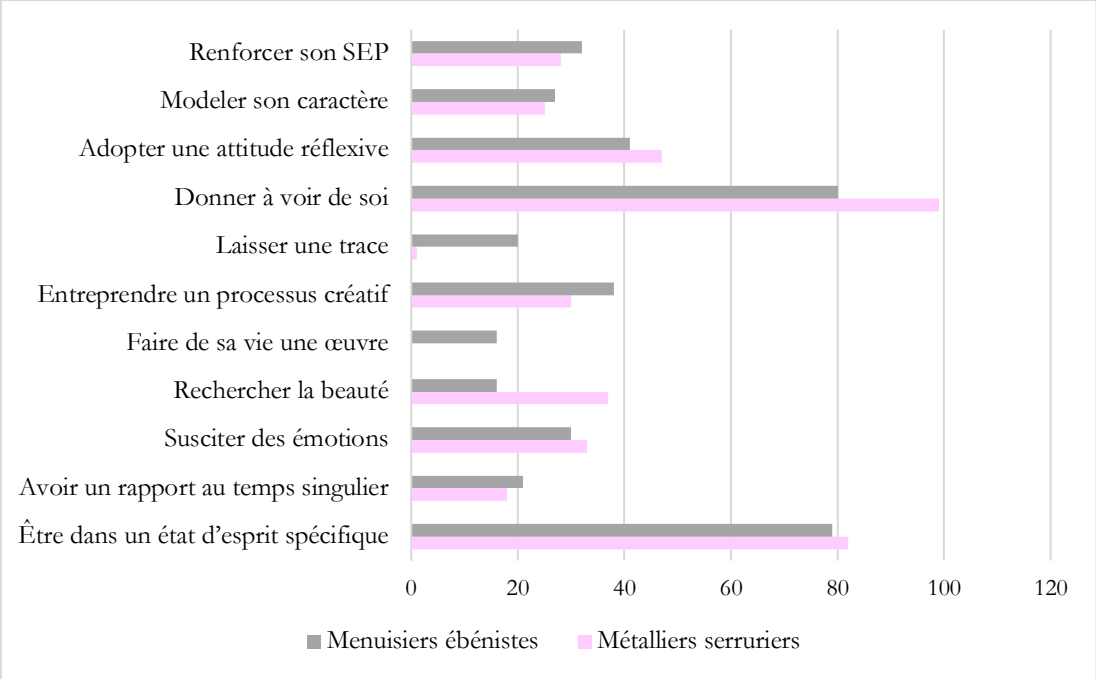


Figure 20. Représentation graphique de chaque sous thème de la catégorie 1 des deux corpus

Cet histogramme nous permet d'établir des parallèles entre le poids du discours de chacun de ces sous thèmes chez les MS *vs* chez les ME. On peut s'apercevoir que les sous thèmes dans lesquels il y a un écart très peu significatif (moins de 10% d'écart) sont les sous thèmes qui abondent le thème « œuvre et engagement » (82% *vs* 79% pour le sous thème « être dans un état d'esprit créatif » et 18% *vs* 21% pour le sous thème « incarner un état d'esprit spécifique »), le thème « œuvre et objectivation de soi » (47% *vs* 41% pour le sous thème « adopter une posture réflexive », 25% vs 27% pour le sous thème « modeler son caractère », 28% *vs* 32 % pour le sous thème « renforcer son SEP ») le sous thème « susciter des émotions » (33% *vs* 30%) et « entreprendre un processus créatif » (30% *vs* 38%). En revanche, les sous thèmes qui couvrent le thème « œuvre et externalisation » (« rechercher la beauté », 37% *vs* 16% et « faire de sa vie une œuvre », 0% *vs* 16%) ainsi que les sous thèmes qui renseignent le thème « œuvre et externalisation » (« laisser une trace », 1% *vs* 20% et « donner à voir de soi », 99% *vs* 80%) représentent un écart significatif allant de 15% à 19% entre le discours MS et celui des ME.

Si nous allons, dans les paragraphes suivants, tenter de donner du sens à chacun de ces thèmes et de créer du lien entre eux, nous pouvons, d'ores et déjà, pointer que la fonction d'externalisation des œuvres est nettement moins prégnante chez les métalliers serruriers, lesquels sont en début de Tour de France. De la même manière, ils semblent moins sensibles à la quête de beauté lorsqu'ils évoquent la question des œuvres. Une beauté qui, nous allons le voir, ne renvoie pas seulement à la dimension esthétique mais aussi à la dimension technique, voire existentielle. Par ailleurs, on s'aperçoit que les MS font référence à l'œuvre en tant que pièce, ouvrage, production et jamais en tant qu'entreprise de leur vie. Cette dimension, *quasi* philosophique, qui renvoie à l'intention de faire de sa vie une œuvre, semble donc être une préoccupation qui se construit au fil du temps et de la formation des Compagnons. Elle vient d'ailleurs faire écho à la fonction des traces laissées par les œuvres qui n'est évoquée que par un seul MS.

Alors que ce premier niveau d'analyse se voulait essentiellement descriptif, nous en proposons à présent une interprétation.

2.1.2 Approche interprétative

2.1.2.1 Mettre du cœur à l'ouvrage

Le thème « œuvre et engagement » nous invite à regarder du côté du verbe œuvrer. Essentiellement employé dans sa forme intransitive, œuvrer, de l'étymologie, *œuvrer,* qui signifie agir, travailler, trouve une deuxième définition plus littéraire : « agir au service d'une cause, travailler à une œuvre considérée comme ayant de la dignité, de l'importance, de la noblesse »[126]. Parallèlement, le verbe engager, dans sa forme pronominale (le sujet désignant une personne et l'objet désignant un attribut de la personne en tant qu'elle en a une conscience morale) renvoie au fait de lier (sa conscience) par une promesse, une convention ou une obligation librement consentie, en vue d'une action précise ou d'une situation donnée. Ce détour vient nous éclairer sur le sens du discours tenu par les métalliers serruriers. En effet, mis à part MS1, MS12 et ME8 qui ne s'expriment pas sur cette thématique, tous associent le fait de produire une œuvre à une nécessité, qu'on pourrait juger de morale, d'incarner un état d'esprit spécifique qui renvoie au don de soi, au dévouement : « *je m'y investis pleinement, je donne de moi. Il y a une grande implication, tu te donnes les moyens* » (ME7).

[126] https://www.cnrtl.fr/definition/œuvrer

Entreprendre un ouvrage, suppose d'apprendre à *« connaître ses limites* » (ME6), de dépasser ses limites pour mieux les dépasser, et faire du mieux possible : « *c'est quelque chose où j'apporte une attention particulière à chaque détail, [de] la finesse, [du] peaufinage du moindre détail, [de] l'intelligence* » (ME1), « *une œuvre, c'est se donner au maximum sur une pièce, y mettre tout ce qu'on a, tout ce qu'on a appris, notre technique, notre savoir-faire, faire de notre mieux en termes d'application, de propreté, de tout »* (MS11), et d'en sortir grandi : *« une œuvre, c'est quelque chose pour lequel tu vas te donner, qui va te pousser à faire quelque chose, te donner, pousser plus loin, ne pas rester dans une zone de confort de ce qu'on sait faire* » (ME2). Il y a bien ici l'idée d'aller jusqu'au bout. Au bout de soi et de son savoir-faire. La notion d'à-peu-près est exclue. Ils y vont, ils s'y confrontent, ils s'y frottent et vont parfois même jusqu'à s'y piquer : « *la difficulté fait que c'est une œuvre* » (ME6). On retrouve d'ailleurs, dans le discours de ME4 des expressions telles que « *se donner du mal* » ou « *se faire violence* », « *des fois c'est vraiment une épreuve* ».

Œuvrer est une expérience qui s'éprouve. Une expérience qui les invite à soumettre leur qualité de personne en vue d'en établir une valeur positive : « *tu te dépasses, tu essaies de viser assez haut pour te dépasser et une fois que tu es allé à terme, que t'es allé encore plus haut, tu franchis à chaque fois des marches et du coup tu te dis que tu vas pouvoir gravir de nouvelles marches. À chaque fois que tu fais quelque chose, ça te débloque des clés, ça te débloque des portes, puis ça t'en ouvre trois devant toi et du coup tu peux y aller et après ça t'en ouvre cinq devant toi et tu avances, tu avances* » (ME3), « *Repousser toujours un peu plus mes capacités (…) pour m'améliorer au travers de l'œuvre »* (ME1). Il s'agit d'un parcours durant lequel de jeunes personnes se confrontent à une série d'épreuves morales ou physiques, lesquelles leur permettent de gagner en maturité. Un parcours dans lequel elles s'engagent avec tout ce qu'elles sont, tout ce qu'elles ont. Cette notion d'investissement, de don de soi, prégnante dans le discours de chacun des *corpus,* met l'accent sur le fait qu'il s'agit d'un engagement total, du corps et de l'esprit *:* « *tu donnes de ta personne psychiquement et physiquement. Car, parfois, t'es comme dans une transe où tu es dans ton travail et tu restes et tu restes et tu ne lâches rien pour rester juste* » (ME6), « *on donne tout l'esprit et le corps dans ce qu'on fait* » (ME5).

Et en même temps, être à l'œuvre suppose être dans un esprit de travail très spécifique qui fait consensus. Un maître mot : concentration ! « *Faire [une œuvre] demande une grande rigueur, de l'organisation et de la concentration* » (ME1). L'idée est présente dans les propos de tous les métalliers serruriers et menuisiers ébénistes qui s'expriment sur ce sujet. Réaliser une œuvre suppose d'être concentré, et au-delà, d'être dans sa bulle, d'être focalisé, de ne penser qu'à ça : *« au moment de la réalisation, je ne pense qu'à ce que je suis en train de faire, je suis pleinement à ce que je fais* » (MS3). Alors qu'on aurait pu imaginer que le temps de réalisation de l'œuvre soit un moment propice à l'action d'aller, çà et là, sans s'établir nulle part - telle la longue errance d'Ulysse en Méditerranée - il en n'est rien. Il s'agit davantage d'un moment

de déconnexion : « *je m'évade de toutes mes problématiques du quotidien, je ne me concentre que sur ma pièce et je ne pense qu'à ça* » (MS4), « *moi je suis vraiment dans le travail, je ne pense qu'à ça, il n'y a rien qui passe, je suis hyper concentré* » (MS6), « *en général, tu ne penses à rien d'autre que ce que tu fais, toute ton attention est à ce que tu fais. Je m'y investis pleinement, je donne de moi. Il y a une grande implication, tu te donnes les moyens* » (ME7). Seul MS11 exprime que « *c'est un moment où [il] peut penser à des choses auxquelles [il] ne pense pas le reste du temps comme [ses] futurs projets* ». Cet entrain à travailler, cette conviction avec laquelle ils s'emploient à concrétiser leur œuvre, ce courage, presque, avec lequel ils s'abandonnent et donnent tout ce qu'ils ont avec conviction, les engage à mettre tout leur cœur à l'ouvrage. « *J'y mets du cœur* » nous livre pudiquement MS9. Car « *une œuvre c'est un travail qu'on réalise qui nous tient à cœur, c'est quelque chose qu'on a envie de faire, on y met du sien, du cœur pour essayer de réaliser quelque chose qui nous tient à cœur* » nous livre MS4. Cette réflexion nous amène à établir un lien avec les travaux de Citton (2014) sur l'écologie de l'attention. Située dans des milieux attentionnels, constitués de ce qu'on entend, voit sent, goûte, touche, notre attention est conditionnée par notre environnement matériel. Mais la couche la plus profonde de notre attention reste notre attention individuelle. Constituée à la fois d'une attention automatique, laquelle fait référence aux réactions réflexes envers des phénomènes de saillances, d'images subliminales, d'images qui conditionnement notre développement et notre pensée sans même que nous en ayons conscience et d'une attention volontaire qui renvoie au fait de pouvoir porter notre attention sur telle ou telle chose ou tel ou tel autrui, c'est à l'attention individuelle réflexive que nous nous intéressons plus particulièrement ici. Cette dernière consiste à faire attention à nos choix et à nos comportements attentionnels, ce qui nous constitue en tant que sujets : « on devient sujet dans la mesure où on se pose des questions sur ce qui mérite notre attention, ce qui consiste à questionner la "valeur" des choses » (Citton, 2018, p. 18). Autrement dit, si au niveau de l'attention volontaire il y a des individus, ce serait au niveau de cette attention réflexive que s'opère la construction du sujet, « que se construisent ce qu'on appelle des " subjectivités" » (Citton, 2018, p. 18). En s'engageant et s'abandonnant tel qu'ils le font lorsqu'ils œuvrent, les jeunes mobilisent leur attention réflexive, et le « faire œuvre » les inscrit ainsi dans un moment propice à leur propre subjectivation.

2.1.2.2 Donner de son temps pour l'œuvre

La notion de temporalité se fait centrale : « *en tant qu'homme de métier, j'essaie toujours d'imaginer ce qu'il a fait, le temps qu'il a passé dessus* » nous dit ME1 en parlant d'une œuvre qu'il contemple. « *Il y a des pièces absolument fabuleuses où le gars a passé toute une partie de sa vie. Et là, c'est carrément un chef-d'œuvre, impeccable à tout point de vue,*

qui te demande un temps astronomique, qui techniquement est très compliqué, et te demande énormément de connaissances » nous exprime ME3. Ils sont pleinement conscients et unanimes sur le fait que réaliser une œuvre demande du temps. Un temps qui dans notre société post-moderne, liquide (Bauman, 2006) est associé à la vitesse, l'éphémère et à la mobilité, est perçu comme un allié et un allant de soi chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : « *on peut y passer des centaines d'heures. Souvent ce sont des travaux très éprouvants. On voit ceux qui y travaillent dessus, jours et nuits, ils rentrent de l'entreprise, vont tout de suite en atelier, ils vont en salle de cours faire leur plan pour ça. Ils donnent tout ce qu'ils ont jusqu'à aller au bout de ce qu'ils peuvent. C'est un travail qu'on fait dans lequel on se donne* » (MS4). Le temps ne se compte pas. Il se prend au point que sa notion se perd : « *En soi, quand je réalise une œuvre, déjà j'aime prendre mon temps, prendre du recul, réfléchir à ce que ce soit propre, beau à l'œil, modifier la moindre petite imperfection (…). Il m'est arrivé de travailler en plus des heures de travail, je (ne) regardais pas l'heure, mon patron passait pour me dire qu'il fermait l'atelier, sinon, j'y serais resté jusqu'au matin* » (MS7).

Le plaisir d'œuvrer et l'envie de voir le projet abouti gomme les heures : « *t'as envie de voir ce que ça va donner, t'es dans ton truc, t'es prêt à rester toute la nuit parce que tu veux avancer, t'es dans ton truc, je me sens à ma place* » (ME7). Ces heures passées à s'entretenir avec leur œuvre, bien qu'éreintantes, font le lit d'une union forte au point d'être personnalisée : « *j'y ai passé 250 heures, semaine après semaine et j'ai du mal à le finir parce que je m'essouffle mais aussi parce que je crois que je n'ai pas envie de le finir car je suis tellement bien dessus. C'est comme lâcher un enfant. Ça va être chouette quand il sera dans la cathédrale d'Amiens. Alors le rapport au temps, c'est bizarre. Car c'est comme une relation avec une personne, plus tu passes du temps avec plus tu lies des liens forts. Nous, en facture d'orgues, on dit qu'il faudrait trois vies pour apprendre tout ce qu'on a à apprendre* » (ME6).

2.1.2.3 Reconnaître la beauté de l'œuvre, la beauté à l'œuvre et donner à voir le beau

Bien qu'un lien entre intentionnalité de l'œuvre et beauté soit spontanément évoqué par les métalliers serruriers et les menuisiers ébénistes, il n'occupe qu'une petite part du discours : 37% *vs* 16%. Ce qui nous permet d'entrevoir que ce rapport tend à s'estomper avec les années de compagnonnage. ME5 nous dit d'ailleurs avoir « *évolué et changé d'avis* ». Comme si ces années d'apprentissage les amenaient à rompre avec des liens communément établis entre l'art et la beauté. Tout du moins, avec l'acception usuelle de la beauté. Car, si la beauté esthétique est quelques rares fois mise en avant, celle de leur métier, de l'art l'est davantage. La beauté à laquelle ils font référence lorsqu'ils évoquent leur rapport à la dimension artistique de l'œuvre est double. Il faut que « *ce soit beau visuellement et techniquement* » (MS5). La

beauté passe « *par le technique et l'esthétique mais […] l'un ne va pas sans l'autre ; la méthode permet de concevoir un ouvrage beau* » (ME1). Chacun, à leur manière, exprime et reçoit la beauté esthétique d'une œuvre. Mais tous sont sensibles à la prouesse technique et à l'engagement dont l'œuvre se fait le témoin et l'incarnation. Ils « *cherchent la beauté ailleurs, autrement. […] Il y a la sensibilité personnelle, quand ça évoque des choses, les formes (qui) sont belles, les couleurs […] et la sensibilité technique* » (MS8), « *parfois je vois des pièces de mécano ou de plombier, je sais que ce sont des œuvres mais esthétiquement, ça ne me parle pas. Ce sont des œuvres au regard du temps, de l'investissement, de la technique mais esthétiquement, ça ne me parle pas* » (MS4). Ce qui fait œuvre c'est « *la difficulté de la fabrication, (aux) finitions, (à) l'aspect visuel, (aux) dessins, il y a des dessins ce sont des œuvres, c'est l'excellence dans le travail* » (MS3). Tout leur savoir-faire est mobilisé dans la perspective de donner le meilleur d'eux et de leur art. « *Il y a des pièces qui sont vraiment impressionnantes et là, il y a une notion d'arrêt ou de dévouement total, où il y a la beauté de la pièce mais où on sent aussi tout le travail qu'il y a derrière. Il y a vraiment une différence entre une pièce qui vient répondre à la commande d'un client, à un cahier des charges, et puis un travail qui est fait pour la beauté du métier* » (MS8). C'est d'ailleurs l'intention et l'attention avec laquelle un ouvrage est réalisé qui vont faire qu'il va être considéré comme une œuvre : « *je pense qu'on emploie les termes dans plein de sens différents par habitude ou convention. C'est plus le sentiment que m'inspire une pièce que le mot que je mets dessus dans le sens. […]. C'est comme ça que je différencie les pièces plutôt que par le nom que je leur donne* » (MS8). Bien que ces éléments de discours renvoient à la notion d'esthétique, ils mettent en avant qu'elle dépasse la simple considération de la beauté au sens premier du terme. En mobilisant la notion d'expérience esthétique de Dewey (2010a), Marcel (2020) rappelle que le qualificatif d'esthétique n'est d'ailleurs pas exclusivement corrélé au champ artistique et stabilise que « le qualificatif d'esthétique correspond plutôt au résultat d'une activité, pour caractériser toute expérience qui s'avère satisfaisante et transformatrice et, en cela, il renvoie donc à une valeur » (Marcel, 2021, p. 320). L'expérience devient alors l'occasion de réintégrer les valeurs artistiques telles que la liberté, la création, l'harmonie dans la vie ordinaire restaurant ainsi une continuité entre œuvres (d'art ou non) et émotions humaines. Les œuvres auxquelles sont confrontés les Aspirants constituent un *média* de réconciliation et d'émancipation tout en permettant le partage d'expériences et la mise au jour des interrelations sociales. L'expérience que ces jeunes font de l'art remplit ainsi à la fois une fonction d'amélioration de la vie, tout en étant éducative.

Ressentir et provoquer des émotions, telle est l'essence de leur art. Ce qui fait œuvre, ce sont les sentiments qui s'en dégagent, « *les émotions qui émanent des choses […], (de la) peinture, (de la) musique ou (des) travaux des Maisons. […] Je ne pense plus aux heures de travail mais à ce que ça me coupe le souffle* » (ME5). ME6 va jusqu'à définir

l'œuvre selon sa capacité à générer ou non des émotions. « *Toute production est une œuvre à partir du moment où elle crée un émoi chez le récepteur* » (ME6). Un déclic disent MS8 et ME4 : « *même si un tableau qui n'est pas considéré par les experts comme une œuvre, il peut susciter chez toi un déclic. Et donc pour toi ça devient une œuvre alors que ça (ne) l'est pas pour l'imaginaire commun* » (ME4). Les émotions prennent des origines différentes. Il y a l'émotion ressentie par celui qui reçoit l'œuvre, laquelle peut émouvoir, voir provoquer une sorte de fascination : « *quand une œuvre me parle, je ne peux pas m'empêcher de continuer à la regarder, j'ai le besoin d'en profiter, de voir d'autres détails. Par exemple en salle à manger il y a une carte de la France en tôle, en cuivre, esthétiquement je trouve ça très beau et à chaque fois que je passe devant je me sens obligé de la regarder, car il y a tellement de petits détails, de petits plis, de petites attentions partout sur la pièce que j'ai toujours l'impression de découvrir de nouvelles choses. Un peu comme s'il y a des motifs qu'on regarde et qu'on voit des formes dans des formes, on est happé par la pièce* » (MS8). Et puis, il y a l'émotion ressentie par celui qui la produit, notamment en vue de celle qu'il va susciter chez le récepteur de son œuvre : « *en fait c'est à travers le regard des autres que j'ai le sentiment de faire une œuvre, car ça a suscité une émotion chez eux. C'est voir ce que tu crées dans le regard des autres.* » (ME6). Ces émotions ressenties sont souvent associées à la matière, à son odeur, à son toucher, à ses courbes, voir même à son bruit. Un facteur d'orgues nous en offre une illustration en lien avec la spécificité de son métier : « *puis un lien aussi dans mon métier, c'est le travail sonore ; le son ça ne pardonne pas, tu crées des notes mais après il y a l'harmonie, la couleur sonore que tu recherches, c'est comme le vin, plus ou moins rond, brillant, claquant, chaud et c'est à toi qu'appartient cette décision ; il faut que du premier tuyau au dernier tout coïncide. Chaque orgue appartient à la personne qui l'a harmonisé et quand tu l'écoutes tu accèdes à la sensibilité de la personne. […] Ça suppose avant tout travail, d'observer, tourner autour de la pièce pour l'apprivoiser. […] Ce qui compte c'est ce que je ressens et comment ceux qui le regardent la reçoivent ; ce qui compte c'est l'émotion que ça suscite chez eux* » (ME7). La notion d'apprivoisement évoquée ici nous interpelle et fait écho aux propos que Saint-Exupéry prête au renard dans son œuvre *Le petit prince* : « Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde » (1946, p. 68). Cette citation illustre, selon nous, la notion de réciprocité que nous évoquions précédemment, le lien unique et singulier qui unit l'œuvre et son créateur.

L'analyse de ces discours relatifs à l'œuvre nous invite à faire un rapprochement avec la vision que propose Ruby (2017) de l'œuvre à qui il attribue un rôle déstructurant. De la rencontre entre un sujet et une œuvre se déclenche une surprise, pressentie ou non, surprenante souvent, mais frappante dans tous les cas. Elle « peut même être aiguë, arracher un cri, faire sourdre un trouble émotionnel, encourager un rassemblement ou provoquer l'indifférence. Elle

indique un exercice d'(in)adaptation, de débordement, un égarement momentané »[127] (Ruby, 2019). Quoi qu'il en soit, elle devient un petit théâtre d'attitudes, de perçus, de vécus, de ressentis. De cette rencontre, s'enclenchent des réflexions. L'œuvre devient ainsi suggestion, proposition, appel, laissant le sujet fabriquer lui-même le sens de son existence. Libre à lui de (re)visiter son système de pensée et de changer son regard. Si les œuvres ne changent pas le monde, elles peuvent cependant permettre de changer le regard que chacun porte sur lui et sur lui-même en venant rompre le tissu sensible des allants de soi et la dynamique des affects habituels.

2.1.2.4 Œuvrer et profiter du processus de création

Alors qu'ils « *se donnent à 100% dans [leur] travail.* » (ME1), qu'ils « *rest(ent), rest(ent) et ne lâch(ent) rien* » (ME6), au point qu'ils entrent « *comme dans une transe* » (ME6), ils y prennent un plaisir immense. Ce sont des moments privilégiés dont ils se saisissent pleinement : « *ça me vide l'esprit, ça m'apaise, j'ai une sensation de bien-être (…), je suis focalisée sur ce que je fais, je suis bien et je ne réfléchis à rien d'autre que ce que je fais* » (ME5). La notion de coût ou de sacrifice est inexistante dans le discours. Cette volonté de faire faire du mieux possible, cette quête de perfection, cet investissement total sont certes éprouvants mais ils sont, avant toute chose, source de satisfaction et de plaisir : « *les 120 heures que j'y ai passé, même si c'était jusqu'à tard le soir, c'est 120 heures de plaisir* » (MS4). Ils éprouvent du plaisir à être à ce qu'ils font et à le faire avec tout ce qu'ils sont : leur être et leur savoir-faire. Car « *il n'y a plus rien autour* » nous dit MS7, « *il y a juste moi et l'ouvrage. C'est l'un des aspects que j'adore dans le métier. Et le fait de le concrétiser j'adore. C'est plein de petites étincelles à chaque fois* ». Il s'agit de vivre en harmonie avec leur œuvre et ils accordent une grande importance à cette notion de plaisir. Le sculpteur Constantin Brancusi va dans ce sens, lorsqu'il dit : « Ce qui a vraiment un sens dans l'art, c'est la joie. Vous n'avez pas besoin de comprendre. Ce que vous voyez vous rend heureux ? Tout est là »[128]. Et au-delà du soin, de la persévérance, de l'attention, du temps qu'ils apportent à leur œuvre, c'est ce que leur apporte l'œuvre en retour qui participe de leur épanouissement, de leur savoir-faire, de leur construction professionnelle et personnelle.

---

[127] Conférence au colloque « art public », de la ville de Québec, 7 juin 2019. Le devenir « public » par les œuvres d'art public ou comment l'art public constitue des scènes ? https://www.christianruby.net/le-devenir-public-par-les-oeuvres-dart-public-ou-comment-lart-public-constitue-des-scenes/

[128] Catalogue de l'exposition de New York 1925.

Comme dans une logique de donnant donnant ou de don contre don, dans laquelle l'Aspirant donne vie à l'œuvre, l'œuvre met en forme l'esprit et les mains de son créateur. Grâce au processus de création dans lequel l'Aspirant est engagé, il bénéficie d'un apprentissage sans pareil : *« même si on est forcément fier parce qu'on y a mis de soi, on y a passé du temps pour montrer qu'on a envie de partir sur le Tour, c'est surtout l'occasion d'apprendre des choses en fait. Ta pièce, si tout roule, si ça se passe sans accrocs, tant mieux mais ça manque un peu d'intérêt. En soi, d'ailleurs, à l'Adoption quand il y a la présentation des pièces pour savoir ce sur quoi ont travaillé les futurs adoptés, une des questions c'est toujours, quelles ont été tes difficultés, qu'est-ce que tu as appris en faisant cette pièce, parce que c'est ce qui compte. […] Principalement de la rigueur qui aide à être sérieux et droit dans plein d'aspects de la vie en général, la persévérance, quand on commence on va au bout. Le métier participe vraiment de cette construction-là. À force de passer nos journées à suivre cette espèce de code mental, à agir d'une certaine manière, ça influence dans la vie de tous les jours* » (MS8). Ce moment de production, de concentration, de cogitation, de don de soi s'apparente à un cheminement qui s'inscrit dans un parcours de vie source de plaisir et de satisfaction à la fois personnelle et professionnelle. Ce n'est finalement pas tant le but que le voyage qui est important pour eux : « *je prends vraiment du plaisir, je laisse tout de côté et je suis serein, je suis à fond, je ne me laisse pas parasiter par mes idées. C'est linéaire, il y a un point de départ et un point d'arrivée et tu profites du trajet »* (ME6). Un voyage dont ils sont à l'initiative.

Ce *continuum* de création les invite à découvrir et se découvrir. Ils travaillent la matière, s'y confrontent, la tordent, la forgent, la sculptent, la poncent, ce qui leur permet de monter en savoir-faire, et en même temps, ils sont habités par l'envie et la satisfaction de se découvrir, « *le but de ces travaux-là, c'est de découvrir des choses, des nouvelles choses* » (ME 3), d'apprendre à se connaître et à être en accord avec leurs vertus et leurs intentions : « *il faut une continuité dans la flamme qui t'anime et c'est pour ça que c'est si beau, car t'es dans une justesse du point de vue personnel* » (ME6), « *au final, ce n'est pas tant le produit fini que le cheminement de réalisation qui est formateur. Par exemple, le travail de Réception, de nombreuses personnes ne veulent plus le voir. Elles ont tellement passé de temps dessus qu'elles se focalisent sur les défauts plutôt que de voir la progression qu'on a eu en termes de cheminement* » (ME2). Il s'agit d'un voyage initiatique et créatif qui se met au service du développement personnel de son créateur qui « *s'améliore au travers de l'ouvrage* » (ME1) et « *en ressort grandi* » (MS6). Un voyage éprouvant mais épanouissant, un voyage entrepris avec une intention personnelle, un voyage qui prend la forme que chacun choisit, avec des escales et des péripéties nécessaires à sa beauté. Un voyage qui est nommé chef-d'œuvre, s'il participe à l'accomplissement de la vie. « *Un chef-d'œuvre, c'est juste nous qui considérons que s'en est un ou non. Par exemple, créer une famille ou faire une pièce ça peut être un chef-d'œuvre personnel mais pas forcément aux yeux de tout le monde. […] Un chef-d'œuvre ça n'appartient qu'à nous-même* » (ME8).

2.1.2.5 Enquêter l'œuvre pour mieux se connaître et se déplacer

Ce processus de création de l'œuvre passe nécessairement par l'investissement et le dépassement de soi, mais il engage également son créateur ou son récepteur dans un processus jonché de réflexions, d'essais, de questionnements, de prise d'initiatives, qui l'invitent à « *sortir des sentiers battus, de l'attendu* » (ME5). Être confronté à l'œuvre et à son processus de réalisation suscite de la curiosité, une envie de chercher à comprendre pour apprendre et provoque du doute : « *quand je vois une œuvre, ça me donne surtout envie d'essayer, d'apprendre d'elle, elle suscite de l'intérêt de la curiosité* » (MS8). Ce mode de pensée, assimilable à un processus d'enquête, les engage à revisiter leur monde pour le reconstruire au regard de nouveaux possibles : « *T'as cette culture du doute qui est toujours là, et plutôt que de le voir comme une limite, tu le vois comme des champs des possibles* » (ME4). Nous faisions ici référence aux travaux de Dewey (1938/2006) sur la théorie de l'enquête, repris[129] par Thievenaz (2019) qui place le principe de l'enquête au centre de la théorie qu'il forge sur l'agir et le développement humain. L'auteur part du principe que le sujet s'engage dans une activité intellective lorsqu'il fait face à un problème ou à une difficulté l'engageant dans l'opération d'une enquête, d'une démarche d'exploration. Dewey (1938/2006) opérationnalise cette activité d'enquête au travers de cinq étapes[130] et propose de considérer que de nouvelles capacités se développent, lorsque le sujet s'inscrit dans une démarche de questionnement à partir d'une situation nouvelle ou problématique (Thievenaz, 2019). C'est la confrontation à une situation

[129] Thievenaz propose une lecture fine et une mise à l'épreuve du modèle développé par Dewey.

[130] S'il ne s'agit pas ici de les développer, nous en présentons cependant les grandes lignes. (a) Tout d'abord la situation indéterminée, nouvelle, « qui surprend » et qui induit un doute, « un étonnement, un embarras » (Thievenaz, 2019, p. 26). C'est ce phénomène, de doute, d'instabilité, de trouble, d'inexplicable, qui induit le début de l'enquête. (b) Puis vient l'institution du problème *via* la détermination de la nature du problème rencontré. Cette étape suppose « de définir le type de confusion ou d'indétermination qui survient, mais aussi les causes de ce trouble. Les éléments constitutifs de l'embarras sont identifiés et localisés, les propriétés du problème sont mises en évidence » (Thievenaz, 2019, p. 26). (c) La détermination de la solution du problème correspond à la suite logique. Cette étape se traduit par l'élaboration d'une ou plusieurs solutions possibles face au problème rencontré. Ces propositions sont questionnées afin d'établir « les conséquences anticipées de ce qui se produira si telle ou telle opération est effectuée » (Thievenaz, 2019, p. 26). (d) « Le sujet sélectionne [ensuite] la suggestion la plus opératoire pour faire face à la difficulté rencontrée », après une « série de tests visant à évaluer le degré de pertinence et d'adéquation de la ou des suggestions proposées » (Thievenaz, 2019, p. 26). C'est le temps du raisonnement, appelé également temps de l'expérimentation des suggestions, de nouvelles manières d'agir et de penser. (e) Pour finir, si l'expérimentation est concluante, ou le plan d'action, un jugement peut alors avoir lieu. Ce jugement « apporte une solution au problème rencontré et permet de convertir la situation en un tout unifié » (Thievenaz, 2019, p. 27). « Les idées sont [ici] opérationnelles en ce qu'elles provoquent et dirigent les opérations ultérieures de l'observation ; ce sont des propositions et des plans pour agir sur des conditions existantes de façon à amener de nouveaux faits à la lumière et organiser tous les faits choisis en un tout cohérent » (Dewey, 1938/2006, p. 178).

nouvelle ou à une situation problème, qui peut induire un changement, une transformation du sujet, de ses modes d'action, de ses systèmes de pensée.

Ainsi, en observant et découvrant de nouvelles façons d'agir, ils remettent en question leurs propres schémas d'action ou de pensée, « *ça les aide à réfléchir et à agir différemment* » (MS5). Entrevoir un ailleurs, grâce aux œuvres réalisées par leurs pairs, leur permet de sortir et d'entrer dans cette géographie de l'ailleurs (Jullien, 2012), « *de remettre en question (leur) propre façon de faire* « (MS3) et d'oser imaginer que ça leur est possible. Cette confrontation à l'autre et à son œuvre amorce une réflexion qui les engage à développer un regard nouveau dont ils ont pleinement conscience : « o*n peut avoir des idées très arrêtées et ne pas être ouvert d'esprit, et à force de travail et de voir différentes façons de faire, tu t'ouvres aux autres et tu comprends que tu peux apprendre des autres »* (ME2). Cette conscientisation leur permet ainsi d'entreprendre, en réponse au déclic déclenché « *l'œuvre provoque quelque chose chez toi, une réflexion t'amène vers d'autres idées nouvelles, avec brutalité ou force, et ça va élargir ton champ de vision* » (ME4)), un processus de subjonctivation : « *faire des œuvres et en voir permet de se dire que, tout le monde ne peut pas le faire, mais que tout le monde peut faire des choses géniales. Et on se dit, pourquoi pas moi* » (MS4).

Le moment de la production de l'œuvre renvoie à un moment de « *méditation* » (ME3). Produire un ouvrage dans le plaisir, motive, « *favorise une sorte de bien-être […], un état d'esprit propice à des réflexions sur soi, ça permet une prise de recul, ça permet de penser à soi […]. On peut mener une vraie réflexion et grandir via cette production d'œuvre* » (ME1). Ce tête-à-tête avec l'œuvre est un moment dont il faut se saisir. Il faut faire la démarche d'aller à sa rencontre, en profiter pour « *essayer de se comprendre soi-même sur plein de choses, se construire ses propres idées* » (ME3), « *se parler à soi-même* » (ME4), pour mieux se connaître et pouvoir se déplacer. Un déplacement qui sera d'autant plus facilité que l'envie de faire et la croyance qu'on en est capable sont réunies. Aussi, la culture du doute et du dépassement de soi fait partie intégrante de la formation chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France. Le dispositif qu'ils proposent permet aux jeunes de se confronter à leurs propres limites, d'apprendre à les dépasser, *via* l'œuvre, par l'entremise de l'autre. Envisager que tout est possible, avec du travail, de la persévérance et de l'envie. Autant de situations obstacles dépassées qui viennent renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle.

2.1.2.6 Œuvrer, croire en soi, se transformer

La connaissance de soi, la prise de conscience de ses capacités d'agir, la croyance en de nouveaux possibles, la transformation de soi, sont autant d'éléments qui émanent de cette rencontre avec l'œuvre. Se confronter à l'œuvre, aux difficultés, « *frôler les limites* » (ME4), les « *repousser* » (ME1), les « *dépasser* » (MS2),

« *apprends plein de choses, pas forcément sur le travail, mais sur soi-même » […]. Ce n'est pas que du métier, c'est un vrai travail sur soi-même* » (MS7). Un travail sur soi-même qui transforme le travailleur qu'il devient mais aussi l'homme qu'il est : « *j'essaie de transposer au maximum dans ma vie de tous les jours* » (MS4). Ainsi, celui qui œuvre apprend sur son métier, apprend sur lui, de lui, de l'œuvre, des autres. C'est cette mise en activité du sujet dans le cadre d'une production qui lui permet de se construire en tant qu'homme de métier.

Cette construction de soi, cette transformation de soi passe par autrui. L'autre qui vient à la fois comme support, comme soutien, « *il faut savoir demander de l'aide […]. Il ne faut pas rester seul avec sa difficulté* » (MS2), comme source d'inspiration, comme modèle, comme source de confiance en soi. *« Si on reste centré sur soi et son œuvre, si on ne s'ouvre pas aux autres et à leurs compétences, on perd quelque chose. Ça aide à s'améliorer de travailler ensemble, à plusieurs* » (ME2), « *je suis fier, je suis content, les autres viennent te voir et te félicitent, c'est toujours intéressant d'avoir le regard et le jugement des autres* » (MS6).

La satisfaction du travail accompli, source de grande fierté, émane de ce dont ils se savent capables, et du regard des autres. « *Faire l'ouvrage ça nous met en doute, puis on est satisfait. Parce qu'on n'est pas tout seul, de voir […] les autres ça aide et on est accompagné* » (ME2). Le processus de création auquel ils se confrontent, qu'ils dépassent telle une réelle situation obstacle, au-delà de les rendre fiers, les fait grandir : « *(tu ressens) de la joie et de la fierté quand tu as réussi à tout donner* » (MS2). Il s'agit d'un processus d'apprentissage dans lequel ils s'investissent et s'engagent pleinement, et duquel ils ressortent enrichis, grandis, transformés. Telle la matière qu'ils forgent ou qu'ils plient afin qu'elle devienne une belle ouvrage [131], ils prennent forme et se construisent en tant qu'homme de métier « *accompli* » (MS9). « *(Tu) grandis au travers de la matière, et intellectuellement. […] Tu apprends sur toi-même, tu acquiers des vertus mais aussi une reconnaissance de par ton travail. Une reconnaissance par soi-même et par ceux qui te regardent* » (ME6). C'est une réelle satisfaction personnelle que de se sentir et de se savoir capable, d'être reconnu comme tel par ses pairs, « *on me fait confiance […], je sens de la reconnaissance* » (ME2), ce qui est « *gratifiant personnellement* » (ME5), source de « *bonheur* » (MS4). Ça les rend vraiment « *heureux* » (MS7) ! N'est-ce d'ailleurs pas ce à quoi les forme l'AOCDTF ? Faire de leur vie un chef-d'œuvre en étant des hommes de métier capables, libres, dignes et généreux.

---

131 L'expression de la belle ouvrage, naguère familière, est aujourd'hui admise dans tous les registres pour parler d'un travail ou d'une œuvre artistique particulièrement soignés et réussis. (https://www.larousse.fr)

2.1.2.7 Extérioriser l'œuvre et la laisser vivre sa vie

Bien que l'œuvre achevée soit vouée à vivre sa vie, il n'en reste pas moins qu'elle laisse comme une empreinte chez son créateur et en dehors de lui. Une trace que « *tu es fier de montrer à tes enfants* » (MS9). L'œuvre est une extériorité de son créateur, « *elle laisse une trace physique sur cette terre* » (ME5), voire un « *message* » (ME1). Elle devient alors comme un prolongement de celui qui l'a créée qui donne à voir son savoir-faire, son engagement, son état d'esprit, sa personnalité. : « *l'œuvre est représentative de ce que l'on est* » (ME1), « *elle est le reflet de ce que je pense […] et révèle l'état d'esprit dans lequel je suis sur le moment* » (ME3), « *chacun s'y met à fond pour montrer ce qu'il vaut et ce qu'il sait faire* » (MS4). Une sorte de mise à nu pudique, une extériorisation qui expose et révèle de soi. « *Tu y mets tellement de cœur qu'à la fin, il y a un bout de toi qui s'en va, un peu comme une histoire d'amour ; […] comme dans un couple tu te dévoiles à l'autre […], tu te mets à nu et ça crée de l'émoi pour toi et pour les autres* » (ME6).

L'intention n'est pas de plaire, il n'y a pas de rapport de séduction. Ils se montrent juste tels qu'ils sont, avec ce qu'ils ont et ce qu'ils valent, au moment de la création. Le créateur a la liberté d'exprimer ce qu'il souhaite. Libre au récepteur de l'œuvre d'accéder ou non aux messages et aux intentions du créateur, de l'apprécier ou non : « *peut-être que personne ne va aimer mais les messages qui vont passer seront beaucoup plus forts, car tu y as mis du cœur, c'est ton esprit, c'est toi qui as travaillé avec toi-même, et là, j'ai vraiment la notion d'œuvre* » (ME6). Une fois mise en dehors, elle finit de vivre sa vie par elle-même, les spectateurs se l'approprient et lui donnent une signification qui leur est propre : « *c'est comme une relation avec une personne, c'est du temps offert, du don de soi. […] Tu crées une création qui ne t'appartient plus, elle appartient à elle-même quand tu as terminé* » (ME5). L'intention n'est pas d'être aimé mais bien de se rencontrer soi-même et de mettre hors de soi un bout de cette rencontre. Et peut-être que de cette extériorisation en naîtra une nouvelle.

2.1.2.8 « Faire œuvre » et être dans un état de « flow »

L'analyse que nous venons de mener jusqu'ici nous amène à établir un lien entre l'état de conscience dans lequel se trouvent les Compagnons lors de la réalisation d'une œuvre avec le concept de « *flow* »[132] nommé également « état

[132] *Flow* : concept qui a émergé dans les années 1970 et a progressivement pris place aux côtés des autres concepts de la psychologie générale, de ceux de la psychologie du sport. Il apporte, depuis quelques années, une importante contribution à la recherches en sciences de l'éducation (Heutte, 2017a; 2017b; 2020). Ce concept oriente l'attention des individus vers ce qu'il y a de positif dans chaque situation, il favorise le développement de ces éléments positifs, leur maîtrise et par conséquent leur utilisation à des moments clés de la vie des individus. Cette « centration positive » permet donc de ne pas rester focalisé sur des éléments négatifs.

psychologique optimal » ou « état de conscience modifié ». Csikszentmihalyi est considéré comme le père fondateur de ce concept. Ses travaux de 1975 à 2000 ont été dirigés vers l'étude du contexte d'apparition et de la structure du plaisir en interrogeant des sujets qui ressentent ce plaisir dans la seule pratique de leur activité où la récompense intrinsèque est essentielle. La recherche et la théorisation du *flow* trouvent donc leurs origines dans la volonté de décrire et de comprendre ce type d'expérience lors d'une activité intrinsèquement motivée et agréable, c'est-à-dire qui trouve sa récompense en elle-même(Jeanne Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002). Définie par Csikszentmihalyi comme un état d'activation optimale dans lequel le sujet est complètement immergé dans l'activité, l'expérience du *flow* est qualifiée d'« autotélique ». C'est-à-dire qui trouve sa fin en elle-même. Assimilé dans les années 1980 par la psychologie à la tradition humaniste de Maslow et Rogers ou comme une composante de la littérature empirique sur l'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), le concept de *flow* est en constante évolution depuis. À la suite de multiple recherches, Csikszentmihalyi (1988) fait évoluer sa définition du *flow* et postule alors que les compétences et le défi doivent être perçus comme étant en équilibre mais également être simultanément élevés pour ressentir le *flow*. Au-delà de la motivation intrinsèque et du plaisir qu'entraîne cette perception de compétences dans une situation de défi, plusieurs recherches ont montré que le *flow* a un impact sur l'amélioration des compétences réelles (Massimini *et al*., 1988). De même, Csikszentmihalyi et Lefevre (1989) ont montré que lorsque le défi et les compétences sont perçus comme étant élevés, le sujet n'apprécie pas uniquement le moment mais améliore ses capacités sur le long terme, car il est placé dans une situation qui lui permet d'acquérir de nouvelles compétences et d'augmenter son estime de soi. Suzan Jackson (1992) a approfondi l'étude du *flow* dans le domaine du sport et reprend la définition du *flow* de Csikszentmihalyi (1990) qui le décrit comme « un état dans lequel les individus sont tellement immergés dans l'activité que rien d'autre ne semble avoir d'importance » (p. 4). Jackson et Csikszentmihalyi (1999) ont précisé neuf dimensions constitutives du *flow* : (1) la sensation d'un équilibre entre la demande de la tâche et les compétences personnelles, (2) la clarté des buts, (3) l'union de l'action et de la conscience, (4) la perception de la transformation du temps, (5) la perte de conscience de soi, (6) la perception de *feedback* clairs et précis, (7) la concentration sur la tâche, (8) le sens du contrôle, (9) l'expérience autotélique. Même si dans ce travail, il ne s'agit pas d'analyser dans quelle mesure les Compagnons entrent en

état de *flow* lorsqu'ils produisent une œuvre, ou bien de le mesurer[133], des liens sont cependant à tisser entre l'expérience qu'ils éprouvent et l'état de conscience dans lequel ils se trouvent lorsqu'ils font œuvre.

2.1.2.9 Représentation graphique de l'analyse de la catégorie 1

Au regard de ces premiers éléments d'analyse, le « faire œuvre » s'inscrit pleinement dans la dynamique de construction des jeunes. À l'instar d'un voyage initiatique, l'expérience qu'ils éprouvent, les invite à partir à la rencontre de ce qu'ils ont et de qui ils sont en tant qu'hommes et artisans. Durant cet espace-temps suspendu, indéfini, insaisissable, durant ce moment (Lefebvre, 2008), ils parcourent un chemin au cours duquel ils se découvrent, par l'entremise de l'œuvre et par le rapport qu'ils entretiennent avec elle. Pour autant, pour que de cette rencontre, entre l'œuvre et le sujet, se produise une transformation chez chacun d'eux, la médiation par l'autre s'impose. Une fois externalisée, l'œuvre gagne à vivre sa vie et à être négociée par les récepteurs. Le sujet par le regard que ces derniers porteront sur son activité et sa production développe un sentiment de confiance qui engage son déplacement, sa transformation, son émancipation. *In fine*, la dimension du faire et la dimension de l'œuvre semblent ne pouvoir opérer que si autrui fait lien, fait reliance. Nous symbolisons autrui par un trait d'union entre « faire » et « œuvre ». Aussi, le syntagme « faire œuvre » devient « faire-œuvre ».

Comme annoncé en introduction de ce chapitre, nous proposons une représentation graphique progressive du « faire-œuvre » chez les Compagnons du Devoir et de Tour de France comme moment propice au déplacement des acteurs en trois étapes. Chacune d'entre-elles correspondant respectivement aux catégories 1, 2 et 3, nous poursuivons le fil colométrique déroulé tout au long de notre analyse. Cette première étape s'attache à relier, *via* le trait d'union symbolisant autrui, la sphère de l' « œuvre » avec celle du « faire ». Nous proposons la figure suivante :

[133] Plusieurs outils d'autodescription ont été créés afin d'étudier les éléments de nature instable et les phénomènes subjectifs tels que les entretiens qualitatifs, les questionnaires et la méthode d'échantillonnage des expériences (*Experience Sampling Method*). (Nakamura et Csikszentmihalyi, 2002 ; Scollon, Kim-Prieto, et Diener, 2003)

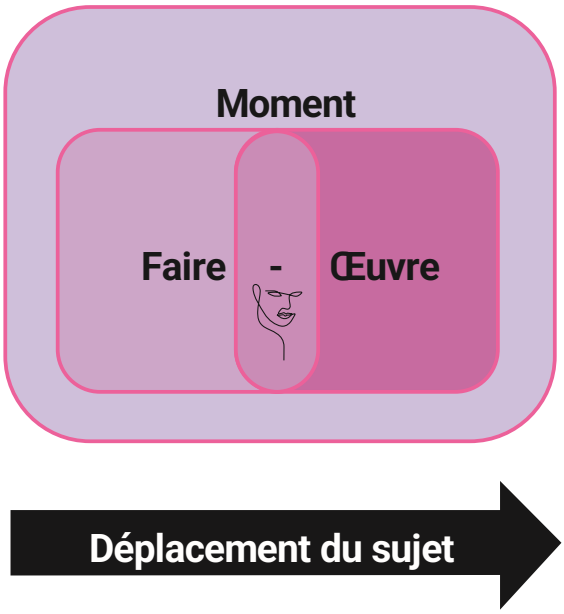


Figure 21. Représentation graphique du « faire-œuvre » chez les Compagnons de Devoir et du Tour de France. Étape 1

2.2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre

Le deuxième temps de ce premier volet d'analyse, s'intéresse plus spécifiquement à ce que les jeunes nous disent du dispositif de formation proposé par l'AOCDTF. Du point de vue de l'accompagnement proposé, des éléments constitutifs (voir structurels) et des difficultés qu'ils rencontrent.

2.2.1 Approche descriptive

Nous proposons une synthèse de la grille d'analyse relative à la catégorie 2. Dans un premier tableau nous donnons à voir la grille correspondant aux MS et dans un second tableau celle inhérente aux ME.

Tableau 10 - Synthèse des données issues des entretiens avec les métalliers serruriers pour la catégorie 2

CATÉGORIE 2 **Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre**							
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**				**% par sous thème**	***Verbatim***
Des relations d' apprentissage étayantes	Le vivre ensemble	MS1	MS2	MS3	MS4	36	*On s'épanouit avec la communauté, on a l'appui des uns et des autres.* (MS3)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	La transmission compagnonnique	MS1	MS2	MS3	MS4	48	*La transmission avec les Anciens, les jeunes Compagnons, ça nous pousse vraiment.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Les dynamiques relationnelles émancipatrices	MS1	MS2	MS3	MS4	16	*On apprend à être quelqu'un, ça nous permet de grandir, ça nous change, on nous responsabilise beaucoup et on devient plus responsable.* (MS2)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
Un processus d' acculturation constructif	Le voyage : s'ouvrir, se découvrir	MS1	MS2	MS3	MS4	13	*Le Tour, c'est de l'échange du point de vue du travail mais du point de vue humain aussi.* (MS12)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	L'immersion : s'investir, se dépasser	MS1	MS2	MS3	MS4	28	*Je ne dirais pas qu'on travaille mieux que les autres mais on travaille plus, et en travaillant plus on apprend peut-être mieux.* (MS6)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Les règles, le Devoir, les non-choix	MS1	MS2	MS3	MS4	45	*Cette discipline, qui peut paraître liberticide, c'est aussi ce qui permet de se construire.* (MS2)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	L'entre-soi : se conformer, se différencier	MS1	MS2	MS3	MS4	14	*Le but, c'est de nous faire grandir, nous transmettre des valeurs, faire de nous de meilleurs citoyens, jusqu'à ce que ça fasse partie de nous.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
Une expérience non dépourvue de difficultés	Relatives à la vie communautaire	MS1	MS2	MS3	MS4	24	*Passer autant de temps avec sa corporation, s'épanouir personnellement ça peut être compliqué.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Relatives aux exigences	MS1	MS2	MS3	MS4	43	*On est H24 en train de travailler, on est toujours ici, « enfermés », mais c'est pour la suite.* (MS3)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Relatives à la communication	MS1	MS2	MS3	MS4	26	*Un gros défaut de communication, entre tout le monde […], on nage dans un flou total.* (MS10)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Relatives aux entreprises	MS1	MS2	MS3	MS4	7	*Il suffit qu'on ait une embauche qui ne se passe pas super bien, qui ne correspond pas à nos attentes ou qu'on n'a pas le niveau, on est soit perdu, soit démotivé.* (MS1)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		

Tableau 11 - Synthèse des données issues des entretiens avec les menuisiers ébénistes pour la catégorie 2

CATÉGORIE 2 **Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre**								
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**				**% par sous thème**	***Verbatim***
Des relations d' apprentissage étayantes	Le vivre ensemble	ME1	ME2	ME3	ME4	31	*Vivre en collectif nous construit, transmettre, partager l'histoire me fait humainement grandir.* (ME5)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	La transmission compagnonnique	ME1	ME2	ME3	ME4	24	*Les valeurs qu'on nous inculque, il n'y a pas que le métier.* (MS4)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Les dynamiques relationnelles émancipatrices	ME1	ME2	ME3	ME4	45	*On te fait confiance, à toi de la garder. Et ça c'est une responsabilité, ça te fait grandir.* (ME4)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
Un processus d' acculturation constructif	Le voyage : s'ouvrir, se découvrir	ME1	ME2	ME3	ME4	16	*S'adapter à une entreprise, à une ville, voir beaucoup de choses, se réadapter à la communauté, c'est une aventure humaine multiple, une richesse.* (ME3)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	L'immersion : s'investir, se dépasser	ME1	ME2	ME3	ME4	17	*C'est pas qu'on est meilleurs, c'est juste qu'on travaille plus. On nous donne les clés pour devenir un homme de Devoirs et de métiers.* (ME6)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Les règles, le Devoir, les non-choix : se plier, (…)	ME1	ME2	ME3	ME4	21	*Le fait d'être dans un cadre si serré […], c'est ce qui permet de construire un homme plus complet.* (MS8)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	L'entre-soi : se conformer, se différencier	ME1	ME2	ME3	ME4	46	*Tu repères un peu les gens et leur personnalité par leur métier. […] Il y en a qui entrent à 15 ans, qui sont un peu formatés.* (ME4)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
Une expérience non dépourvue de difficultés	Relatives à la vie communautaire	ME1	ME2	ME3	ME4	10	*Le côté communautaire peut parfois être contraignant. T'as peu de répit. Tu peux rarement t'isoler.* (ME5)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Relatives aux exigences	ME1	ME2	ME3	ME4	42	*On peut mal le vivre d'être confronté à trop d'attentes ou de responsabilités.* (ME2)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Relatives à la communication	ME1	ME2	ME3	ME4	32	*Le plus gros point noir c'est la communication, le sexisme, involontaire souvent, puis parfois un problème de pédagogie.* (ME6)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Relatives aux entreprises	ME1	ME2	ME3	ME4	16	*Ils prennent des apprentis car c'est pas cher mais il n'y a pas toujours la volonté de former.* (ME5)
		ME5	ME6	ME7	ME8		

Le premier niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des thèmes est réparti pour chacun des deux *corpus*. De la même manière que précédemment, cette opération nous permet d'élaborer des corrélations et des comparaisons entre chacun des *corpus* des MS et des ME. Pour rappel, le calcul de pourcentage de chacun des thèmes a été opéré à partir des données issues de l'annexe 14. Pour plus de lisibilité, nous proposons les diagrammes circulaires suivants. Ils permettent de visualiser la distribution des pourcentages et l'importance de chaque thème relativement à la catégorie 2.

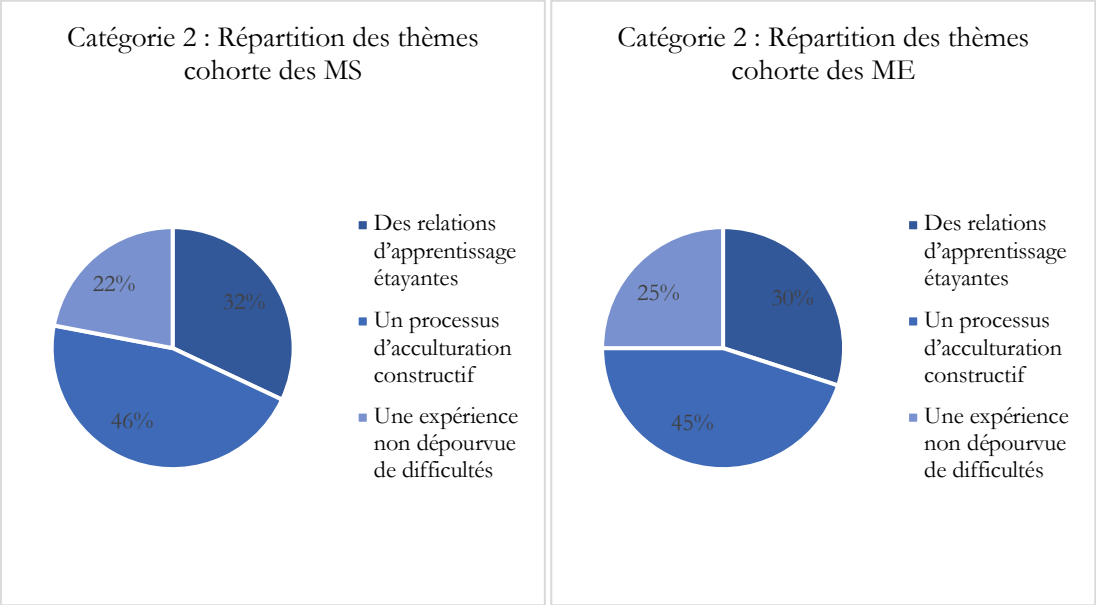


Figure 22 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 2 des deux corpus

Ces diagrammes mettent en évidence que les thèmes de la catégorie 2 sont répartis de façon quasi identique dans chacun des deux *corpus*. En revanche, la répartition de chaque thème est hétérogène chez les MS comme chez les ME. Le thème le plus présent dans leur discours est celui nommé « un processus d'acculturation constructif » avec 46% chez les MS *vs* 45% chez les ME. En suivant, on retrouve le thème relatif aux « relations d'apprentissage étayantes » avec 32% *vs* 30%. Et enfin, se place le dernier thème, intitulé « une expérience non dépourvue de difficultés », avec 22% du discours des MS *vs* 30% du discours des ME. On note donc que lorsque l'on évoque la question de la formation chez les Compagnons du Devoir et de Tour de France avec ces jeunes, tous mettent au centre de leur propos le processus d'acculturation que cela sous-tend. De la même manière, les modalités relatives aux fonctions d'étayages des pairs et des Anciens sont fortement représentées. Pour autant, ils sont particulièrement lucides et abordent également

les difficultés auxquelles ils sont confrontés et qu'ils doivent parvenir à dépasser s'ils veulent espérer pouvoir devenir Compagnons du Devoir et de Tour de France.

Nous proposons à présent de regarder plus précisément ce qu'il en est au niveau de chacun des sous thèmes de cette catégorie 2. La figure suivante permet de visualiser la distribution des pourcentages (abscisse) de chaque sous thème (ordonnée) relativement à la catégorie 2.

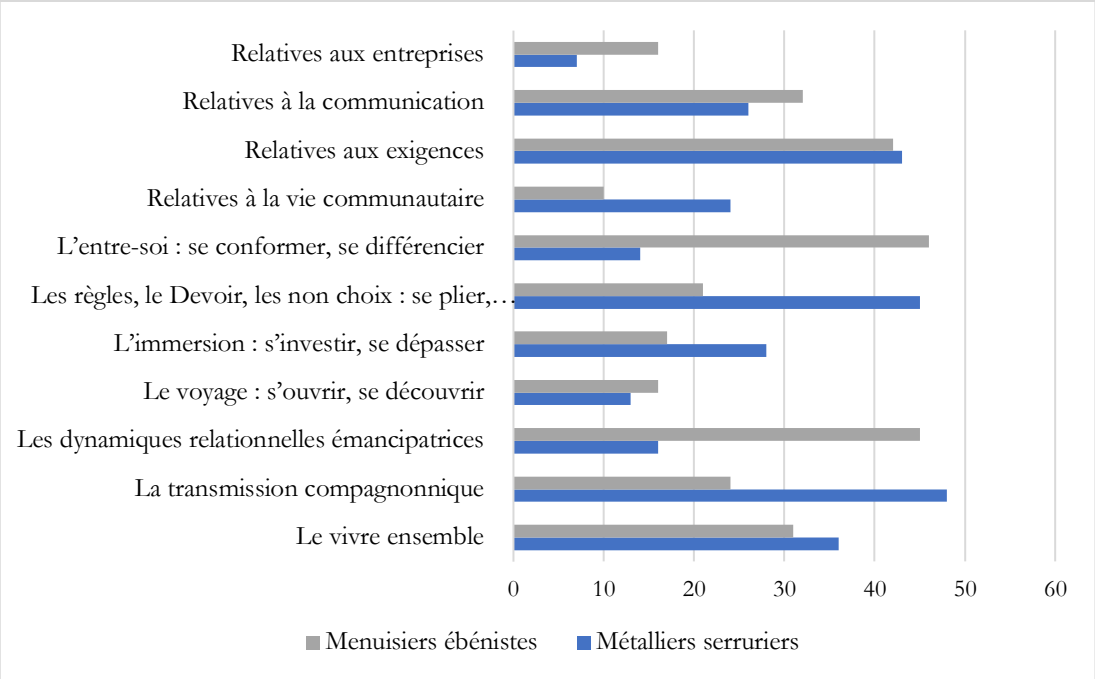


Figure 23 - Représentation graphique de chaque sous thème de la catégorie 2 des deux corpus

Cet histogramme nous permet d'établir des parallèles entre le poids (exprimé en pourcentage) du discours de chacun de ces sous thèmes chez les MS *vs* chez les ME. Si la répartition du discours au niveau des thèmes reste très proche d'un *corpus* à un autre, on s'aperçoit qu'au niveau des sous thèmes il y a des écarts de répartition plus ou moins importants. Ceux dans lesquels il y a un écart très peu significatif (moins de 10% d'écart) sont les sous thèmes relatifs au vivre ensemble (36% chez les MS *vs* 31% chez les ME), au voyage (13% *vs* 16), aux exigences (43% *vs* 42%), relatifs aux difficultés liées à la communication (26% *vs* 32%) et aux entreprises (7% *vs* 16%). D'autres sous thèmes font état d'un écart de répartition modéré avec un écart situé entre 10% et 15%. Il s'agit du sous thème qui fait référence à la dimension immersive de la formation (28% du discours des MS *vs* 17% de celui des ME) et du sous thème qui mentionne les difficultés inhérentes à la vie communautaire (24% *vs* 10%). En revanche, d'autres sous thèmes présentent un écart majeur et significatif allant respectivement de 24% à 32%. Le sous thème

relatif à la transmission compagnonnique représente 48% du discours des MS contre 24% de celui des ME. Soit quasiment deux fois plus chez les premiers. Il en est de même pour le sous thème relatif aux règles, au Devoir et aux non-choix qui participent du processus d'acculturation avec 45% du discours des MS et 2 de celui des ME. Ceci est à mettre en corrélation avec le sous thème inhérent aux dynamiques relationnelles émancipatrices et au sous thème relatif au processus de conformation différenciation qui sont nettement moins présents dans le discours des métalliers serruriers que dans celui des menuisiers ébénistes. En effet, on note un rapport de 16% *vs* 45% pour le premier sous thème, et de 14% *vs* 46% pour le second. Cet état des lieux nous permet de mettre en exergue des similitudes et des écarts que nous allons à présent regarder d'un peu plus près afin de les comprendre et d'y donner du sens. Ce processus de construction, d'acculturation, s'opère, à différents niveaux, interdépendants et complémentaires. Un d'entre eux étant l'apprentissage par les autres dans le cadre du vivre ensemble.

2.2.2 Approche interprétative

2.2.2.1 La communauté : vivre ensemble pour se construire avec, par et contre l'autre

Vivre ensemble, fraternité, solidarité, communauté. Voici l'essence même de cette formation. Se former, se construire par, avec, contre l'autre. Un autre qui est représenté par un pair, un formateur, un maître de stage, un Ancien, un Prévôt. Intégrer la formation des Compagnons du Devoir et du Tour de France, c'est intégrer une nouvelle famille, « *une famille de substitution* » (ME4), partager le même toit, la même Maison, sous le regard attentif et bienveillant de la Mère, dans un climat fraternel. Cette immersion du quotidien, vacances et week-end compris, engage les apprentis à se confronter à de nombreux défis inhérents au collectif dans le but de leur permettre, *via* ce rapport à l'autre, de se construire une identité de Compagnon du Devoir. Ce processus de construction, d'acculturation (que nous développerons *infra*), s'opère, à différents niveaux, interdépendants et complémentaires. Un d'entre eux étant l'apprentissage par les autres dans le cadre du vivre ensemble. Partager la même chambre, les mêmes salles communes, du lever au coucher, peut, par certains aspects effrayer, mais le vécu de leur expérience singulière, « *c'est une espèce de fraternité vraiment plus fraternelle que dans la vie réelle* » (ME5), les amène à en retenir essentiellement du positif. Vivre avec les autres permet d'apprendre d'eux, d'apprendre à vivre avec eux : « *ça renforce la sociabilité, le*

savoir-vivre en communauté, suivre des règles […] la patience […] la rigueur […] la discipline […]. On peut parler d'éducation dans la vie en communauté » (MS3).

Bien qu'ils évoquent les difficultés inhérentes au collectif, « *les contraintes* » (ME7), ils en retiennent avant tout une force de vie. Le groupe porte, soutient, motive, inspire. La diversité des rencontres, les figures modèles croisées, les oreilles attentives « *permettent de tenir la cadence, de ne pas craquer, d'aller au bout de (la) formation et de tenir le choc* » (ME4). Le groupe est structurant et soutenant : « *le fait d'être en groupe, ça nous soude et on se porte les uns des autres* » (ME1). Ensemble, ils apprennent à aller plus loin, plus haut. Voir les autres les entraîne, les motive. Voir « *leur métier, leur discipline, leur implication, le cœur qu'ils y mettent rayonne […] et c'est absolument incroyable* » (ME4), « *on se motive entre nous* » (MS2). En partageant les moments festifs, les moments de joie, les moments de vie, en se confrontant ensemble à la rudesse du métier et de son apprentissage, à l'exigence du rythme de travail, ils créent un lien unique. Ils « *ne pourraient pas faire chacun dans (leur) coin* » (ME1). Une solidarité s'installe. « *Le partage, c'est la base du compagnonnage* » (MS5), « *il y a des liens qui se créent et (ils n'ont) pas du tout les mêmes relations. Tout ça c'est assez exceptionnel* » (MS8).

Chacun apporte sa pierre à l'édifice qu'est la communauté, chacun soutient quelqu'un, s'appuie sur un autre « *c'est ça qui est bien dans le compagnonnage, c'est que toi tu deviens un peu exemplaire pour certaines personnes, leur montrer que ce dont tu parles c'est possible* » (ME4). La diversité des rencontres et la pluralité des relations au sein de ce collectif les « *construit »* (ME5) développe leurs capacités d'adaptation, leur faculté à se situer et se positionner face aux autres, leur tolérance, leur sens des responsabilités et de l'entraide : *« ça m'a apporté plus d'assurance […], j'ai appris à aller vers les gens, (à être) plus affirmée, je dis ce que je pense, j'arrive à mieux affirmer mes opinions, mon autorité, je me sens plus à l'aise en public »* (ME5). Appartenir à cette communauté, « *rencontrer plein de gens, des caractères différents, des profils issus de milieux différents (leur permet) d'apprendre des autres, à vivre avec les autres, à vivre ensemble et à faire des choses ensemble* » (ME7). « *Cette bonne expérience de vie donne la sensation d'appartenance que tu ne retrouves nulle part ailleurs* » (ME5), elle est source « *d'épanouissement* » (MS3), elle « *crée un caractère* » (ME8), et « *amène à se sentir moins petit et plus fort* » (ME6).

2.2.2.2 S'immerger pour devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France

Si ce vivre ensemble, contribue considérablement à l'acculturation des Aspirants, leur immersion sans pareille dans le monde du travail participe pleinement de leur professionnalisation et de leur construction en tant que

Compagnons du Devoir. Entendu dans son acception première, immerger[134] signifie « se plonger dans une occupation ou dans une activité ». Au sens figuré, il introduit une notion complémentaire qui nous intéresse particulièrement puisqu'il s'agit de « se plonger dans une ambiance, une occupation, jusqu'à s'y oublier entièrement ». Il apparaît de notre recherche que c'est bien ce qu'il se joue dans la formation des Compagnons. Les immerger dans une culture, une communauté, un métier et un rapport au travail et au monde qui les conduit à « s'oublier » parfois.

En effet, au-delà de partager un lieu et des modes de vie, de partager un quotidien et une culture commune des années durant, ils se plongent dans le métier éperdument. Ils tissent un rapport tel avec lui, qu'ils y consacrent tout leur temps, leur attention et leur énergie. Le rapport qu'ils entretiennent délibérément avec lui les écarte de toute autre considération personnelle. Peu importe la fatigue, l'absence de temps libre, le manque de disponibilité pour la famille, les loisirs, les amis, les activités : « *c'est difficile parce qu'on est loin de chez soi, on ne voit pas nos copains, la famille, pour notre âge c'est dur, quand t'es sur les réseaux sociaux, on les voit faire des soirées, en vacances, nous on fait pas tout ça parce qu'on doit travailler* » (MS2). Se former chez les Compagnons, c'est s'immerger dans un monde où le métier est au cœur de toutes les préoccupations. C'est ce qui fait l'identité même du Compagnon. Ils ne sont pas meilleurs que les autres artisans. Ils le deviennent à force de travail, sans relâche : « *je ne dirais pas qu'on travaille mieux que les autres, mais on travaille plus, et en travaillant plus, on apprend, on apprend, peut-être mieux, c'est dur, mais on apprend mieux. […] Il faut beaucoup travailler pour faire de la qualité* » (MS6), « *ce n'est pas qu'on est meilleur, c'est juste qu'on travaille plus que dans un centre de formation pour adultes classique, et c'est pour ça que ça donne de meilleurs résultats, je pense* » (ME5).

La rigueur, la discipline, le courage font le lit de cette mise au travail de cet « *apprentissage du métier (si) poussé* » (MS3) qui les différencie des autres centres de formation : « *la rigueur, le travail intense, on fait nos 35 heures semaine puis on a les cours du soir, il y a des tas de choses organisées, faut être présent dans la communauté […] du coup on apprend à faire plus, pour ne jamais lâcher, pour travailler tout le temps comme il faut, même si ça nous est difficile, il faut qu'on soit là […], on a choisi de venir ici et c'est ce qu'il faut faire pour rester, on s'est engagé* » (MS5). Ce rapport au travail ne pas fait partie d'un déjà-là lorsqu'ils intègrent la formation. Ils se construisent, évoluent, changent avec le temps. Au fil du temps, c'est avec plaisir et enthousiasme qu'ils s'engagent, corps et âme, dans ce travail qui vient se mettre au service de leur métier : « *quand je suis arrivé, le Prévôt m'avait expliqué qu'ils étaient obligés de mettre des cadenas sur les portes sinon les jeunes, ils vont à l'atelier le dimanche. Je me disais, mais non, ils délirent ! Et en fait, je me*

[134] https://www.cnrtl.fr/definition/immerger

rends compte que je fais pareil, si si, je vais bosser le dimanche. Tu bosses 10 heures par jour, tout ton week-end et c'est très bien » (ME7). Un métier qui s'apprend et s'acquiert aussi en entreprise.

L'alternance, telle qu'elle est pensée chez les Compagnons du Devoir diffère de bien des modèles de formations. Si les formations par alternance sont des modes d'organisations de parcours éducatifs et formatifs, qui articulent explicitement plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissages, considérés comme proposant des contenus complémentaires, théoriques et pratiques Champy *et al.* (2005) celle des Compagnons est singulière de par l'inversement du rapport temps d'apprentissage / théorie et temps d'apprentissage / pratique. Tilman et Delvaux (2000) distinguent quatre types d'alternance selon la forme de collaboration qu'il existe entre les deux institutions[135]. Employés à temps plein au sein d'une entreprise (pour 6 à 12 mois, et ce pendant 6 à 10 ans), les apprentissages systématiques, théoriques et pratiques des jeunes peuvent s'effectuer aussi bien sur leurs lieux de travail qu'au sein des Maisons. Le modèle de l'alternance sur lequel repose la formation de ces jeunes, fondée sur une approche par compétences visant leur développement professionnel, permet une articulation, une combinaison des savoirs théoriques, pratiques, issus de l'expérience. Considérant que « ces deux logiques s'interpénètrent, s'interfécondes, l'une nourrissant l'autre » (Develay, 2007, p. 15) l'alternance peut alors être qualifiée d'intégrative. Ce que les Aspirants reconnaissent comme étant particulièrement formateur : « *le fait de bosser en entreprise de suite, on est ouvrier à temps plein, on n'est pas en formation continue […] on voit du concret, contrairement à certains diplômes comme un bac pro* » (ME2).

Cette immersion dans le monde du travail leur permet de développer leurs compétences, leurs savoir-faire techniques, leur métier. Se confronter à la rudesse du terrain, des chantiers, du patron parfois, les bouscule, les pousse dans leurs retranchements. « *Quand tu commences à 4 heures du matin, qu'il fait 4 degrés dehors, tu te demandes ce que tu fous là. […] Mais bon, tu survis à ça donc après tu peux faire plus, tellement plus* » (ME5), « *dans mon entreprise, mon tuteur était un pur Compagnon, il m'a un peu bousculé, pas mal bousculé. Sur le moment, je l'ai détesté mais, maintenant, je l'apprécie beaucoup. […] J'ai dû passer je ne sais combien d'heures après le travail à enchainer de la soudure, de la soudure, de la soudure* » (MS1). C'est dur, très dur parfois et ça paie. Le

[135] On retrouve l'alternance fusion lorsqu'un seul et même organisme assure la formation à travers une activité productive. On parle d'alternance-juxtaposition lorsqu'il y a un partage du temps des apprenants-apprentis/travailleurs en une période de travail productif et une période d'apprentissage systématique sans qu'il y ait de liens entre elles. L'alternance-complémentarité répartit les tâches d'apprentissage entre le lieu de production et le lieu de formation et enfin, on peut identifier l'alternance-articulation ou alternance intégrative comme le dispositif dans lequel les deux lieux concourent ensemble à l'acquisition des compétences requises pour l'exercice d'un métier.

travail fourni les rend bons dans leur métier et ils en sont fiers : « *une fois l'apprentissage terminé, je vois la différence entre mon niveau et celui de certains jeunes qui sortent de CFA* » (MS7), « *c'est une version accélérée de ce qui se fait dehors* » (MS8), « *on (nous) met la barre très haute et faut qu'(on) s'accroche » (MS7).* Ils sont *« beaucoup plus en entreprise, beaucoup plus sur le terrain* » (MS2), et au final, « *il y a une différence monstrueuse avec des gens qui sont censés avoir le même niveau. […] Une différence de savoir-faire technique* » (MS2).

Et, par-delà les compétences professionnelles acquises, ça les fait grandir, ça les construit. Changer aussi régulièrement d'entreprises développe leurs capacités d'adaptations, « *tu changes d'entreprise chaque année donc tu es obligé de t'adapter au boulot des entreprises et à une équipe. Donc humainement et socialement, faut s'adapter* » (ME3), leur sens des responsabilités, « *changer d'entreprise, ça nous apprend à nous adapter, à nous sentir à l'aise quand on arrive dans un lieu, à s'intégrer, à prendre des responsabilités et des initiatives, quel que soit le contexte* » (ME2), tout en leur offrant un regard sur le monde nouveau. « *Dès très jeune, arriver sur le monde du travail, ça fait grandir. (Être) en entreprise depuis l'âge de 15 ans, tu te rends compte de plein de choses, du fonctionnement de la société. Tu mûris plus tôt. Prendre conscience de ça assez jeune, tu te construis différemment* » (ME7). Pour aller en ce sens, MS8 nous dit « *on reste le produit de notre activité* ». Aussi, la formation, telle qu'elle est pensée et mise en œuvre au sein de l'AOCDF, leur permet de se construire en tant qu'homme de métier, en tant que Compagnon du Devoir et du Tour de France.

2.2.2.3 Apprendre à être à son métier, apprendre à faire son métier

Étudier ce qui se joue dans ce dispositif de professionnalisation[136] nous invite donc, à ce stade de notre travail, à nous intéresser au développement professionnel des Aspirants Compagnons. S'il ne s'agit pas ici de développer les travaux relatifs au développement professionnel, il nous semble cependant opportun d'apporter quelques brefs éclairages qui viennent faire écho à l'analyse que nous faisons de ce dispositif de formation qui participe de celui des Aspirants Compagnons.

Le premier volet du développement professionnel est celui des savoirs relatifs à la socialisation professionnelle qui permettent « d'être à » son métier (Marcel, 2014) : une identité professionnelle par et pour un milieu professionnel donné. Les expériences professionnelles et personnelles successives s'inscrivent dans une métamorphose progressive de l'acteur permettant une appropriation transformée

[136] Notons à ce propos que le recours au terme de professionnalisation implique en lui-même le principe d'un développement de l'autonomie des acteurs (Champy, 2011) et d'une responsabilisation (Schön, 1994).

des nouvelles situations d'activités rencontrées. Ce développement peut se traduire par des modifications des attitudes, des croyances, du rapport au métier, des performances, des savoirs d'action, de l'image de Lefeuvre *et al.* (2009). Pour autant, cette évolution professionnelle ne se réalise pas de manière linéaire et homogène, elle est fonction du contexte et de l'environnement professionnel. C'est un processus de socialisation professionnelle dans lequel intervient un développement identitaire de l'acteur, par l'intégration dans un milieu professionnel donné, qui va nécessairement de pair avec le développement personnel. En ce sens, ce développement s'opère d'une part grâce à l'ancrage identitaire que la formation, ici en alternance, permet, et d'autre part, par la projection de soi dans son devenir professionnel, lié à la multiplicité des expériences vécues. La construction identitaire se réalise donc dans la rencontre entre ce que je suis, avec mes connaissances, mes croyances, mes valeurs, mes projets et ce que nous sommes, en tant que professionnels, avec nos valeurs professionnelles et nos savoirs disciplinaires. Cet axe de développement constitue ainsi un phénomène dynamique résultant des interactions et des influences entre le vécu, qu'il soit personnel ou professionnel, et l'organisation de l'institution. Il est structuré selon un enchainement d'étapes, facteur du développement de l'apprentissage à « être à » son métier.

Le deuxième volet du développement professionnel est celui des savoirs relatifs à la prise en charge des tâches professionnelles qui permettent de « faire » son métier (Marcel, 2014) : des savoirs professionnels spécifiques construits pour l'exercice de la profession. Cet apprentissage professionnel croise, d'une part, le processus de construction des savoirs professionnels dans le cadre d'activités planifiées, de mises en situations professionnelles, de temps formalisés, inscrits dans un dispositif de formation. D'autre part, il intègre la nature même des savoirs mis en jeu dans ce développement et leur source d'acquisition selon les différentes possibilités. Cette logique considère la professionnalisation comme « un processus par lequel les acteurs construisent et maîtrisent les compétences et les savoirs essentiels pour la pratique du métier » (Angélique Uwamariya et Joséphine Mukamurera, 2005). La dimension constructive de l'activité professionnelle permet à l'acteur d'apprendre en faisant. Ainsi, il acquiert des ressources cognitives et affectives particulières dans et par ses activités finalisées (Lefeuvre *et al.*, 2009). Les expériences pratiques professionnelles sont à la base de la construction de nouveaux savoirs. L'apprenant, engagé dans ce processus, acquiert et développe les connaissances, les habiletés et les savoirs essentiels à l'exercice professionnel. Il a un rôle important dans son propre développement, son intérêt personnel et son engagement lui permettront d'acquérir progressivement les connaissances dont il a besoin. Toutefois, cela ne sera possible que lorsqu'il y a coopération,

collaboration et culture collective dans un champ professionnel donné. L'échange et la rencontre, le partage d'expériences, sont des vecteurs d'un enrichissement mutuel (Uwamariya et Mukamurera, 2005). Grâce au collectif de travail, le métier devient un espace de jeu, de créativité, d'émancipation. « Au-delà des dimensions techniques et collectives du travail qu'il partage, valorise et diffuse, le collectif professionnel élabore donc un sens partagé du métier, un sens ancré dans des principes et des valeurs communes qui dessinent l'identité des travailleurs » (Broussal *et al.*, 2018, p. 12), du collectif et de l'institution, qui posent les bases d'un véritable *éthos* « qui se traduirait notamment par un sentiment d'appartenance, par un attachement de l'individu à son travail » (Fusulier, 2011, p. 2).

Ainsi, le développement professionnel suppose un processus d'externalisation qui se manifeste à travers un savoir agir et interagir en contexte ainsi qu'un processus d'internalisation qui conduit l'acteur à faire l'expérience d'une acculturation professionnelle (Anne Jorro, 2013). Selon Osty (2003), la socialisation que nous évoquions précédemment s'opère précisément sous le mode de l'acculturation au sein même des structures de formation mais aussi en situation réelle de travail. Elle précise que la construction d'un métier implique la construction « d'un collectif d'appartenance homogène sur le plan de ses valeurs, de ses normes de comportement et de ses croyances » (2003, p. 117). Ce qui fait particulièrement sens chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France en quête d'un éthos professionnel commun (Jorro, 2009) qui vient faire cohésion au sein de la communauté. Orthographié *éthos* (ou *êthos*), le terme vient du grec ancien qui dans un sens premier désigne « la manière d'être ou habitudes d'une personne, caractère […] disposition de l'âme et de l'esprit » (Bailly, 1950, p. 894). Au sens Bourdieusien, le concept d'éthos correspond au « système de valeurs implicites que les gens ont intériorisé depuis l'enfance et à partir duquel ils engendrent des réponses à des problèmes extrêmement différents » (Bourdieu, 1984, p. 228). Les façons de penser et de juger sont aussi, en même temps des façons d'être et de se tenir : « la force de l'éthos c'est que c'est une morale devenue *héxis*, geste, posture » (Bourdieu, 1984, p. 133).

Fortement présente chez les Compagnons, l'acculturation des Aspirants s'opère selon deux principaux processus. Celui de conformation ou de conversion et celui d'identification ou de différenciation à une identité métier (Osty, 2003). Comme évoqué *supra,* la composante nommée, « l'entre soi : se conformer, se différencier », est celle où se trouve le plus grand écart de représentation dans les discours. 14% chez les métalliers serruriers *vs* 46% chez les menuisiers ébénistes. Soit trois fois plus chez les seconds. C'est également la composante la plus représentée, toutes composantes et tous *corpus* confondus. L'entre-soi a bien des avantages que nous avons pu exposer précédemment mais il a également des

limites. Celui du conformisme. Nous repérons plusieurs éléments dans le discours. Premièrement, l'impact que cette vie communautaire a chez ces jeunes apprentis qui intègrent la formation alors qu'ils sont encore en pleine construction identitaire. Difficile de se différencier, de développer et d'exprimer sa propre personnalité, ses propres modes de pensées lorsque l'on vit en continu au sein d'une corporation, avec des figures d'autorité qui font référence.

Dans la forme la plus légère, ils sont influencés, et dans la plus prononcée, ils sont formatés, voire endoctrinés : « *il y en a beaucoup qui se renferment dans leur métier et dans l'esprit des Compagnons. […] Moi par exemple, quand je suis rentré j'avais 17 ans, je n'avais pas de repères […] ça renferme un peu dans une mentalité avec des œillères. […] J'ai tellement grandi dans ce cadre que je me suis construit avec* » (ME1). Cette vision est partagée par certains menuisiers ébénistes, qui sont rentrés chez les Compagnons alors qu'ils étaient plus âgés et qu'ils s'étaient confrontés à d'autres dispositifs d'enseignements supérieurs. ME3 nous dit : « *il faut faire attention, parce qu'il y a des jeunes qui ont commencé à 15 ans les Compagnons, qui ont appris avec des règles qu'il faut que ce soit comme si ou comme ça […] ils appliquent bêtement ce qu'ils ont appris. Il y a une sorte d'endoctrinement* ». ME4 confirme. « *Il y en a qui arrivent à 15 ans, qui sont un peu formatés* ».

Le principe même de la vie communautaire permet difficilement de faire de nouvelles rencontres, autres que des Compagnons, eux-mêmes soumis à la culture compagnonnique et à l'esprit de leur corporation métier. Car au-delà d'avoir une culture compagnonnique commune, il y a aussi, une culture corporative forte. Appartenir à un métier modèlerait donc la personnalité : « *au bout d'un moment, tu repères un peu les gens et leur personnalité par leur métier* » (ME4). Ceci étant dit, n'est-ce pas là un des objectifs de ce dispositif de formation ? : « *d'être tous reliés par le même métier, d'avoir un objectif commun, d'être dans le même bateau. […] À partir d'un moment […] on est forcément influencés, […] on entre dans l'esprit de la corporation. Ce qui peut paraître bizarre mais il y a vraiment des mentalités différentes selon les métiers […] des caractères qui se retrouvent dans chaque métier. […] Forcément, quand on vit dans un groupe comme ça et qu'on a très peu d'indépendance par ailleurs, et bien on est très vite influencés par le groupe, la communauté. […]. À vivre presque en vase clos, forcément […] ça nous forge, ça nous modifie* » (MS8).

En effet, se consacrer beaucoup au métier, à la Maison, à la communauté, laisse peu de temps libre propice aux rencontres de personnes extérieures aux Compagnons. Et en même temps, trop se différencier peur être malaisant, voire inadapté : « *on est dans notre cadre, et dès qu'il y a quelque chose qui en sort un peu, que ce soit un jeune qui a un vécu différent, qui apporte une expérience différente à laquelle on n'est pas habitué […] ou un jeune qui ne rentre pas dans une case, on va avoir tendance à l'engueuler […] ou lui dire qu'il faudrait qu'il pense à autre chose pour l'année prochaine* » (ME3). Comme nous livre MS8, les Compagnons ce n'est pas pour tout le monde et tout le monde

n'est pas fait pour les Compagnons et « *ce n'est pas pour rien qu'il y a si peu de Compagnons finis. […] C'est plus une opportunité pour les bons profils, pour quelqu'un qui est fait pour devenir Compagnon. […] Soit tu arrives à te plumer, soit tu t'en vas. C'est dommage mais si tu ne rentres pas dans le moule, tu t'en vas* ».

Pour autant, il concède que c'est affiché, qu'ils le savent et que bien que ce soit un parti pris discutable, ils l'acceptent. Alors qu'il vient d'être renvoyé de l'Association pour son manque d'investissement et son défaut de conformisme à l'esprit compagnonnique, il complète en disant « *C'est un peu normal que les Compagnons attendent de former des gens qui ont l'esprit compagnonnique. […] C'est un peu le but des Compagnons, nous faire grandir et nous transmettre des valeurs qui permettent de faire de nous des personnes meilleures, ou de meilleurs citoyens, peu importe le mot, jusqu'à ce que ça finisse par nous paraître naturel que ça fasse partie de nous* ». Voilà une réflexion qui laisse à penser que l'esprit compagnonnique s'était pourtant déjà bien niché dans celui de cet Aspirant.

Conscients de cette réalité, certains tentent cependant de lutter contre cet entre-soi et imaginent des espaces de rencontres propices aux échanges, sources d'ouverture d'esprit. ME4 essaie par exemple d'initier ses collègues à la lecture. Il est consterné par le manque de culture de grand nombre de ses pairs : « *quand tu parles métier ou que tu déconnes, il y a du monde, mais dès que tu abordes des sujets plus généraux, qui touchent tout le monde, comme la philosophie, il n'y a plus personne qui est capable de dialoguer avec toi parce qu'ils n'ont rien lu là-dessus. […] Moi, ça me fait un peu peur. Si tu ne lis rien, t'es dans ta bulle, dans ta caverne. Le mythe de Platon, je le vois chez beaucoup de jeunes et j'essaie de les faire sortir de leur caverne* ». ME5 prend également à cœur ce combat contre le conformisme et l'identification sans remise en question et tente d'ouvrir les plus jeunes à l'esprit critique par le biais de la littérature, du cinéma ou de la culture générale : « *le développement personnel c'est important, parce que tu reçois des jeunes qui ont 14 ans et qui passent 10 ans au sein de l'Association et qui, à part l'exemple des plus âgés, n'ont pas beaucoup de choses comme le libre arbitre* ». De la même manière, certains Anciens proposent également des espaces où le métier est déposé sur le pas de la porte pour laisser place à l'ouverture d'esprit. Libre à chacun de se saisir de ces opportunités, qui, bien qu'à la marge, sont mises à disposition des Aspirants. « *C'est la goutte du colibri* », nous dit ME4.

Le développement professionnel, tel que nous avons pu le présenter s'opère de façon particulièrement efficace chez les Compagnons et l'acculturation sur un mode d'identification et de conformation est prégnante. Pour autant, même si le dispositif est conçu de telle manière à ce que l'*éthos* professionnel des Compagnons soit solide et commun, il n'en reste pas moins qu'il appartient à chacun d'entre eux de s'approprier les valeurs, les règles, les dogmes et de les faire siens au regard de leur propre système de valeur et de pensée : « *les règles qui sont écrites, ce sont des mots*

clés, des phrases. Ce n'est pas une doctrine à appliquer à la lettre ; c'est à toi de les interpréter et de les faire vivre ; pour bien vivre avec toi et les autres » (ME8). En effet, si elles s'inscrivent en toile de fond de l'Association, elles sont avant tout un guide qui vise à les rendre meilleurs, au-delà de leur métier, dans toutes les sphères de leur vie : « *en te centrant sur le métier et la vie compagnonnique, tu te sens devenir maître des choses […] tu développes le meilleur de toi-même, t'essaies d'aller au bout de ton potentiel. Le but ce n'est pas de changer bien évidemment, mais c'est toi dans ta tête avec tes idées, ce que tu as envie de faire, tu t'améliores* » (ME4). Le voyage, pilier de la formation compagnonnique, participe d'ailleurs activement de cette sortie du cadre et les invite à s'ouvrir.

2.2.2.4 Voyager pour s'ouvrir à soi, s'ouvrir aux autres, s'ouvrir au monde

Voyager. Voyager chez les Compagnons ça veut dire changer de ville, une à deux fois par an selon le métier, sillonner la France, l'étranger, avoir un point d'attache où qu'ils soient, sans avoir à se soucier ou se préoccuper de quoi que soit. Le voyage est un point d'ancrage de la formation compagnonnique. Nombre d'entre eux sont séduits par cette spécificité de la formation qui a influencé leur choix de rentrer chez les Compagnons et de s'engager sur le Tour : « *de rencontrer plein de gens, de voyager, chaque année on change de ville, de pouvoir aller à l'étranger, c'est un très bon argument pour les Compagnons* » (MS10), « *je ne savais pas quoi faire après mon CAP, donc je me suis dis que j'allais essayer le Tour tant qu'à faire. Ce qui me faisait envie, c'était le fait de bouger, voir des villes, le voyage* » (MS11), « *je n'avais pas envie de me mettre dans une ville et de rester juste dans une ville, j'avais envie de voir plein de trucs, donc oui, c'est une bonne occasion de bouger* » (MS4). Voyager fait partir intégrante de l'Association. Il y a le Tour de France, les voyages à l'étranger pendant la formation, puis il y a le voyage après. Celui qui par choix, envie de découverte, continue une fois qu'ils sont reçus Compagnons. Même si nombre d'entre eux se sédentarisent une fois qu'ils sont finis, il n'en reste pas moins que certains continuent à se déplacer, de Maison en Maison, à la rencontre de leurs collègues et des jeunes. Le voyage leur permet de rester connectés les uns aux autres, d'aller à la rencontre de la communauté mais aussi d'assurer leur mission de transmission.

Le but du voyage est double : aller à la rencontre du métier pour progresser et aller à la rencontre du monde : « *le Tour ça apprend humainement et sur le métier* » (ME8). Tout est mis en œuvre par l'Association pour que le voyage se déroule dans les meilleures conditions possibles. C'est une vraie force du dispositif. Il permet « *de voyager dans des conditions, pas idéales, mais très faciles. Je ne vois pas dans quel autre cadre on peut se permettre de changer de ville comme ça, du jour au lendemain, sans avoir à se soucier de quoi que ce soit. On a tellement peu de gestion à faire nous-même […] qu'on peut se concentrer*

sur sa formation » (MS8). MS4 nous explique : « *déjà, on te trouve ta boîte, tous les ans, tu déménages à l'autre bout de la France, t'as aucun papier à faire, aucune recherche d'appart, tu mets tes affaires dans ta voiture, tu fais 800 bornes, tu charges tes affaires dans ta chambre et tout est fait. Tu manges tous les soirs, le repas est fait, t'as pas de vaisselle à faire et ça te libère énormément de temps pour profiter de ton entreprise, des Anciens, des savoirs incroyables que t'aurais jamais croisés si t'avais pas fait le Tour […]. Parce que tu vas rencontrer des gens qui vont te marquer toute ta vie* ». Être libéré de toutes ces contraintes logistiques, organisationnelles, administratives, leur permet de profiter pleinement du voyage et de se focaliser sur leur apprentissage. Un apprentissage unique et performant qui contribue à l'excellence de ces hommes de métier : « *pour moi, il n'y pas un meilleur moyen d'apprendre le métier. Ce n'est pas juste l'apprendre dans une entreprise mais c'est de voir toutes les façons différentes de le pratiquer. Le Tour nous permet de voir plusieurs ateliers, de voir comment ils font, à différents niveaux. […] Et à la fin tu deviens Compagnon parce que c'est la fin du Tour* » (MS5).

Car au-delà d'apprendre le métier, ça leur offre un meilleur point de vue sur l'entreprise, sur ce qu'ils apprécient ou non, sur la façon dont ils envisagent la leur et sur ce qu'ils veulent ou non comme cadre de travail. Confrontés à de multiples entreprises, habitués à bouger, ils développent leur esprit critique et leur sens de l'itinérance. Ils acquièrent de telles capacités d'adaptation, que partir pour aller ailleurs ne les limite aucunement. Ils sont particulièrement mobiles, comme diraient des recruteurs du monde du travail actuel. En plus de leurs compétences techniques et relationnelles, ils sont mobiles et adaptables. « *Arriver à bouger toutes ses affaires, prendre de nouvelles habitudes, s'adapter à n'importe quel endroit […]. Je me rends compte que c'est bien pour la vie d'après. […] Nous on change tellement souvent qu'on apprend à vite prendre nos marques et à nous installer* » (ME5), « *ça permet de ne plus avoir peur de bouger pour trouver du travail, ça sort de sa zone de confort, on a moins peur* » (ME1). En d'autres termes, ça leur apprend à oser : « *ça nous invite à aller plus loin, à passer les frontières sans avoir peur d'aller là où on va. Les Compagnons ça nous apprend à surmonter nos peurs et à prendre des risques. On apprend à se confronter à l'inconnu, à s'adapter, à aller à la rencontre, à être apaisé, on prend confiance en nous, on apprend à se faire confiance* » (ME8).

Voyager pour rencontrer le métier, pour rencontrer le monde, pour se rencontrer soi-même. Car, le voyage est également un moment particulièrement propice aux rencontres. Bonne ou mauvaises, enthousiasmantes ou désespérantes. Mais toutes leur permettent de rencontrer l'humanité, ce qu'elle a de bon ou de moins bon. Rencontrer la diversité des humains, s'en nourrir, se construire pour devenir ceux ou celle qu'ils désirent : « *dans chaque ville j'ai rencontré des gens super, il y a toujours au moins une personne qui te donne envie de te donner à fond et d'autres qui te dépitent un peu sur l'humanité. […] C'est enrichissant pour la vie* » (ME5). Ainsi, ils sont riches des personnes qu'ils croisent et rencontrent, « *c'est une richesse de dingue* » (ME3).

Toutes ces rencontres sont d'autant plus possibles qu'il s'agit d'un espace-temps durant lequel ils peuvent lâcher prise sur le métier, faire une pause – bien méritée –. Surtout lorsqu'ils sont à l'étranger. Ce sont des périodes où ils sont davantage indépendants. Ils ont souvent leur propre logement, ils n'ont plus ou peu d'implication dans la communauté, plus de gâches, ils vivent une vie « normale » : *« j'ai pu partir un an en Nouvelle-Zélande, c'était super cool, dépaysement total. Ça permet de lâcher un peu prise sur la pression qu'on nous met sur le Tour de France, sur la progression notamment. Là, j'y suis allée pour ne pas voir de Compagnons, de Français, j'avais envie de faire un break* » (ME2).

Que ce soit le Tour de France ou les voyages à l'étranger, c'est un moment complémentaire de leur formation. Ça vient contrebalancer les effets « enfermant », « formatant » du compagnonnage et de la vie en communauté. Ça leur permet de s'ouvrir, de découvrir, de grandir : « *tu vois les différentes régions de ton pays, beaucoup de cultures, de mentalités, de la ville à la campagne, de la Bretagne à la Côte d'Azur. Tu ne ferais jamais ça dans ton coin parce que c'est hyper fastidieux. Là, tu as la liberté, deux slips, une caisse à outils et c'est parti* » (ME4). C'est une « *aventure humaine multiple* ». (ME3). Les Compagnons incarnent, depuis toujours, cette volonté de n'appartenir à personne, à aucun endroit. Leur métier et leur itinérance les rendent libres et c'est dans cet esprit qu'ils sont encore aujourd'hui formés : « *il y a une citation de Lamartine qu'on voit partout chez les Compagnons. Je l'ai vu pendant 2 ans non-stop, c'est du genre : il n'y a pas d'homme plus construit que celui qui a beaucoup voyagé et qui a changé mille fois sa façon de penser* » (MS1)[137].

La possibilité qui leur est offerte d'intégrer Coubertin durant une année s'inscrit dans cette même dynamique. Même si tous ne peuvent ou ne veulent s'y rendre, c'est une année entre parenthèses, durant laquelle ils s'extraient du compagnonnage pour développer leur métier mais aussi leur esprit : *« à Coubertin c'est plus léger, on est plus centré sur soi. […] On a beaucoup de professeurs dans toutes les matières et des cours métier très pointus. Donc je n'ai pas hésité, c'est une année privilégiée* » (ME1). C'est une occasion de découvrir de nouveaux chantiers, de nouvelles disciplines, de nouveaux profils de personnes. À l'instar des voyages à l'étranger, intégrer la fondation vient répondre à un besoin de découverte, d'ouverture. Ça leur permet de rompre avec le compagnonnage et d'élargir leur esprit : « *il n'y a pas que la technique qui est enseignée à Coubertin. Tu as l'aspect artistique, découverte, et puis […], là-bas, on t'apprend aussi l'histoire, la philo. C'est intéressant. Toutes ces connaissances-là, faut les avoir quand tu es déjà pas trop mal assis sur un métier et du coup ça fait du bien de recevoir un peu tout ça. Il n'y a pas que le métier, il faut pouvoir élargir un peu l'esprit quand même. En*

[137] « Il n'y a d'homme plus complet que celui qui a beaucoup voyagé et qui a changé vingt fois la forme de sa pensée et de sa vie ». Voyage en Orient, 1835. Alphonse de Lamartine.

gros, pendant 6 mois, tu es uniquement en cours à faire du dessin, du modelage, des maths, de la philo, de l'histoire, et à côté de ça, t'es dans un atelier où tu travailles pour la fondation où tu fais des boulots superbes. Ce sont des monuments historiques, ce sont de gros projets » (ME3). In fine, voyager se met au service de leur professionnalité, de leur subjectivation et vient répondre à leur objectif de complétude : être des hommes de métier.

2.2.2.5 La transmission : recevoir, apprendre de, donner aux autres

Au côté de la communauté, du métier, du voyage, se trouve la transmission comme clé de voûte de la formation compagnonnique. Une transmission qui vient de toute part : des pairs, des formateurs, des maîtres d'apprentissage, des maîtres de stage, des Anciens. Le récit qui nous est fait de la transmission au sein de l'Association des Compagnons du Devoir et du Tour de France nous invite à établir un parallèle avec les trois fonctions de l'étayage telles que développées par Bruner (1983). La transmission compagnonnique s'apparente à un accompagnement qui oscille entre la fonction de guidance, la fonction relationnelle et la fonction d'intervention et de réduction de liberté. La particularité de ce dispositif de formation tient notamment au fait que la fonction d'accompagnateur peut être endossée par tout un chacun au sein de la communauté. Par les pairs, les maîtres d'apprentissage, les maîtres de stage, les Anciens, les formateurs, etc. Ces relations intergénérationnelles sont d'ailleurs une particularité et force revendiquée chez les Compagnons. « *Souvent, on est à l'atelier, avec des apprentis, des Aspirants, le formateur, et il y a souvent des Anciens qui viennent. Il y a un tas de générations qui toutes dans la même direction et ça motive énormément quand on est jeune* » (ME1).

La fonction de guidance est essentiellement abordée par les MS qui expriment notamment le rôle de maintien de l'orientation que tiennent les accompagnateurs[138]. Soumis à de nombreux doutes, à des remises en question, confrontés à la difficulté de faire des choix, les jeunes Aspirants pointent le rôle que jouent les accompagnateurs dans ces phases de tumulte : « *j'ai pas mal hésité sur les deux ans d'apprentissage, pour plein de raisons. Et c'est mon formateur, mon parrain d'Adoption qui m'a convaincu de rester* » (MS10). Ils sont là pour leur rappeler les raisons pour lesquelles ils sont entrés chez les Compagnons, les éclairent et les rassurent quant au chemin à parcourir pour atteindre l'objectif qu'ils se sont fixé, rappellent les balises et formulent des mises en garde : « *le fait d'être entourés, d'avoir une route, pas toute tracée, mais on n'a pas trop à chercher où se diriger vers la suite sachant qu'il y a quand même des étapes*

[138] La transmission pouvant être assurée par tout un chacun au sein de la communauté, nous utiliserons le terme d'accompagnateur lorsqu'il ne désignera pas une personne en particulier.

et notre entourage pour nous dire, voilà, maintenant que tu as fait ça, ce serait bien de faire ça, faut continuer par-là, faudrait parier sur ça » (MS8).

Au-delà des temps informels qui permettent cela, il a des temps d'échanges particulièrement propices à ce type d'accompagnement. Notamment les rencontres avec les Anciens et le suivi de la progression des dessins. Suivre et contrôler l'avancement de ces travaux, effectués sur leur temps personnel ou en cours du soir, permet d'évaluer la qualité du travail fourni mais également de faire le point sur l'investissement, le comportement, la motivation et la progression des jeunes. Ce sont des moments qui peuvent être difficiles à vivre, voire redoutés mais jugés comme nécessaires par les Aspirants : « *parfois, on prend un moment pour se dire je n'avance pas comme je veux, je vais me faire exploser et des fois, ce sont les gens qui nous font remettre en question par une discussion. Parfois, ça peut être une remise en question assez violente quand on nous envoie les faits en pleine figure. Ça peut être la communauté, les Anciens donc ça fait mal. Oui, c'est une force et une faiblesse* ». (ME1). Ce sont des moments qui permettent de rester sur un chemin, un chemin choisi, certes, mais un chemin qui peut être semé d'embûches, qui peut nécessiter d'emprunter des sentiers annexes. Peu importe. L'essentiel, c'est la beauté du chemin parcouru.

Et la progression s'impose comme élément nécessaire et fondamental à la réussite de cette course de fond : « *du moment que le travail est fait, chacun à son niveau, chacun avance à son rythme, le but c'est aussi de s'entraider, après, tout le monde arrive à un moment au bout, (mais) la progression, progresser c'est super important* » (MS11). Les accompagnateurs sont là pour écouter et recueillir les besoins et les difficultés des jeunes, les aider à s'orienter et à se centrer sur le but de leur apprentissage, tout en veillant à la construction d'une identité en phase avec l'esprit compagnonnique : « *(Les Compagnons), ça nous trace un chemin. […]. Ça apprend la vie […]. Tu deviens quelqu'un quoi. […] Ça nous apprend la rigueur, plein de vertus, le partage avec les autres* » (MS9).

La fonction relationnelle des accompagnateurs se fait centrale et occupe une grande part du discours des métalliers serruriers et des menuisiers ébénistes. Une des premières notions qui vient illustrer cette fonction c'est celle de l'aide, de l'entraide. « *Tu as besoin d'un coup de main pour faire ça, il y en a deux qui viennent t'aider, qui ne se posent même pas la question* » (MS1). Bien que cette solidarité circule entre tous, quel que soit le statut ou la corporation, « *ils viennent te donner un coup de main alors qu'ils ne sont même pas du métier, ils ne savent pas comment ça fonctionne, on leur explique et ils te donnent un coup de main. […] Et bien ça, ça fait toujours plaisir de voir qu'il y a des gens qui t'aident* », les Anciens occupent une place particulière dans cette fonction relationnelle. Ils incarnent une figure d'autorité compétente, passionnée, *quasi* paternelle, sur laquelle les jeunes peuvent compter, s'appuyer, s'épauler, aller chercher du soutien : « *il y a le soutien des gens de métiers qui sont passionnés, qui ont envie*

de nous aider, de nous apprendre ; les Anciens c'est quand même une force assez exceptionnelle qui n'est pas évidente à trouver ailleurs » (MS8).

Ce besoin d'aide, formellement exprimé par les MS, semble être d'autant plus présent qu'ils sont en début de formation et apprécient la disponibilité, la bienveillance et la tolérance dont font preuve les Compagnons. Avoir besoin d'aide, exprimer des difficultés, ne pas réussir ne posera pas de problème à partir du moment où ils font preuve d'investissement et de volonté de réussir : « *avec les Anciens, on sait qu'on peut venir leur poser des questions, c'est quasiment sûr que si on se montre motivé, ils vont venir nous aider* » (MS8). La fonction relationnelle de leur accompagnement participe du contrôle de la frustration des jeunes, elle permet de relativiser l'importance de la situation par l'encouragement, la valorisation du travail ou l'approche constructive de l'erreur : « *on a la tolérance de dire, le jeune, il a merdé mais il est dans un état d'esprit où il progresse. […] Si t'as merdé ce n'est pas grave mais faut que t'es envie de faire mieux la prochaine fois* » (ME4).

Le fait de vivre ensemble, en communauté, de partager des moments de vie du quotidien, des moments festifs et conviviaux permet d'établir une relation de confiance et un climat propice à cette fonction. Personne n'est cantonné dans un rôle, un rôle d'apprenant et un rôle de sachant ; les savoirs, de toute sorte, circulent, dans tous sens, d'égal à égal, quel que soit le statut, quels que soient les espaces : « *le vivre ensemble, ça crée un lien différent, vivre avec mes collègues, avec les formateurs qui ne sont pas de simple pro qu'on voit en classe, les voir aux repas, le soir, les week-ends, au bar, ça crée un lien différent. Chaque personne a une expérience à partager et (on) apprend les uns des autres* » *(MS4).* Les relations sont symétriques, les codes des formations traditionnelles sont redessinés et les échanges qui s'instaurent sont authentiques et constructifs. Les jeunes sont considérés pour qui ils sont et non pour ce qu'ils sont. Peu importe leur âge, leur statut, leur année de formation. Ils sont considérés par les Anciens comme des hommes et ils s'adressent aux jeunes d'égal à égal. Chacun a à donner et à recevoir. Pas de supériorité. Simplement de la réciprocité, du respect et de la considération. Aussi, ils entrent en relation avec les Anciens en toute confiance, car ils les savent investis dans leur mission de transmission dans le seul but de les aider, les faire progresser, de leur donner à voir le beau de leur métier : « *tu n'as pas cette relation là avec les professeurs en cursus classique. […] Les barrières sociales, politesses et compagnies, on n'en abuse pas. On est toujours dans le respect mais on lève ces barrières qui freinent les relations. L'Ancien qui a 70 ans, tu ne le connais pas, tu lui dis « tu » et tu t'invites chez lui et bien c'est complètement normal. Va faire ça avec un prof de collège. Il va te dire viens avec toute ta corpo, ramène une bouteille de rouget et un bouquet de fleurs et c'est parfait* » (ME4).

Ce sont des échanges de récits de vie entre générations. Ce ne sont pas des savoir-faire qui sont transmis. Ce sont des savoirs expérientiels de la vie à travers

le métier. Une vie qui est guidée par l'envie qu'elle soit bonne et heureuse, grâce et par le métier : « *le fait de pouvoir échanger avec les Anciens, d'aller manger chez eux, de voir comment ils ont vécu, leur expérience […], ça nous aide à relativiser, à voir nos avantages et les choses qui n'ont pas évoluées* » (ME2). Ce sont des moments privilégiés, formateurs, émouvant parfois, remplis de bienveillance toujours : « *et ce cursus fait qu'un Ancien de presque 70 ans a presque plus de valeur qu'un jeune, parce qu'il a l'expérience de la sérénité, il relativise la vie, il t'apprend beaucoup. Ce sont des paroles, des actes extrêmement bienveillants. Moi, je sais qu'il y a des Anciens qui m'ont presque fait pleurer parce qu'ils nous ont sortis des discours incroyables sur le métier, et puis, sur tout ce qui va avec, l'humain* » (ME4). Au travers de ces récits d'expérience, de ces récits de vie, au travers des œuvres qu'ils ont produites et qui sont exposées au sein des Maisons dans lesquelles les jeunes évoluent au quotidien, la transmission des Anciens donne à voir le champ des possibles. Elle leur donne envie de développer leurs compétences, d'accomplir des prouesses techniques et de réaliser des ouvrages toujours plus beaux : « *dans les Maisons, il y a toujours des projets monstrueux et ça te donne envie d'aller toujours plus loin, et d'en faire toujours plus. Puis autour de nous, on voit les Anciens qui ont fait des trucs encore plus fous que nous, et ça, ça motive* » (ME7).

Entrevoir ces possibles, être témoin de l'excellence de l'homme de métier, avoir envie d'y parvenir et s'autoriser à croire que ça leur est possible. Tel un défi qu'ils se lancent et qu'ils comptent bien, ensemble, relever. Mais la transmission proposée par les Anciens ne se limite pas à transmettre un savoir-faire. Ces moments de transmissions, sont des moments qui participent pleinement de la construction identitaire, professionnelle des jeunes. Elle transmet la culture et l'identité d'un métier, elle transmet des valeurs. Car au-delà de les transmettre, les Anciens les incarnent. Véritables modèles, sources d'inspirations et d'aspirations, ils voient en ces hommes de métier, l'homme qu'ils souhaitent devenir. L'apprentissage vicariant (Bandura, 2003) est central et le processus d'identification s'opère. Un homme heureux et accompli dans et par leur métier, « *l'Ancien il est trop content, c'est incroyable* » (ME4), « *ces personnes, elles ne viennent pas juste apporter leur savoir-faire sur leur métier mais avec le recul je vois bien que c'est une manière d'être heureux au quotidien en prenant énormément de plaisir dans son métier. Ça séduit beaucoup les jeunes de voir que le métier, ce n'est pas seulement charbonner pour gagner sa croute, c'est aussi une énorme source de plaisir au quotidien. Et ça, dans l'inconscient, ça marque les jeunes* » (ME1). On touche ici à la fonction d'enrôlement de l'accompagnateur, qui consiste à faire en sorte de motiver l'apprentissage chez l'apprenant, de le rendre acteur, tout en le valorisant et le considérant. Ces moments partagés viennent actionner la motivation intrinsèque des jeunes qui s'inscrivent alors pleinement dans leurs apprentissages : « t'*es sans cesse tiré vers une Maison, il y a toujours des gars qui te donnent envie d'y aller, de continuer, car il y a toujours des gars qui ont un niveau plus élevé que toi et qui, humainement,*

sont super. Donc au bout de 6 mois, tu sais que tu vas aller au bout » (ME3). Pleinement conscients de la puissance de cette transmission, ils l'identifient, la reconnaissent, la revendiquent et s'inscrivent très tôt dans la dynamique de réciprocité qu'elle suppose. La transmission c'est avant tout recevoir et donner à son tour. Tel est leur Devoir. « *On a eu un maître d'apprentissage formidable et du coup, on a envie de devenir formateur pour lui rendre la pareille et former des jeunes qui auront eux aussi l'envie d'être formateur et de faire les choses bien » (ME3), « puis, il y a la partie transmission, grâce aux Anciens qui sont là pour nous. On prend aujourd'hui tout ce qu'ils ont et plus tard, ce sera à nous de donner aux autres et c'est génial* » (ME7).

Enfin, la troisième fonction d'accompagnement décrite par Bruner (1983) est la fonction d'intervention, de réduction de liberté. Nous l'avons vu précédemment, les Anciens, les formateurs, les maîtres sont également là pour simplifier et baliser le périmètre d'apprentissage. Même si les codes relationnels sont singuliers du fait de la proximité et de la nature des échanges et des relations, nous y reviendrons dans la partie suivante, il n'en reste pas moins qu'ils sont exigeants et garants de l'application d'un certain nombre de règles. D'ailleurs, ils doivent suivre et appliquer La Règle. On note que le rapport aux règles, au Devoir, aux non-choix, est deux fois plus présent dans le discours des MS. On peut émettre l'hypothèse que, du fait de leur jeune âge, et du fait qu'ils sont en début de professionnalisation, ces dernières occupent une grande place dans leur préoccupation. Un menuisier ébéniste en fin de parcours nous confie que le rapport entretenu avec les règles évolue au fil du temps : « *au début, certains jeunes se croient à l'armée puis assez rapidement, ils comprennent le bienfondé pour tout le monde* » (ME6). Un métallier serrurier confirme qu'elles sont appréhendées comme justes et nécessaires : « *ce ne sont pas vraiment des entraves, car sans règles, ce serait n'importe quoi (même si) on n'aime pas ça ici, mais c'est normal qu'il y ait une hiérarchie […] pour qu'on suive la ligne droite et ça fonctionne bien comme ça* » (MS2).

À leur entrée chez les Compagnons, ils sont jeunes, voire très jeunes, à peine 15 ans parfois, et au-delà d'apprendre un métier, une culture métier, ils doivent, pour certains, apprendre les codes de conduite en société, le respect de certaines normes et valeurs essentielles à l'esprit du compagnonnage : « *chez les Compagnons, on nous montre que dans la vie faut être rigoureux, généreux […], même si pour certains c'est plus simple parce que chez leurs parents ils avaient déjà cette éducation […], chez les Compagnons on nous recadre […], ça apprend à respecter son quotidien* » (MS7). Ce cadre, auquel ils font régulièrement référence leur permet de rester sur le chemin « *là où beaucoup divagueraient* » (ME1), tout du moins, de ne pas trop s'en éloigner. Il participe pleinement de leur construction : « *on s'impose des règles et ça nous aide à nous construire et […] d'avoir un minimum de droiture dans nos choix et nos actions* » (ME2). Un paradoxe apparaît ici. Entre cadre imposé et liberté de choix et d'action. Pour autant, il y a

consensus. Les règles sont fondamentales au bon fonctionnement de la formation compagnonnique, « *c'est comme dans une société, aussi petite soit-elle, s'il n'y pas de règles, ça ne fonctionne pas* » (ME5). Et même si elles peuvent être assimilées à de la privation de liberté en début de formation, chacun s'accorde à dire, qu'au final, cette une rigueur qui participe de la construction des hommes de métier qu'ils deviennent. Peu à peu, *« chacun y met un sens, et pas seulement de l'obéissance* » (ME6), « *La Règle […], c'est surtout un chemin de vie* » (ME5).

2.2.2.6 Être des hommes de Devoir, être des hommes libres : un oxymore à dépasser

De même qu'ils reconnaissent que les règles posent un cadre nécessaire à leur formation d'hommes de métiers, d'hommes libres, les privations de liberté sont perçues comme décisives à leur réussite et à l'obtention de leur statut de Compagnon de Devoir : « *le fait d'être dans un cadre aussi serré où en fait on demande une quantité de travail, une attitude particulière et de suivre certaines règles, l'objectif c'est que ces valeurs, ces vertus considérées comme bonnes, soient imprimées sur les Aspirants, les Compagnons. Parce que les Anciens pensent, et à raison certainement, que c'est ce qui permet de construire un homme plus complet, plus mesuré* » (MS8). Autant de contraintes que l'on pourrait pourtant associer à une privation de liberté. Comment concilier Devoir et liberté ? Là où ces notions peuvent paraître contradictoires, paradoxales, la vision que les Compagnons du Devoir et de Tour du France s'en font est au contraire complémentaire. Ce qui n'est pas sans faire écho avec l'idée selon laquelle éduquer c'est, d'une certaine manière, tout autant déterminer qu'émanciper. Nous l'avons vu, éduquer quelqu'un c'est à la fois lui donner les conditions de sa liberté mais aussi les facteurs de son aliénation. En mettant en exergue les difficultés que doivent dépasser les jeunes, cette partie de notre analyse souhaite éclairer ce qu'il se passe entre ces deux pôles que sont l'émancipation et l'aliénation.

Les situations obstacles, sources de difficultés et de réduction de liberté sont nombreuses au sein du dispositif de formation proposé par l'AOCDT. Elles sont essentiellement de quatre ordres. Les deux premières sont relatives à la communication et aux entreprises. Par communication, ils entendent le défaut de circulation des informations au sein de l'Association et avec les entreprises. « I*l y a un gros défaut de communication, entre tout le monde. […] Ce n'est pas tant la façon de communiquer que la transmission des informations* » (MS10). Ce qui génère des problèmes d'ordre organisationnel et peut avoir des conséquences sur leur embauche. « *Le gros point noir, c'est la communication auprès des jeunes et des entreprises* » (ME6). Par communication, certains évoquent également le mode de communication, qui peut être « assez franc » (ME6) et qui n'est pas toujours adapté pédagogiquement

parlant. Quant aux difficultés inhérentes aux entreprises, elles sont essentiellement liées à la nature du travail qui ne correspond pas à leurs attentes, en termes de qualité, ou au manque d'investissement du patron dans leur formation : « *il y en a qui prennent des apprentis parce que c'est pas cher et qu'ils vont pouvoir aider mais finalement, il n'y a pas toujours la volonté de former* » (ME5). Le risque de ces embauches qui ne se passent pas bien, c'est que ça rajoute de la difficulté au quotidien déjà âpre et qu'ils se démotivent : « *deuxième année de Tour, mon embauche ne se passait pas bien du tout, j'en prenais plein les dents de tous les côtés. Au final, j'en ai bavé mais je suis resté. Je me suis concentré sur le travail à la Maison, on avait une bonne communauté, donc ça m'a aidé* » (ME2). La communauté s'inscrit ici en ressource, comme bien souvent.

Pour autant, un troisième niveau de difficulté est justement lié à la vie en communauté. Être les uns avec les autres, sans cesse, devoir cohabiter avec des personnalités différentes, avoir peu de moment à soi peut rendre le quotidien difficile à vivre. C'est difficile « *quand t'es avec certains loustics dans la Maison et que tu ne t'entends pas très bien avec. Tu te demandes ce que tu fous là* » (ME3), « *certains sont en excès d'être avec du monde tout le temps* » (ME4), « *tu peux rarement t'isoler* » (ME5), « *le fait de passer autant de temps, avec sa corporation, s'épanouir personnellement […], ça peut être compliqué* » (MS8). Le vivre ensemble, en communauté, soulève par ailleurs un problème d'une autre nature. Celui de l'entre-soi. Bien que ce ne soit pas récurrent dans le discours, certains pointent l'homogénéisation de la pensée que cela peut produire. Car le risque de s'adapter aux règles et aux contraintes, d'entendre les mêmes discours, de partager les mêmes conversations risque de gommer les diversités d'opinions : « *dans un groupe il y a une certaine homogénéité, et le risque, c'est de perdre un peu la personnalité de chacun, même si on reste tous différents. Mais il y a un moment où ça calibre un peu la façon de penser* » (MS8). Pour autant, ils expriment clairement que la liberté d'expression est de mise. Chacun peut, et doit donner son point de vue, car « *c'est justement en discutant, en cherchant à défendre nos positions qu'on les révise, qu'on prend conscience qu'elles sont fausses et donc qu'on les revoit, ou au contraire, qu'elles sont bonnes et qu'en essayant de les défendre, on comprend pourquoi on y croit* » (MS8).

De la même manière, ils s'accordent à dire que même si l'Association a tendance à vouloir transmettre sa propre vision du monde, elle évolue et s'adapte aux changements sociétaux. « *Ce n'est pas une secte* » clame MS2, c'est un modèle de société à échelle réduite avec ses forces et ses travers ! Et notamment celui relatif à l'inégalité homme / femme. La question de l'inclusion des femmes est en effet un élément qui revient plusieurs fois dans le discours. Même si leur présence au sein de l'Association est admise, il semble qu'elle reste cependant à défendre : « *il y en a qui trouvent que ce n'est pas normal qu'il y ait des filles à l'Association, ça c'est les très vieux, mais parfois il y a des remarques que je trouve extrêmes* » (MS4). Les propos misogynes et sexistes restent présents. Ça peut être « *dur d'être entouré d'autant*

d'hommes, et tous ne sont pas fins et net, et certaines ne partent pas sur le Tour à cause de ça alors qu'elles auraient leur place » (ME6), « *un truc que je trouvais fou c'est qu'on puisse faire des remarques aux filles sur leur tenue* » (MS4). ME5, qui est une fille, confirme, que certains comportements masculins sont discriminants : « *ma première année, j'ai pas mal galéré à trouver une entreprise pour mon apprentissage, parce qu'il y a un Ancien qui prenait des apprentis tous les ans mais qui ne voulait pas de filles. […] J'ai eu plusieurs fois des réflexions mais à part cette année-là, je n'ai jamais trop eu de problèmes. T'as toujours quelques collègues un peu misogynes, mais ça reste à la marge* ». L'Association a donc ses travers, ils en ont conscience et il semble qu'elle réagisse et qu'elle agisse contre ces dérives : « *ce n'est pas tout rose non plus, il y a des personnes dysfonctionnelles. Les Compagnons c'est comme une société réduite mais tu rencontres des personnalités inadaptées avec des pensées ou des actes inadmissibles mais ces personnes ne pourront pas rester. L'Association réagit, elle n'empêche pas que les choses se passent, mais c'est bien tenu* » (ME7).

Enfin, la quatrième majeure est liée aux exigences. Des exigences relatives au travail à fournir et au rythme effréné qu'il impose. Une mise à la tâche sans relâche qui demande un investissement chaque jour et chaque soirée de la semaine et du week-end. Une exigence couplée à une injonction à rester au sein de la Maison, au sein de la communauté. Difficile d'envisager pouvoir partir en week-end, de passer du temps avec ses amis ou encore d'avoir une relation amoureuse : « *t'en as marre parce que ta copine ça fait quatre ans que tu la vois six fois dans l'année* » (ME4). Autant de contraintes peu compatibles avec une vie ailleurs, avec d'autres : « *t'es beaucoup moins libre, tu dois respecter certains horaires, certains cadres, tu ne souffles pas beaucoup, tu bosses tous les jours, samedi, voire le dimanche. Tes proches te manquent, tu peux difficilement prendre le train et aller les voir parce que t'es loin et que tu as des obligations* » (ME3).

Puis, il y a également les exigences en termes de responsabilités à assumer et qui peuvent être lourdes à endosser pour des jeunes : « *on nous en demande beaucoup alors qu'on est super jeunes, en entreprise ou à la Maison. On nous donne beaucoup de responsabilités. Ça peut être dur si c'est mal accompagné, on peut mal le vivre d'être confronté à trop d'attentes de la part des Anciens ou des responsables* » (ME2). Cependant, malgré la charge de travail supplémentaire qu'elles représentent, les responsabilités sont un des leviers majeurs qui les construit. Qu'il s'agisse des responsabilités inhérentes à la vie en entreprise ou celles inhérentes aux Compagnons, comme les gâches qui vont de vider les poubelles, à être rôleur en passant par médiateur ou organisateur de week-end, toutes les font grandir. « *Tu dois sans cesse gérer des situations qui sont compliquées. Que ce soit dans le collectif ou le métier. Mais quand tu fais tout ça, au final, ce sont des expériences qui font que tu te connais mieux, (tu identifies) ce sur quoi tu dois travailler, quelles sont tes caractéristiques, est-ce que tu es assez patient, fin, méticuleux, est-ce que tu prends soin de toi* » (ME3).

Ces responsabilités et ce Devoir sont finalement un moyen de les aider à mieux se connaître, pour mieux être. Ce sont des opportunités qui leur permettent d'identifier leur personnalité, leur caractère, leurs forces, leurs sources de difficultés. Mieux se connaître pour devenir un homme meilleur. Ne pas subir mais choisir de se construire et d'agir tel qu'ils le souhaitent. Devenir Compagnon est un long processus et l'Association est là pour les accompagner à franchir chacune des étapes qui mènent à l'homme de métier qu'ils souhaitent devenir. Le fil conducteur étant la confiance. Donner sa confiance, pour développer la confiance en l'autre : « *nulle part tu rentres dans une Maison et on te file les clés 1 an après. Pareil pour la formation. On te fait confiance c'est hyper important, c'est quelque chose qu'on te donne quand tu arrives, on ne te connaît pas trop mais on te fait confiance par rapport à ce que tu me dis, ce que t'as envie de faire, ce qu'on voit de ta personnalité, on a des raisons de te faire confiance. Donc on te fait confiance, tout simplement. À toi de garder cette confiance. Et ça, c'est une responsabilité ! […] Je suis acteur de la chose. Ça, ça te fait grandir* » (ME3).

Ces responsabilisations viennent développer la confiance que ces jeunes ont en eux, leur sentiment de capabilité, leur agentivité. Ils se construisent ainsi. Avec ce sentiment que s'ils veulent faire quelque chose, il leur suffit de se donner les moyens, de travailler, de persévérer, de s'entourer des bonnes personnes pour y arriver. Ne pas fuir ou esquiver la difficulté, la situation obstacle. Croire en soi et s'y confronter pour la dépasser et en sortir meilleur. Chacun peut. Chacun est libre de choisir sa vie et le sens qu'il veut lui donner. Et c'est notamment le message qui leur est transmis lors des symboliques cérémonies d'Adoption et de Réception : « *ils nous invitent à nous questionner de telle manière à ce qu'on vive bien avec soi-même et avec les autres ; par exemple, l'Adoption, la Réception c'est ça. […] C'est réfléchir à soi-même* » (ME8).

Aussi, bien que ces difficultés soient éprouvantes, contraignantes, démotivantes parfois, voire sources d'abandons, quelques-uns choisissent de rester et de les relever. Car c'est avant tout une question de choix. Ils choisissent de s'investir dans cette formation, ils font le choix de sacrifices, ils font le choix de se dépasser, de renoncer à leur vie d'avant, de renoncer au temps libre, aux amis d'enfance, à la famille, aux activités. ME4 se confie et nous dit : « *c'est un choix parce que tu es loin de chez toi, tu ne choisis pas l'entreprise où tu vas, ton colocataire, ta ville. T'es souvent dans des Maisons peu récentes, t'as pas de chauffage ou d'eau chaude, tu ne choisis pas ta nourriture, tu ne peux pas choisir […], donc il y a beaucoup de choses sur lesquelles tu n'as pas la main. C'est imposé. Même ton choix de ville ce n'est pas forcément ton choix, voire, tu ne voulais pas y aller. Mais c'est à prendre en compte quand tu pars, parce qu'entre guillemets, tu mets ta vie entre les mains du compagnonnage* ».

Ils sont particulièrement lucides sur la nature de ces privations, et assument pleinement leur choix : « *on a un peu l'impression de mettre notre vie en pause, de se dire, on*

fait notre formation puis derrière on reprendra la vie […]. Ça implique beaucoup de choses. Donc, que ce soit au boulot ou dans notre vie quotidienne, on a un peu des chaines aux mains, mais c'est aussi un peu un choix. Ce n'est pas forcément agréable mais si on sait pourquoi on est là, on arrive à tenir » (MS8). Finalement, ils ont la liberté de choisir de le subir ou de s'en saisir comme opportunité. Opportunité pour développer un savoir-faire sans pareil grâce à la quantité et à l'exigence du travail et un savoir-être aux autres et à soi que la vie en communauté et ses contraintes permettent. Tout dépend de la façon dont ils se positionnent, comment ils décident de voir les choses : « *Si on est là, c'est qu'on le veut. Sinon on le subit* » (MS9). Ils savent pourquoi ils sont là, ils connaissent le chemin à parcourir et ce que cela implique. Et ils font le choix de rester malgré les difficultés. Car ils ne perdent pas de vue la raison de leur présence : devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France. Ils accordent un tel sens à leur formation que leur autodétermination a raison des contraintes.

Devenir Compagnons, nous l'avons évoqué en amont de ce travail, s'éprouve. Devenir un homme de métier suppose de surmonter et dépasser les obstacles. Non pas que cela se mérite. Simplement parce que l'excellence passe par le travail et l'engagement de soi. Ce qui implique, de fait, des sacrifices. Donner de soi, pour être et pouvoir donner en retour : « *le but, c'est de tirer le meilleur de tout ça et ce sont les épreuves qui font que si tu les prends dans le bon sens, c'est une très bonne formation* » (ME4). Et ceux qui ne sont pas dans cet état d'esprit subissent le Tour. Au mieux ils abandonnent, au pire, ils vont au bout, mais « *sortent de là sans en profiter comme ils auraient dû et ne vont pas en garder un bon souvenir* » (ME4). Or, mettre à profit cette formation c'est profiter du chemin et l'une des clés, c'est de le parcourir, étape après étape, en pleine conscience. « *Il faut un temps pour tout. Un temps pour s'investir dans la formation, un temps pour avoir une formation plus spirituelle et il y a un cheminement à avoir* » (ME1). Aussi, ils font le choix de se confronter à ce cadre, car ils ont conscience qu'au-delà du savoir-faire avec lequel ils vont ressortir de cette formation, ils vont s'être construits en tant que sujets avec une identité compagnonnique forte et revendiquée. Une identité qui se définit principalement par les valeurs qu'ils se construisent, qu'ils font leur et qu'ils incarnent : « *l'humain, sur le Tour de France, est beaucoup plus important que le métier, être bienveillant avec son prochain […]. On est à cheval sur beaucoup de valeurs et de vertus humaines, de respect, d'humilité, qui fait que quand tu mélanges tout ça à la technique métier, et bien forcément, tu décolles* » (ME3), « *nous on a ce petit truc en plus qui fait qu'on est des ouvriers certes, des êtres humains comme tout le monde, mais on a des valeurs et ça c'est l'une des choses qu'on nous apprend, une petite chose qu'on a en plus* » (MS7).

Ces difficultés, ces gâches, ce Devoir, ils les acceptent. Parfois, ils doutent, se remettent en question et font même le choix d'arrêter. Pas grand-chose suffit pour faire pencher la balance de la motivation et parfois il y a « *des abandons de gens qu'(ils)*

pensaient intouchable, ça peut aller très vite » (ME5). Non, « *les Compagnons, ce n'est pas fait pour tout le monde* » (ME6). Mais tous ceux qui restent s'accordent à dire « *qu'à aucun moment les contraintes ont dépassé les bénéfices* » (ME7). Ils ont fait le choix de rester, de persévérer, de jouer le jeu. Le regard qu'ils portent sur leur parcours est rempli de fierté et de lucidité quant à leur progression et à leur gain de maturité : « *quand tu regardes derrière toi, tu te rends compte qu'en un an, tu as évolué de 4 ans. Ce n'est pas facile tous les jours mais quand tu fais le bilan, tu te dis que ça vaut vachement le coup […] qu'il ne faut vraiment pas lâcher* » (ME3). Alors oui, le paradoxe est dépassé entre les contraintes liberticides auxquelles ils sont confrontés et leurs aspirations de liberté. Ils sont pleinement conscients du système au cœur duquel ils s'engagent, ils sont dans l'acceptation des règles du jeu qu'ils s'approprient et qu'ils intègrent tel « *un obstacle à (leur) liberté actuelle mais pas à (leur) liberté de demain* » (MS3). Leur Devoir de transmission n'est pas vécu comme une obligation contraignante, mais comme un désir de rendre, à leur tour, ce qu'on leur a donné.

C'est en tant qu'homme libre qu'ils font le choix d'être des hommes de Devoir. S'ils acceptent d'être des hommes de Devoir, ce n'est pas parce que cela leur est imposé mais parce que cela correspond à leurs aspirations et à leur vision du monde. Inscrits dans une « quête existentielle » jalonnée de questionnements, ils aspirent à vivre une « vraie vie » (Jullien, 2020) et ils mettent tout en œuvre pour y parvenir. Nous l'avons vu, éduquer c'est à la fois donner les moyens de la liberté et de l'aliénation.

Aussi, en plaçant la question des œuvres au centre de son dispositif de formation, l'AOCDTF les invite à placer au cœur de leurs préoccupations, le temps d'un moment, leur quête existentielle. Se présentant comme une incitation à une mise en pause de la bande passante au profit d'une meilleure lecture d'eux-mêmes, l'œuvre leur permet ainsi de mettre au jour des « écarts » « entre » ce qui est de leur condition, ce qu'ils souhaitent et ce qui est possible. Et c'est précisément de cet « entre » (Jullien, 2012) que quelque chose de l'ordre de la conscientisation, de la réappropriation de leur projet existentiel et de l'émancipation peut avoir lieu. Ce point d'analyse n'est pas sans nous rappeler ce que Bajoit (2013) appelle l'émancipation personnelle. Former des Compagnons du Devoir, c'est former un sujet qui est en capacité d'obéir à sa conscience. Autrement dit, qu'il soumette à sa conscience les impératifs sociaux et culturels qui constituent les contraintes extérieures, lesquels donnent sens à sa vie et orientent son existence. Ce qui fait que le Compagnon du Devoir est un homme libre, émancipé, c'est qu'il a la possibilité de se sentir lui-même et qu'il a la capacité de conjuguer à la fois l'épanouissement personnel et la reconnaissance sociale.

2.2.2.7 Représentation graphique de l'analyse de la catégorie 2

Le dispositif de formation proposé par l'AOCDTF repose sur un certain nombre d'éléments fondamentaux qui délimite un périmètre au cœur duquel les jeunes vivent de multiples expériences hétérogènes. Ancrés dans ce que nous représentons ici dans un cadre qui vise la mise en forme des Compagnons, il n'en reste pas moins que ces contours, qui pourraient, à première vue, être assimilés à des contraintes ou des restrictions de liberté, sont pensés et articulés de telle manière qu'il appartient au jeune de les dépasser s'il veut pouvoir espérer se construire une identité de métier et devenir un Compagnon du Devoir et du Tour de France. Là où la première étape s'attachait à relier, *via* le trait d'union symbolisant autrui, la sphère de l' « œuvre » avec celle du « faire » (matérialisée en rose), la deuxième étape (matérialisée en bleu) représente le dispositif de formation, symbolisé par un cadre, au sein duquel les apprenants vivent un moment qui participe de leur déplacement.

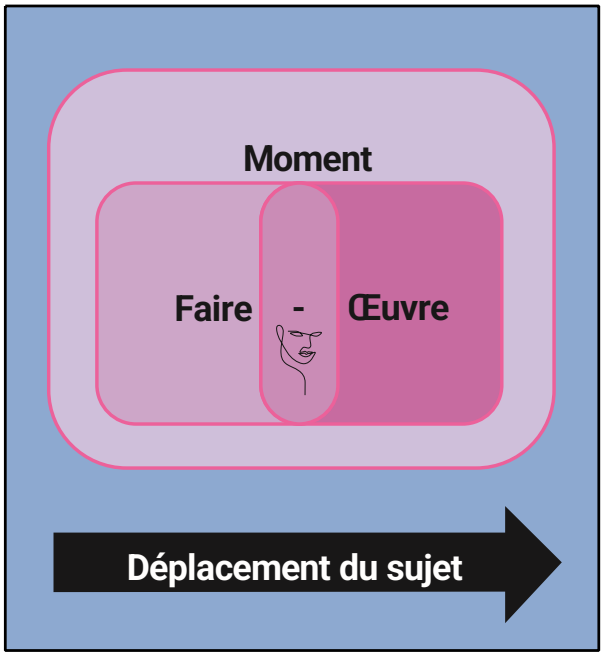


Figure 24 - Représentation graphique du « faire-œuvre » chez les Compagnons de Devoir et du Tour de France. Étape 2

2.3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée

Le troisième et dernier temps de ce premier volet d'analyse permet d'accéder à la vision qu'ont les jeunes de ce que le métier, et au-delà, leur statut de Compagnon, leur offre en termes de liberté de choix et d'action.

2.3.1 Approche descriptive

Nous proposons une synthèse de la grille d'analyse relative à la catégorie 3. Dans un premier tableau, nous donnons à voir la grille correspondant aux MS et dans un second tableau celle inhérente aux ME.

Tableau 12 - Synthèse des données issues des entretiens avec les métalliers serruriers pour la catégorie 3

CATÉGORIE 3 **Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée**							
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**				**% par sous thème**	***Verbatim***
Pouvoir être libre de ses choix	Par l'expertise	MS1	MS2	MS3	MS4	50	*On est allé chercher nos compétences, notre position dans la société, on a décidé de ne pas rester simple ouvrier mais d'aspirer à davantage.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Par le vécu de l'expérience	MS1	MS2	MS3	MS4	16	*On a été capable de travailler dur pendant des années, on se sent prêt et légitime d'aller plus loin ou dans d'autres domaines.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Par la connaissance de soi	MS1	MS2	MS3	MS4	34	*On a appris tellement de choses d'un point de vue personnel […] sur lesquelles on ne serait pas allé, car on aurait fait en sorte de rester dans des situations de confort.* (MS8)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
Vouloir donner du sens à sa vie	Avoir une vie suffisamment bonne	MS1	MS2	MS3	MS4	34	*Être un homme libre c'est faire ce que j'aime ce dont j'ai envie, c'est me plaire dans ce que je fais ou ce que je suis, dans mon métier ou ma vie personnelle.* (MS3)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	Être un homme de Devoir	MS1	MS2	MS3	MS4	64	*Vous allez manger énormément de boulot, faire des concessions mais c'est le passage obligé pour acquérir votre liberté de demain.* (MS10)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		
	S'épanouir par le métier	MS1	MS2	MS3	MS4	2	*Exercer un métier pour ensuite être libre et heureux par rapport au métier.* (MS7)
		MS5	MS6	MS7	MS8		
		MS9	MS10	MS11	MS12		

Tableau 13 - Synthèse des données issues des entretiens avec les menuisiers ébénistes pour la catégorie 3

CATÉGORIE 3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée								
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**				**% par sous thème**	***Verbatim***
Pouvoir être libre de ses choix	Par l'expertise	ME1	ME2	ME3	ME4	19	*On apprend un métier, on pousse nos possibilités personnelles toujours plus loin, ça nous permet de choisir où et comment on veut travailler.* (ME4)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Par le vécu de l'expérience	ME1	ME2	ME3	ME4	48	*Tu apprends à t'émanciper de ce qu'il y a autour de toi en étant libre chez les Compagnons.* (ME6)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Par la connaissance de soi	ME1	ME2	ME3	ME4	33	*Il faut déjà se connaître soi-même, savoir qui on est et ce qu'on fait, c'est un cheminement tout du long (et) la liberté passe par là.* (ME3)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
Vouloir donner du sens à sa vie	Avoir une vie suffisamment bonne	ME1	ME2	ME3	ME4	25	*L'apaisement […], bien vivre notre travail, ne pas se sentir enchainé à lui, trouver de la liberté dans le monde.* (ME2)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	Être un homme de Devoir	ME1	ME2	ME3	ME4	17	*T'es devoirant. Qu'est-ce que tu mets en place dans ta vie, pas qu'au sein des Compagnons.* (ME6)
		ME5	ME6	ME7	ME8		
	S'épanouir par le métier	ME1	ME2	ME3	ME4	58	*On s'affranchit de notre condition d'ouvrier en gagnant en compétences. On ne s'emprisonne pas dans un schéma […] on peut être à contre sens.* (ME2)
		ME5	ME6	ME7	ME8		

De la même manière que pour les catégories 1 et 2, cette opération nous permet d'élaborer des corrélations et des comparaisons entre chacun des *corpus* des MS et des ME. Elles sont établies à partir des données consultables en annexe 14. Le premier niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des thèmes est réparti pour chacun des deux *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons les diagrammes circulaires suivants. Ils permettent de visualiser la distribution des pourcentages et l'importance de chaque thème relativement à la catégorie 3.

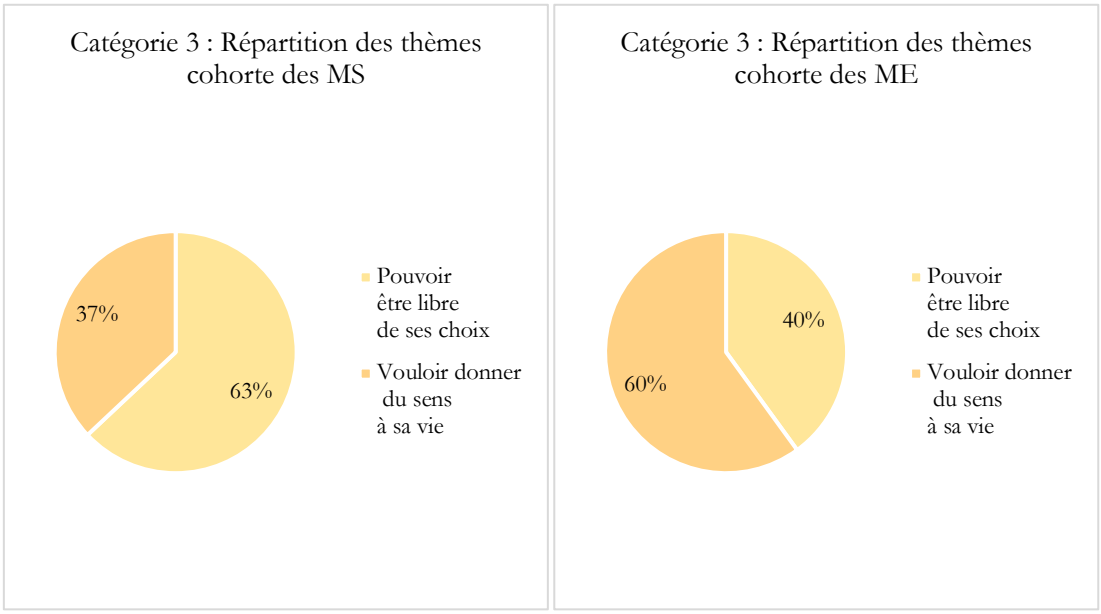


Figure 25 - *Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 3 des deux corpus*

Les répartitions mettent en évidence que les deux thèmes sont présents dans chacun des deux *corpus* et que leur poids (exprimé en pourcentage) est réparti de façon inversée d'un *corpus* à l'autre. En effet, alors que le thème nommé « pouvoir être libre de ses choix » représente 63% du discours des métalliers serruriers, il correspond à 40% de celui des menuisiers ébénistes. Et inversement, le thème « vouloir donner du sens à sa vie » ne représente que 37% du discours des premiers, là où il correspond à 60% de celui des seconds. Cette distinction est à mettre en corrélation avec les préoccupations inhérentes à l'âge et à l'avancement dans la formation de ces jeunes. En effet, les MS, plus jeunes, viennent d'entrer sur le Tour, ils viennent de choisir ce chemin de vie compagnonnique. Un chemin de vie qui vient donner du sens à leur quête professionnelle et existentielle. Les ME, quant à eux, plus âgés et en fin de Tour, ont trouvé des réponses, sont davantage construits, et ont de fait donnés un sens à leur engagement chez les Compagnons plus abouti. Ils en sont à présent à se demander quelle orientation donner à cette vie qu'ils ont choisi. Le temps des choix à faire en lien avec leurs aspirations est là. Afin de donner plus de finesse à l'analyse et à la compréhension de cette distinction, nous proposons à présent, de la même manière que nous l'avons fait pour l'analyse des deux catégories précédentes, de regarder plus précisément ce qu'il en est au niveau de chacun des sous thèmes de cette catégorie 3. Le second niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des sous thèmes est réparti pour chacun des deux *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons le diagramme en bâtons suivant. Il permet de visualiser la distribution des pourcentages (abscisse) de chaque sous thème (ordonnée) relativement à la catégorie 3.

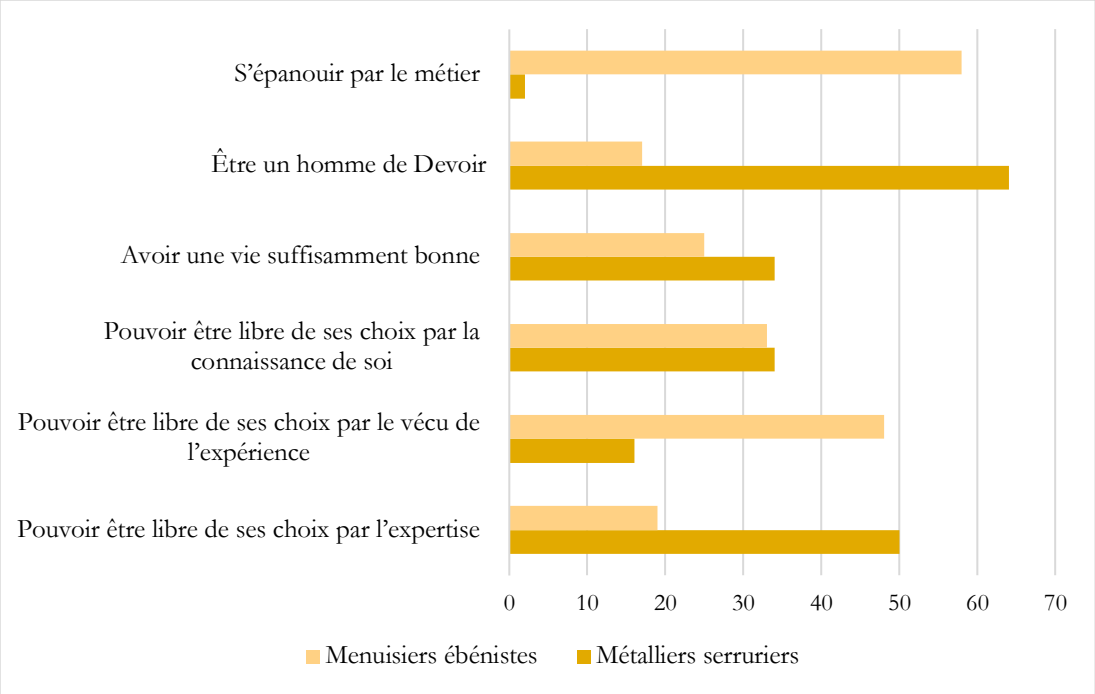


Figure 26 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des deux corpus de la catégorie 3

Nous pouvons voir que seuls deux sous thèmes sont représentés de façon *quasi* similaire dans chacun des deux *corpus*. Il s'agit du sous thème « avoir une vie suffisamment bonne » (34% du discours des MS *vs* 25% du discours des ME) et du sous thèmes « par la connaissance de soi » (34% du discours des MS et 33% du discours) des ME. Ces préoccupations-là occupent une place que l'on considère donc comme équivalente chez ces jeunes. En revanche, les autres sous thèmes mettent en avant des écarts considérables. Les sous thèmes « par l'expertise » et « être un homme de Devoir » sont trois (50% *vs* 19%) à quatre (64% *vs* 17%) fois plus présents dans le discours des métalliers serruriers. En revanche, le sous thème « par le vécu de l'expérience » l'est trois fois moins (16% *vs* 48%). Enfin, le sous thème « s'épanouir par le métier » est celui qui donne à voir le plus grand écart de répartition (toutes thématiques confondues d'ailleurs) avec seulement 12% du discours des MS et contre 58% de celui des ME. Soit cinq fois plus présent dans le discours des seconds. Regardons d'un peu plus près quel sens donner à ces résultats.

2.3.2 Approche interprétative

2.3.1.1 Avoir un métier pour se libérer

Le métier, c'est la liberté. « *On parle d'homme libre, car on ressort avec un métier et grâce à lui on est libre* » (MS3), « *ton métier te permet d'être libre en tant que personne* » (ME3). Nous l'avons vu, les Compagnons entretiennent un rapport séculaire avec les notions de liberté et d'esclavage. Et le métier se présente comme une arme de lutte contre l'asservissement. « *Tu te libères par le travail mine de rien. Je sais que le travail, tout le monde le voit un peu comme une contrainte, voire de l'esclavage, mais déjà, nous on parle d'un travail qu'on a choisi et, au-delà, c'est un métier. […] Ton métier t'offre beaucoup d'armes, à toi de les affuter. […] Ce sont des armes qui vont te permettre d'aller chercher les entreprises que tu veux. […] Meilleur tu es, plus tu as les chantiers qui t'intéressent* » (ME4). Ils sont maîtres de leur vie professionnelle. Ils ont clairement à l'esprit l'origine du compagnonnage qui est né, notamment, d'un refus d'appartenance et de servitude. Cette quête d'autrefois devient également la leur. Ils s'y identifient et se l'approprient. Ils emploient d'ailleurs le pronom personnel « nous » lorsqu'ils évoquent cette lutte et qu'ils revendiquent fièrement leur désir de liberté : « *à l'origine, il y a quand même la notion de servitude, de maître. Et l'origine du compagnonnage, c'est justement de sortir de ce carcan parce que le métier, la compétence, était une fortune pratique qui nous permettait de nous libérer de cette servitude, de n'avoir de comptes à rendre à personne »* (MS8). Être chez les Compagnons, c'est devenir un Compagnon empreint d'une culture singulière. Ils se construisent une identité d'homme de métier libre, capable et valable. Ils ont conscience de leur valeur et du sens qu'ils souhaitent donner à leur vie.

2.3.1.2 Devenir un homme de métier et se donner les moyens de choisir sa vie

Bien qu'artisans, ils se reconnaissent comme des sujets pensants, désirants et méritants. Hors de question pour eux d'être assignés à un simple statut d'ouvrier assujetti qui subit son quotidien de labeur. Le métier leur donne le pouvoir de lutter contre la servitude, l'aliénation et leur offre la possibilité de se déplacer et de se situer à la place qu'ils désirent et choisissent dans la société. « *On est allé chercher nos compétences dans la société, nous avons volontairement choisi de ne pas rester simples ouvriers mais d'aspirer à davantage. On n'est pas coincé dans une situation où l'on ne peut pas évoluer. […] Tous ces gens qui sont un peu coincés dans leur situation, qui n'ont pas de quoi s'en sortir, qui ne sont pas disposés à déménager, n'ont pas de compétences pour évoluer dans leur métier et […] qui deviennent un peu aigris. Difficile de dire qu'ils sont libres. Ils ont des chaînes, pas un maître comme à l'origine, mais ils sont esclaves de leur situation* » (MS8). Ces années de formation

chez les Compagnons leur permettent de savoir ce qu'ils veulent ou ne veulent pas. De dessiner leur place dans la société et de se donner les moyens de l'obtenir : *« on peut se dire que partout où l'on ira on trouvera du travail, que ce qu'on a, on a travaillé pour l'avoir, on a pris sur soi, on est passé par une voix difficile qui nous permet de grandir et je ne le regrette pas, je l'assume, c'est ça toute notre liberté* » (MS8). Leur liberté est revendiquée, voulue et méritée. C'est précisément ce qui leur permet de tenir bon face aux situations difficiles, aux contraintes, aux privations de liberté durant leurs années de formation. Ils acceptent tout ce cadre de travail, fastidieux et coûteux, car ils savent que c'est ce qui leur permet de gagner en liberté une fois Compagnon fini. Ils savent qu'être bon dans leur métier, leur permet de choisir. Choisir où, avec qui, comment, quand travailler.

Grâce à leur travail acharné, leurs compétences techniques ne sont plus à prouver et ils ont la possibilité de trouver du travail sans aucune difficulté. Ils ont le confort de faire des choix en accord avec leurs souhaits, leurs désirs, leurs aspirations. Hors de question de subir leur activité professionnelle. S'ils se donnent tant de mal pendant des années, c'est précisément pour avoir cette liberté de choix. « O*n est libre d'aller d'une entreprise à une autre* » (MS2), « *on a des compétences nombreuses et reconnues […], chercher du travail avec notre bagage, c'est facile, on a le luxe de choisir où travailler. On est polyvalents et adaptables et ça c'est une liberté* » (MS7). En choisissant de devenir des Compagnons, ils se donnent les moyens d'être des hommes libres : « *des hommes libres dans le fait qu'on apprend un métier, on pousse nos possibilités personnelles, toujours plus loin et ça nous permet de choisir où et comment on veut travailler* » (ME8).

2.3.1.3 Faire le Tour de France, vivre des expériences et être outillé dans la vie

Si la formation compagnonnique permet aux jeunes d'avoir un métier qui devient une arme pour lutter contre les oppressions de toute nature, les diverses expériences qu'ils traversent les outillent pour faire face à la vie et s'y positionner en toute conscience. MS8 nous offre un récit fort éclairant à ce sujet : « *l'objectif des Compagnons c'est justement de sensibiliser les itinérants, de leur donner en main les outils pour qu'ils puissent avec un panel d'option plus large. […]. L'objectif c'est de nous faire comprendre que l'on est formé à travailler à l'atelier mais que le jour où notre corps ou notre envie n'est plus là, on a d'autres options, on n'est pas coincé* ». Endosser des responsabilités, allant de la petite gâche, à des responsabilités telles que celles du rôleur, du Prévôt, du formateur ou du maître de stage leur permet de développer de nombreuses compétences transversales, autres que leur savoir-faire métier : « *c'est autant d'armes qu'on te donne, après, libre à toi d'en faire ce que tu veux une fois que tu as fini ton Tour* » (ME4), « *on a une chance inouïe de faire ça et d'avoir toutes ces armes en sortant du Tour, mais,*

à nous d'en faire quelque chose de bien et de les mettre à profit au mieux » (ME5). Ainsi, ils se sentent capables, équipés pour travailler dans différents domaines. MS8 complète : « *on peut toujours continuer et se diriger sur un poste de commercial, de chargé d'affaires, de patron, dans le tertiaire. C'est quand même incroyable de liberté* ! ». Voire même entreprendre des études supérieures s'ils le désirent. Cette perspective ne les effraie pas. Au contraire. Ils ont un tel sentiment d'efficacité personnelle, une telle force de travail, qu'ils se sentent entièrement capables d'entreprendre un nouveau parcours d'étude : « *une fois qu'on a fait le Tour, se lancer dans des études supérieures, ce n'est pas très compliqué […] on a été capable de travailler dur depuis des années, tous les soirs, tous les samedis de sa vie, on se sent prêt et légitime d'aller plus loin ou dans d'autres domaines. Ça nous laisse toutes les chances de faire un métier qui nous plaît dans lequel on est épanouis. On nous donne toutes les clés en main pour aller chercher cette liberté* » (MS8).

Vivre le Tour de France leur ouvre le champ des possibles : « *tu deviens libre, car tu apprends à t'émanciper de ce qui a autour de toi* » (ME6). C'est un long cheminement tout du long duquel ils se construisent et apprennent à se connaître afin d'être des hommes épanouis, libres de leurs choix et de leurs actes. L'introspection et la remise en question font partie intégrante de leur développement professionnel, lequel vient se combiner à leur développement personnel : « *tu fais le point de là où tu en es ; tu regardes en arrière, devant, et tu traces ton chemin. Si tu ne te poses pas ces questions, si tu ne cherches pas à faire face à ces moments de doutes, tu te mens un peu à toi-même. Ces questions s'offrent à toi et c'est toi qui es maître de ton destin* » (ME6). Ce travail de découverte de soi permet de sortir pour entrer ailleurs (Jullien, 2012) : « *car on est enfermés dans ses pensées, dans ses convictions, dans ses petites vies, dans ses petites vies et on est prisonnier de ça. Oui, c'est la liberté d'esprit* » (ME5).

2.3.1.4 Se fissurer, de l'intérieur, pour dé-coïncider et ouvrir des possibles

Alors que le compagnonnage est une entité séculaire et que l'Association des Compagnons du Devoir et du Tour de France est établie sous la forme qu'on lui connaît aujourd'hui depuis 1941, c'est parce qu'elle a su se remettre en question, se réinventer au fil des années afin de répondre au mieux aux attentes de la société actuelle, sans pour autant renier ce qui fait son essence même. Elle s'est appliqué ce qu'elle transmet afin de dépasser les paradoxes auxquels elle a pu être confrontée. Et rester à son objectif de former des hommes de métier libres.

Alors que l'émancipation suppose un mouvement de sortie (sortir de la main qui nous tient), l'institution renvoie, quant à elle, à l'idée de placer dans (établir, constituer). Aussi, prétendre vouloir dépasser ce paradoxe suppose que l'institution accepte de se fissurer afin de rompre avec ce qui la fige. Jullien (2017) considère

qu'il faut que l'institution fissure elle-même ce qu'elle a de coïncidence, qui la fige et la contraint. Car ce qui coïncide, ce qui est adéquat, s'enlise dans la coïncidence. D'où la nécessité d'avoir des dé-coïncidences (de fissurer les coïncidences), pour pouvoir penser, ouvrir des possibles. Jullien n'entend pas par fissurer le fait de renverser. Il s'agit davantage d'un écart, d'un pas de côté vis-à-vis de la norme, de l'attendu, du convenu. L'OCDTF a, semble-t-elle, tout du moins en partie, réussi à penser, du dedans d'elle-même, cette dé-coïncidence. Elle est parvenue à défaire ce qui se fige, ou qui bloque l'évolution. Elle a ouvert du jeu, des possibles de l'intérieur de son dispositif de formation afin de mieux s'ancrer et s'harmoniser avec les besoins sociétaux modernes. Elle a su, de l'intérieur, se fissurer, remettre certains principes ou modes de fonctionnement en chantier, pour mieux se libérer. *In fine*, elle a su, au travers des Compagnons qui la tiennent d'une main de fer, surmonter les difficultés, mettre son savoir-faire et l'ensemble de ses compétences au service de sa (re)création. Elle s'émancipe du dedans même de l'institution. Forte de l'ancrage séculaire du compagnonnage et de la transmission, armée de sa renommée d'excellence et de sa fiabilité, l'AOCDTF est une institution qui s'autorise l'audace de relever un défi conséquent : celui de combiner tradition et changements.

Ainsi, l'Association offre à ses jeunes la possibilité de choisir et d'agir en conscience et en accord avec leurs aspirations. Elle ne les contraint pas. Elle leur permet de se construire des schémas de pensée qui les invitent à revoir leur condition d'hommes et de femmes. À se positionner dans la société selon leurs volontés et leurs désirs. Le métier devient un moyen et non plus une fin en soi. Il est le moyen de choisir leur vie, de vivre une vie à la hauteur de leurs espérances et de leurs ambitions. L'Association leur offre la possibilité de croire qu'ils valent la peine, qu'ils peuvent croire en eux, qu'ils sont capables et qu'ils n'ont pas à renoncer. La possibilité d'oser et d'avoir le courage d'aller chercher ce qu'ils souhaitent, de « *vivre à contre sens* » (ME2). D'être à l'aise et sans culpabilité vis-à-vis de leur façon d'appréhender la vie. Une vie qu'ils désirent belle, heureuse, épanouissante. Ne pas se renier, ne pas renoncer, ne pas subir. Être tout simplement des hommes et des femmes « *libres, généreux et heureux* » (ME8). Libres de chercher et de donner du sens à leur vie : « *c'est une forme de liberté que de prendre du plaisir à travailler. […] Bien vivre notre travail et ne pas se sentir enchaîné à lui. Trouver de la liberté dans un monde, un système où on est obligé de bosser 40 heures semaine ; autant y prendre du plaisir et ne pas le subir, passer les meilleurs moments possibles* » (ME2). Libres de remplir ou non leur Devoir de transmission une fois qu'ils sont finis : *« tu as une liberté de Devoir. T'es devoirant oui mais qu'est-ce que tu mets en place aujourd'hui dans ta vie, pas qu'au sein des Compagnons. Ici tu n'as aucun compte à rendre, à qui que ce soit, si tu te casses, tu te casses. Mais être devoirant c'est mener à bien ce pour quoi tu t'es engagé en partant sur le Tour*

et ce pourquoi les autres l'ont fait pour toi et tu rends la monnaie de la pièce » (ME6), « *tu n'es pas enchaîné par quoi que ce soit. Tu redonnes aux jeunes ce que tu es en mesure de faire, selon tes possibilités, tes disponibilités. Ce sont des Devoirs mais on est libre par rapport à ça* » (ME7). L'Association leur donne des repères tels que l'équerre et le compas, l'équerre représente la droiture, le compas, l'ouverture d'esprit. Libre à chacun de se situer, de « *décider de la place à laquelle ils veulent être* » (ME8).

2.3.1.5 Représentation graphique de l'analyse de la catégorie 3

La lumière est mise sur l'essence même de cette formation et les paradoxes faussement apparents sont dissipés. Le dispositif de formation est pensé et articulé de telle manière à ce qu'il soit générateur de transformation et de déplacement qui participent de l'émancipation du sujet. Il ne vise pas à les maintenir dans une mise en forme, mais à leur permettre de se construire pour mieux en sortir. Se construire et devenir un homme de Devoir afin d'être des hommes libres et heureux. Et en définitive, faire de leur vie une œuvre.

Nous arrivons ici à la troisième et dernière étape de notre représentation graphique (matérialisée en jaune) du « faire-œuvre » comme moment propice au déplacement, à l'émancipation des apprenants. Pour rappel, la première étape s'attachait à relier, *via* le trait d'union symbolisant autrui, la sphère de l'«œuvre » avec celle du « faire » (matérialisée en rose) et la deuxième étape (matérialisée en bleu) visait à représenter le dispositif de formation symbolisé par un cadre au sein duquel les apprenants vivent un moment qui participe de leur déplacement. Nous souhaitons à présent mettre en évidence que le dispositif de formation proposé par les Compagnons du Devoir et du Tour de France, combiné à la pédagogie interactionniste mise en œuvre et à la posture d'accompagnement des formateurs, permet aux apprenants de « faire-œuvre » d'eux-mêmes, de se déplacer et de sortir du cadre. *In fine*, de vivre un moment propice à leur émancipation. La figure suivante permet de visualiser l'ensemble des trois étapes de notre représentation graphique.

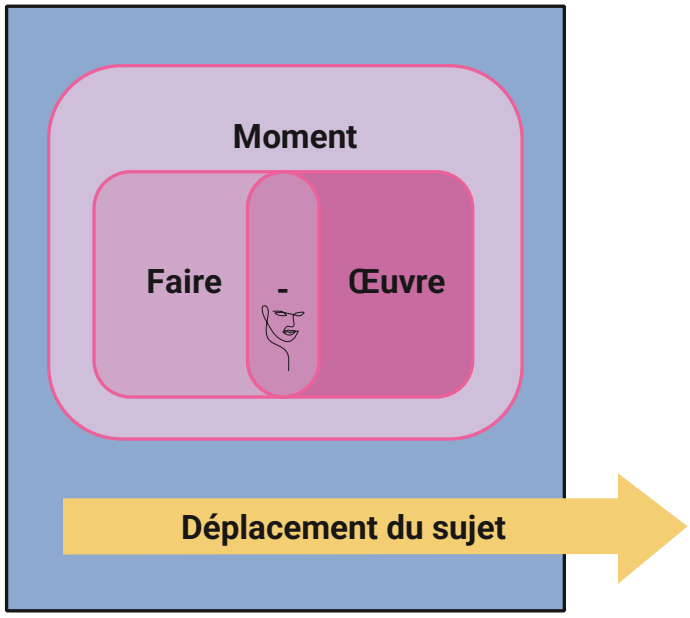


Figure 27 - Représentation graphique du « faire-œuvre » chez les Compagnons de Devoir et du Tour de France. Étape 3

2.4 Synthèse du chapitre 2

> Les actes de l'homme aboutissent à des institutions et à des œuvres. Elles sont pour lui à la fois un objet essentiel, une norme, une cause de soucis ou d'orgueil ; elles remplissent, sinon toute son existence, du moins cette partie de l'existence qu'il considère comme la plus authentiquement humaine et que toute science doit considérer comme la plus spécifiquement humaine. (Meyerson, 1948, p. 1)

C'est notamment ce que ce volet d'analyse nous a permis de mettre en exergue. Les œuvres réalisées par les Compagnons sont le fruit de leur effort et de leur engagement, le produit de l'action conjointe de leurs mains et de leur esprit qui modèlent la matière pour lui donner forme. Leur esprit se retrouve donc dans leurs œuvres qui, en retour, forment leur esprit. Il s'agit ici de ce que Meyerson (1948) nomme les fonctions psychologiques des œuvres. Pleinement engagés dans leur activité, ils placent toute leur attention, leur savoir technique, leur être pour produire ce qui les rend fiers et satisfaits. En œuvrant, ils s'inscrivent dans une dynamique de travail proche du don (de soi), contre don (de l'œuvre et de son processus de création). Comme dans un mouvement de réciprocité, en y mettant tout ce qu'ils ont et tout ce qu'ils sont, en donnant à voir d'eux, ils se construisent en retour par l'entremise de l'œuvre. Cette dernière devient à la fois le média permettant ce mouvement et le témoin qui le donne à voir. Elle participe ainsi pleinement du processus de conscientisation des jeunes, elle leur permet d'accéder à de nouvelles perspectives.

Par ailleurs, nous avons pu mettre en avant que, si le rapport à l'œuvre est central dans ce dispositif de formation, les multiples façons d'apprendre et le rapport à l'altérité en sont les éléments structurants, à l'image des étais qui consistent à soutenir, provisoirement, la structure d'une charpente. Vivre ensemble, partager, apprendre avec, apprendre par, apprendre de, apprendre contre, ne cesse de les engager dans un processus de construction et de transformation. Confrontés au vivre ensemble, au voyage, à l'intergénérationnel, à la rigueur et à l'exigence du travail, ils apprennent un métier, se découvrent et se construisent en tant qu'« hommes capables, dignes et généreux ». Pour ces hommes, désormais suffisamment solides, les étais peuvent alors être retirés. L'Aspirant devient Compagnon. Quant à leur rapport à la liberté, il se retrouve dans leur rapport au monde et à la vie. Compétents et reconnus comme tels, ils ont la liberté de choix. La liberté de choisir de vivre la vie qui leur plaît, selon leurs aspirations et leurs désirs.

De la même manière que le dispositif dans lequel les apprenants évoluent est perçu à la fois comme un cadre exigeant, mais nécessaire à leur formation, le Devoir est accepté et non subi. Les paradoxes, conformation et subjectivation, Devoir et liberté sont dépassés et les premiers sont au service des seconds. Nullement enfermés dans leurs pays ou leurs coteries, ils sont équipés et outillés pour sortir, pour explorer et entrer sur de nouveaux territoires. Le champ des possibles s'offre à eux, il leur appartient d'emprunter le chemin qui leur convient le mieux, lequel les amène à devenir des hommes de Devoir libres et heureux.

CHAPITRE 3.
L'ANALYSE DES *CORPUS* D'ENTRETIENS DES FORMATEURS

Ce chapitre vise à analyser les entretiens conduits auprès de Catalan, maître formateur métallier serrurier (FMS) et de l'Ancien, Le Bressan, formateur menuisier ébéniste (FME). Il s'agit du deuxième volet de notre analyse de contenu thématique. Pour rappel, les entretiens ont été conduits avec le même guide que celui des jeunes. Nous poursuivons ici la logique de communication telle que déployée dans le premier volet. Aussi, ce chapitre s'organise en trois temps, chacun correspondant aux trois catégories que nous avons présentées *supra*. Nous présentons également des tableaux récapitulatifs de l'annexe 17 pour chacune des catégories, lesquels mettent en évidence les différents entretiens qui abondent chaque sous thème (entretiens colorés de la couleur de la catégorie) et indiquent le pourcentage de discours correspondant à chacun d'entre eux. Cela permet de visualiser le poids de ces derniers et de repérer la fréquence ou l'absence d'apparitions dans chacun des discours. Afin d'illustrer ce travail de catégorisation, nous avons sélectionné un *verbatim* qui nous paraît être significatif et représentatif de chacun des sous thèmes. Ce travail trouve place dans la phase descriptive que nous faisons de chacune des trois catégories, laquelle est complétée par la phase interprétative. Enfin, nous proposons une synthèse.

3.1 Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi

Le premier temps de ce second volet s'intéresse à ce que les formateurs nous disent de ce qu'il se passe ou se joue en termes de construction de soi lorsqu'ils produisent ou reçoivent une œuvre.

3.1.1 Approche descriptive

Nous proposons une synthèse de la grille d'analyse relative à la catégorie 1.

Tableau 14 – Synthèse des données issues des entretiens avec les formateurs pour la catégorie 1

CATÉGORIE 1 **Entre la production et la Réception de l'œuvre : un moment de construction de soi**					
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**		**% par sous thème**	***Verbatim***
Œuvre et engagement	Être dans un état d'esprit spécifique	FMS	FME	100	*C'est un travail sur lequel on va mettre beaucoup plus d'intention, beaucoup plus de finition, beaucoup plus de temps que normalement sur les autres travaux qu'on fait. C'est un engagement.* (FMS)
	Avoir un rapport au temps singulier	FMS	FME	0	
Œuvre et intentionnalité	Susciter des émotions	FMS	FME	3	*Quand on réalise une œuvre, ça génère des choses, très simples, et c'est d'ailleurs souvent les choses les plus simples qui procurent le plus de bien-être.* (FME)
	Rechercher la beauté	FMS	FME	56	*Donc la beauté, elle est là parce qu'elle a été l'objet d'une création, elle a été pensée, ce n'est pas par hasard.* (FME)
	Faire de sa vie une œuvre	FMS	FME	8	*Le chef-d'œuvre, (…) c'est ce qu'on fait de sa vie donc ça va très loin (…) il faut qu'il y ait une construction derrière de l'humain pour le faire le mieux possible.* (FME)
	Entreprendre un processus créatif	FMS	FME	33	*On parle d'œuvre une fois que c'est fini.* C'*est une idée qu'il faut que tu comprennes, concrétises sur un plan, on sait comment on va faire, quelle matière il nous faut, quelle technique utiliser.* (FMS)
Œuvre et externalisation	Laisser une trace	FMS	FME	57	*La notion d'œuvre, elle est dans notre transmission. (…) C'est le sentiment de vivre à travers les époques (…) on laisse notre trace.* (FME)
	Donner à voir de soi	FMS	FME	43	*On te demande d'inscrire dans la matière, qui est celle de ton métier, une signature, qui va être une pièce, une pièce d'Adoption.* (FMS)
Œuvre et objectivation de soi	Adopter une attitude réflexive	FMS	FME	0	
	Modeler son caractère	FMS	FME	58	*Quand tu construis quelque chose, tu te construis toi-même, (…) après tu regardes le monde différemment. Donc ton métier il rentre en toi et ça te forme.* (FMS)
	Renforcer son SEP	FMS	FME	42	*T'as plus de confiance en toi. Et ça te permet justement de faire des choses de plus en plus grosses, de plus en plus audacieuses, et dont tu es de plus en plus fier.* (FMS)

Nous avons opéré de la même manière que pour le chapitre précédent relatif à l'analyse du *corpus* des apprenants. Nous avons élaboré des corrélations et des comparaisons entre chacun des *corpus* des MS, des ME et des formateurs. Elles sont établies à partir des données consultables en annexe 14. Le premier niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des thèmes est réparti pour chacun des trois *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons les diagrammes circulaires suivants. Ils permettent de visualiser la distribution des pourcentages et l'importance de chaque thème relativement à la catégorie 1.

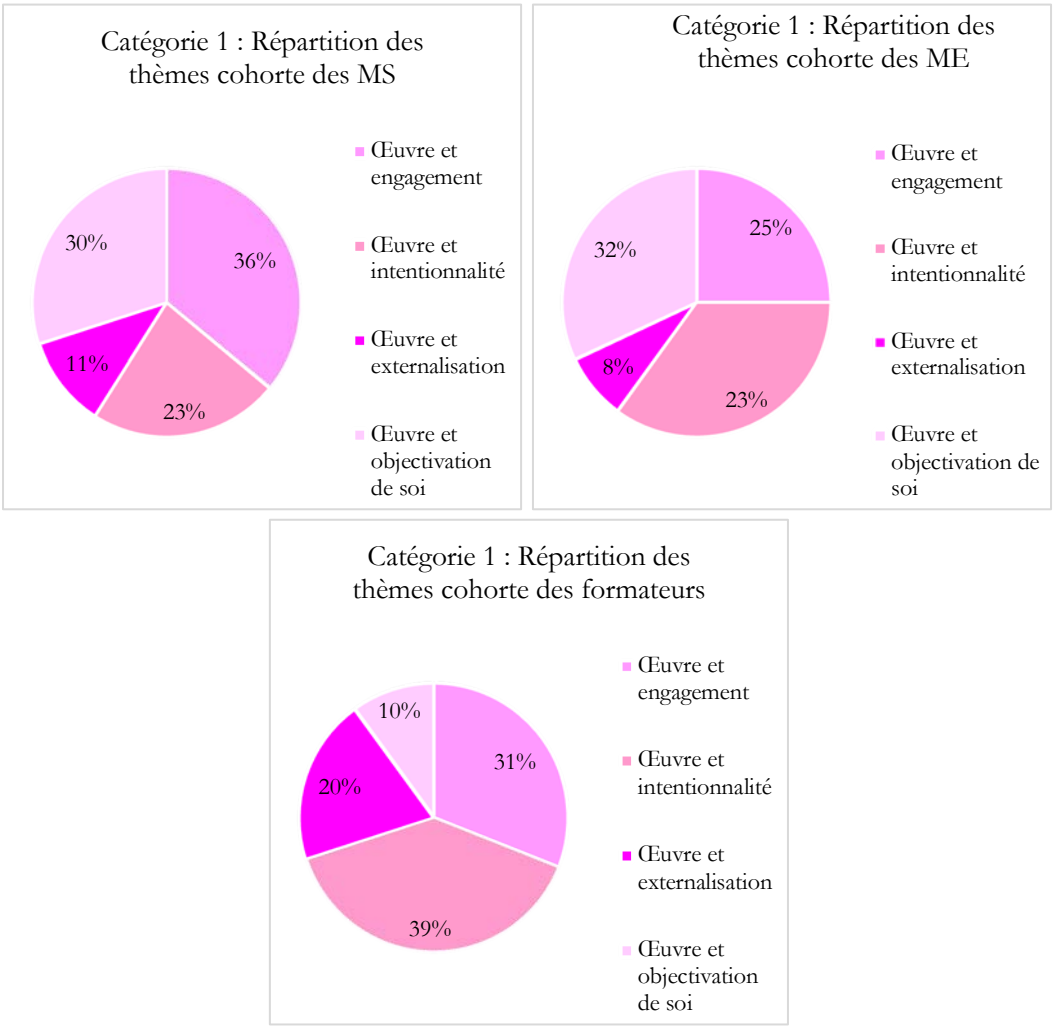


Figure 28 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 1 des trois corpus

On s'aperçoit que la répartition de chaque thème diffère de celles issues des *corpus* des jeunes. Nous notons deux différences significatives. La première concerne le thème « œuvre et externalisation » qui est en moyenne deux fois plus présent dans le discours des formateurs. Inversement, le thème « œuvre et

objectivation de soi » l'est trois fois moins. Nous notons, par ailleurs, que le thème « œuvre et intentionnalité » semble occuper une place d'autant plus importante dans le discours que les années d'expérience augmentent. Enfin, la thématique « œuvre et engagement » est représentée de façon constante et quasi similaire dans chacun des trois *corpus* étudiés. Afin d'affiner cette première lecture, nous nous proposons de regarder plus précisément ce qu'il en est au niveau de chacun des sous thèmes de cette catégorie 1.

Le second niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des sous thèmes est réparti pour chacun des trois *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons le diagramme en bâtons suivant. Il permet de visualiser la distribution des pourcentages (abscisse) de chaque sous thème (ordonnée) relativement à la catégorie 1.

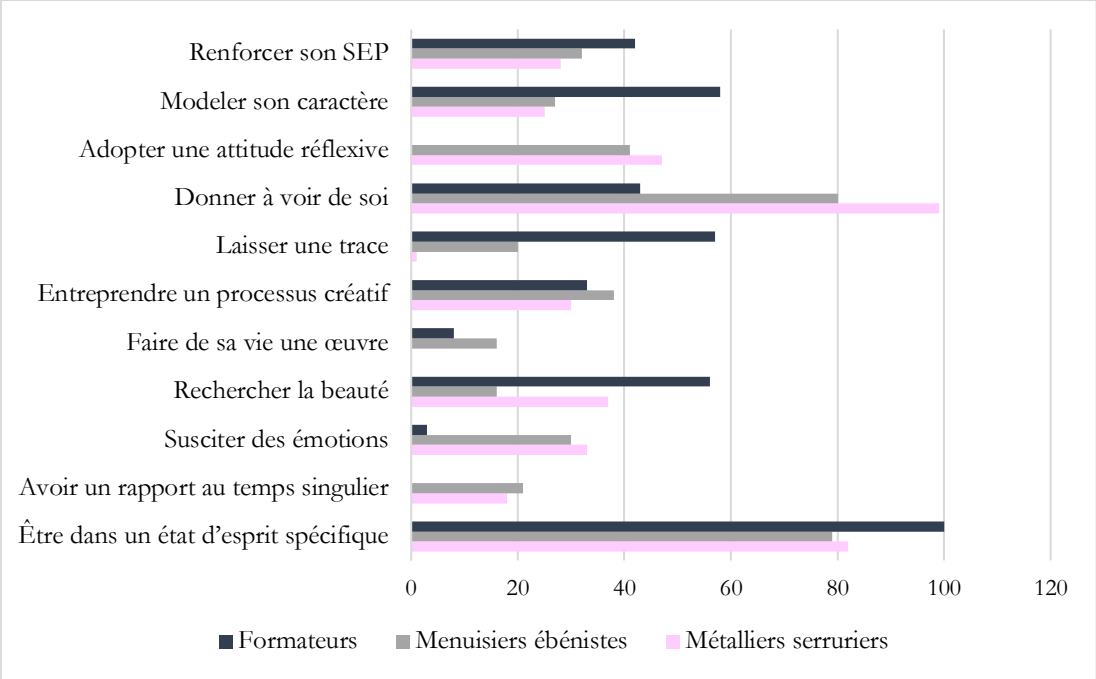


Figure 29 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des trois corpus de la catégorie 1

Cet histogramme nous permet d'établir des parallèles entre le poids du discours de chacun de ces sous thèmes chez les métalliers serruriers *vs* chez les menuisiers ébénistes *vs* chez les formateurs. Nous constatons que, bien qu'il y ait des nuances de répartition, les sous thèmes « renforcer son sentiment d'efficacité personnelle », « entreprendre un processus créatif » et « être dans un état d'esprit spécifique » sont présents dans chacun des discours issus des trois *corpus*. Les sous thèmes « modeler son caractère » et « rechercher la beauté », bien que présents dans chacun des discours des trois *corpus* sont majoritairement présents dans celui des formateurs. De la même manière, il est d'autant plus présent dans les sous thèmes

qui n'apparaissent pas ou très peu chez les MS à savoir les sous thèmes « laisser une trace » et « faire de sa vie une œuvre ». On peut donc émettre l'hypothèse, que cette vision du rapport à l'œuvre se construit avec le temps et l'expérience. *A contrario*, les sous thèmes « susciter les émotions », « avoir un rapport au temps singulier » et « adopter une attitude réflexive » sont très peu présents, voire inexistant dans le discours des formateurs. L'analyse plus fine que nous proposons à présent de chacun de ces thèmes vise à éclairer ces similitudes et ces distinctions.

3.1.2 Approche interprétative

3.1.2.1 Un corps à cœur entre la main et la matière

Il y a l'ouvrage, qui est là pour les faire vivre, pour satisfaire le client. Celui qui vient faire état de leur place dans la société et de leur statut de Compagnon aux yeux de la société. Celui pour lequel ils se sont engagés à donner le meilleur de leur savoir-faire. Tel est leur Devoir : « *Ne pas s'asservir, ni se servir, mais servir* » (FMS). Et puis, il y a les pièces qui établissent un lien étroit avec la notion des intentions et des engagements. Il s'agit alors « *d'un travail sur lequel [ils mettent] beaucoup plus d'intention, beaucoup plus de finition, beaucoup plus de temps que sur les autres travaux* » (FMS). L'application vient se mettre au service des finitions et la beauté qui en résulte est le fruit d'un rapport de force entre la main du créateur et la force de la matière. Qu'elle soit souple comme le bois, ou rigide comme le métal, la matière est puissante et elle contraint celui qui la modèle, la façonne. La mettre en forme suppose que l'artisan la dompte, l'apprivoise, la chauffe, attende que le rouge passe du rouge vif au jaune clair, la frappe, la brosse, la caresse : « *c'est un ouvrage qui a beaucoup été travaillé, où la matière a été torturée, où il y a beaucoup de travail, mais ça ne se voit pas* » (FMS). Mais surtout qu'il la respecte et qu'il la travaille en toute humilité : « *On essaie de faire encore mieux tout le temps et on sait quand on le fait bien, on le sent, l'expérience permet ça, mais restons humbles surtout, face à l'œuvre, à l'ouvrage parce que c'est la matière qui nous contraint* » (FME). C'est donc fort de ces intentions-là, que celui qui œuvre engage son cœur et son corps dans ce duel source de création ; l'un et l'autre se complétant et se sublimant : « *Le corps est là. Nous avons des bras, des jambes, on s'en sert et moyennant ça on fait corps avec la matière, avec l'outillage, avec l'établi, dans un espace* » (FME).

3.1.2.2 De la renaissance au déclic

Littéralement transformée, la matière prend une forme nouvelle sous les mains agiles de son créateur. Elle renaît, sous une autre forme et prend alors le nom de pièce, d'œuvre, de production. Peu importe. Une fois achevée, elle

n'appartient plus à son créateur. Libre à celui qui la regarde de la recevoir, d'être touché, ému par l'élégance, le détail, la beauté, le style, la finesse. Une fois le processus de création, source de plaisir et de satisfaction achevé « *à d'autres d'en juger* » (FME) et de la nommer comme bon leur semble. Chez les Compagnons, l'émotion recherchée au travers de ce processus est celle du déclic. Un déclic émotionnel chez le créateur qui a le sentiment du travail bien fait, aboutit et de fierté et de confiance en soi qui crée de nouvelles perspectives, ouvre le champ des possibles : « *Le fait d'avoir fait des ouvrages, d'avoir trouvé des solutions techniques, d'avoir plus de compétences, t'es plus à l'aise, t'as plus de confiance en toi. Et ça te permet justement de faire des choses de plus en plus grosses, de plus en plus audacieuses, et dont tu es de plus en plus fier. Mais ça c'est dans l'ouvrage fini* » (FMS). Mais également un déclic chez celui qui reçoit l'œuvre qui va alors la considérer comme telle, s'en émouvoir et s'en inspirer.

FME : « *Quand ils sont là, ils découvrent, le font avec plaisir, ils ont des déclics et moi je crois beaucoup aux déclics et aux émotions, ressentis. Admettons, nous ne sommes pas des artistes, je dis bien admettons, mais nous avons tout un travail en finesse, en nuances* ».

3.1.2.1 Laisser une trace, transmettre

Ce déclic fait partie intégrante du processus de transmission chez les Compagnons. L'œuvre vient susciter l'envie, entretenir la motivation chez des jeunes qui sont là pour apprendre un savoir-faire, se construire en tant qu'homme de métier. En laissant une trace, une signature dans la matière, ils donnent à voir ce à quoi ils se destinent en tant que futurs Compagnons du Devoir et ce à quoi ils s'engagent en taillant leur propre pièce d'Adoption ou de Réception car « *pour t'engager sur le Tour de France dans le but de devenir Compagnon, on te demande d'inscrire dans la matière, qui est celle de ton métier, une signature, qui va être une pièce* » (FMS). L'œuvre est à la fois l'expression de la précision, de la force, de la confiance en soi mais aussi le moyen de se construire. Ainsi, en plaçant l'œuvre au cœur des apprentissages des jeunes, tant du point de vue de la Réception que de la production, les Compagnons comptent sur elle pour les construire en tant qu'homme de métier. Le rapport à la matière et à l'ouvrage « *ça t'aide à te construire. Faire un ouvrage, partir de la matière et faire un ouvrage, c'est une métaphore de bas étage, mais quand tu construis quelque chose, ça te construit toi-même aussi et tu n'as plus la même manière de voir les choses (...) tu regardes le monde différemment* ». Si la main est le symbole de l'homme qui dompte les éléments, ce sont les éléments qui lui donnent forme et qui forgent l'esprit : « *l'acier tu ne peux pas lui faire faire ce que tu veux. Tu dois apprendre à vouloir ce qu'il peut faire* » (FMS).

FME : « *C'est ça le compagnonnage, c'est notre privilège. Le métier permet d'exprimer ce que l'on est.* »

3.2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre

Le deuxième temps de ce second volet d'analyse, s'intéresse plus spécifiquement à ce que les formateurs nous disent du dispositif de formation proposé par l'AOCDTF. Du point de vue de l'accompagnement proposé, des éléments constitutifs et des difficultés rencontrées.

3.2.1 Approche descriptive

Tableau 15 - Synthèse des données issues des entretiens avec les formateurs

CATÉGORIE 2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre					
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**		**% par sous thème**	***Verbatim***
Des relations d' apprentissage étayantes	Le vivre ensemble	FMS	FME	5	*Les Compagnons serruriers c'est des frères, des cousins, des oncles vraiment.* (FMS)
	La transmission compagnonnique	FMS	FME	71	*Ce qui peut déranger dans le mot maître, c'est que ça suppose une relation dissymétrique. Mais c'est pas du tout ça.* (FMS)
	Les dynamiques relationnelles émancipatrices	FMS	FME	24	*Les apprenants apprennent à se sentir capables et c'est l'action du compagnonnage.* (FME)
Un processus d' acculturation constructif	Le voyage : s'ouvrir, se découvrir	FMS	FME	53	*Ça nous transforme un peu en couteau suisse, ça nous rend capables de nous adapter à plein de situations.* (FMS)
	L'immersion : s'investir, se dépasser	FMS	FME	8	*Ton corps, il doit s'adapter, il doit s'adapter à ça, à ce travail-là.* (FMS)
	Les règles, le Devoir, les non-choix	FMS	FME	11	*Puis la communauté, c'est le fait de ne pas être tout seul, le fait d'avoir des gâches.* (FMS)
	L'entre-soi : se conformer, se différencier	FMS	FME	28	*Chacun le vit comme il a, rien n'est imposé, chacun le vit à sa manière, on ne rentre pas dans un moule chez les compagnons.* (FME)
Une expérience non dépourvue de difficultés	Relatives à la vie communautaire	FMS	FME	0	
	Relatives aux exigences	FMS	FME	55	*J'ai dû faire des choix pas faciles.* (FME)
	Relatives à la communication	FMS	FME	0	
	Relatives aux entreprises	FMS	FME	45	*Et j'ai bien fait de continuer parce que finalement, c'est plus l'entreprise qui avait un problème que moi.* (FMS)

Nous avons ici réitéré l'opération nous permettant d'élaborer des corrélations et des comparaisons entre chacun des *corpus* des formateurs (FMS et FME), des MS et des ME. Le premier niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des thèmes est réparti pour chacun des trois *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons les diagrammes circulaires suivants. Ils permettent de visualiser la répartition des pourcentages et l'importance de chaque thème relativement à la catégorie 2.

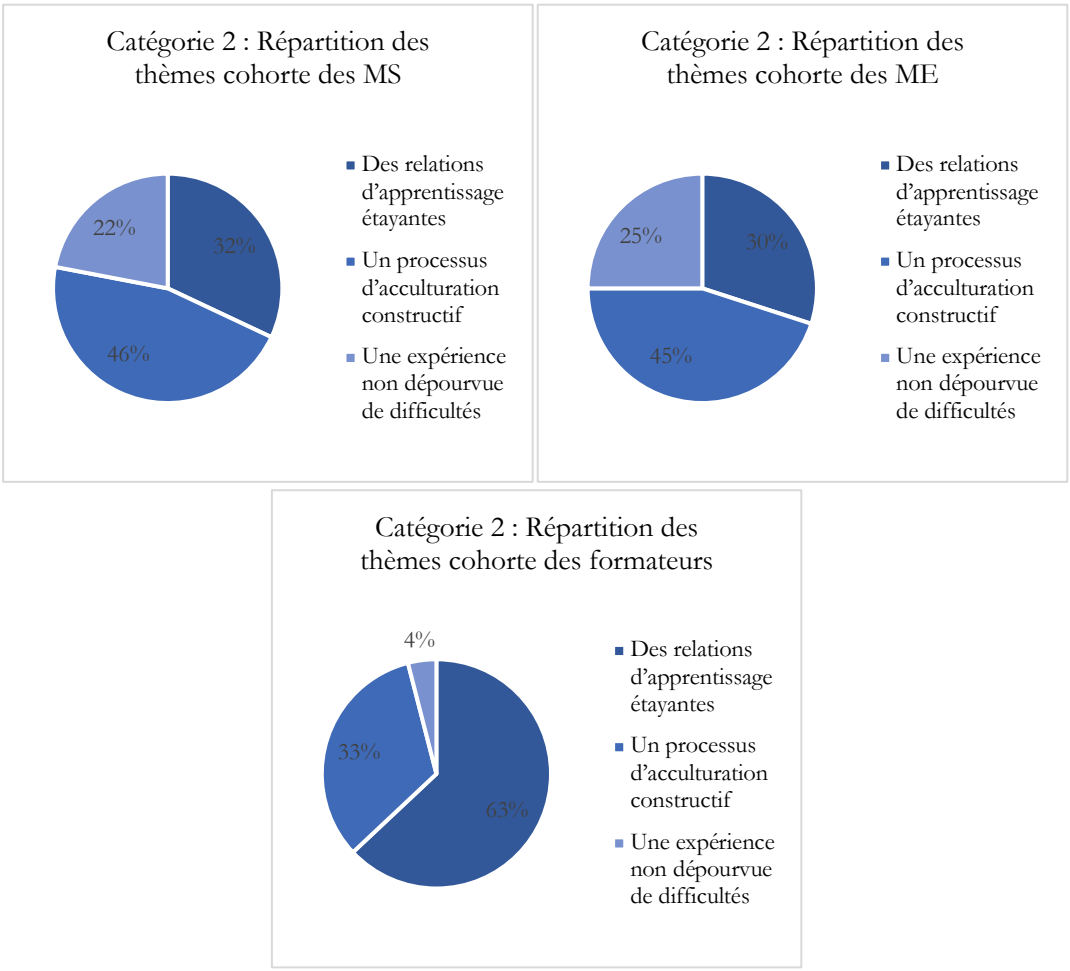


Figure 30 - Représentation graphique de chaque thème de la catégorie 2 des trois corpus

Ces diagrammes mettent en évidence qu'alors que la répartition des thèmes de la catégorie 2 est sensiblement similaire entre les MS et les ME, de fortes différences de répartition sont à noter chez les formateurs. Dans cette catégorie 2 nommée « se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre », le thème « des relations d'apprentissage étayantes » est fortement représenté chez les formateurs avec 63% du discours alors que chez les MS et les ME il n'occupait respectivement

que 32% et 30% de leur discours. Il semble donc que la qualité et la nature de l'accompagnement soient au cœur des préoccupations des formateurs. L'accompagnement est au cœur de leur discours. Inversement, le thème « une expérience non dépourvue de difficultés » ne représente que 4% du discours des formateurs alors qu'il s'agit de thème le plus fortement représenté de cette catégorie chez les apprenants : 46% du discours des MS et 45% de celui des ME. Alors que les difficultés que les jeunes sont en train d'éprouver apparaissent comme un élément prégnant de leur expérience, elles semblent davantage périphériques pour les formateurs qui les ont déjà vécues et qui les ont dépassées. Nous ne pouvons avancer qu'ils ne les prennent pas en considération ou qu'ils en n'ont pas conscience, mais nous constatons que les formateurs n'y font que très peu référence. Enfin, le thème « un processus d'acculturation constructif » est légèrement plus représenté chez les formateurs que chez les apprenants. Il représente en effet 33% de leur discours alors qu'il représentait 22% du discours des MS et 25% de celui des ME. Alors que chez les jeunes, ce processus d'acculturation est en train de se faire, il est moins abordé que chez les formateurs, dits Compagnons finis, chez qui le processus est achevé. Peut-être est-il moins évident de repérer et d'identifier les transformations en cours. Bien que conscients du processus en œuvre, car présent de façon non négligeable dans leur discours, les formateurs en parlent au regard de leur expérience, en portant un regard réflexif sur leur parcours et leurs transformations, mais aussi en tant que témoin de celui des jeunes qu'ils accompagnent.

Afin de regarder d'un peu plus près ce sur quoi reposent les différences et les similitudes de discours, nous proposons à présent de regarder plus précisément ce qu'il en est au niveau de chacun des sous thèmes de cette catégorie 2. L'histogramme suivant permet de visualiser la distribution des pourcentages (abscisse) de chaque sous thème (ordonnée) relativement à la catégorie 2 pour chacun des trois corpus étudiés.

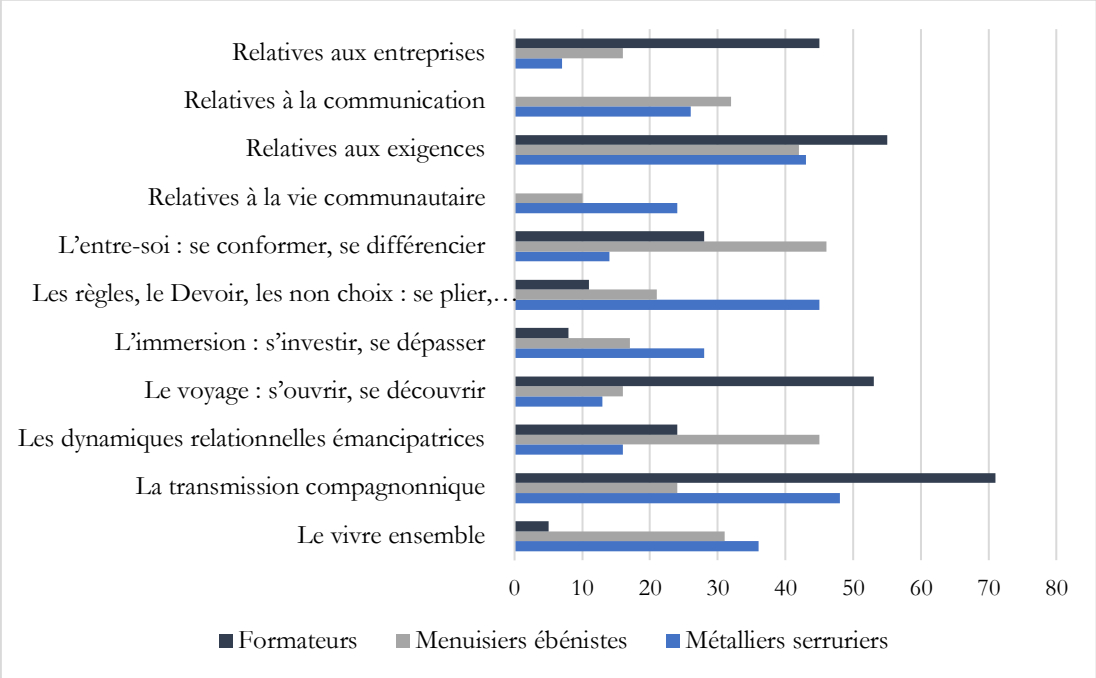


Figure 31 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des trois corpus de la catégorie 2

Lorsque nous évoquons avec les formateurs les modes et les modalités d'apprentissages et d'accompagnement au sein de l'Association, leur discours s'oriente très largement en faveur de la transmission compagnonnique et des dynamiques relationnelles émancipatrices. Contrairement aux jeunes, ils évoquent assez peu le vivre ensemble. De la même manière, si, de leur point de vue, le processus d'acculturation s'opère préférentiellement par le voyage, les notions d'immersion, de règles, de Devoir, de non-choix, de la conformation et de la différenciation, bien que présentes dans leur discours, le sont dans une moindre mesure comparativement à celui des jeunes. Enfin, concernant les difficultés rencontrées et à surmonter durant les années de Tour de France, s'ils évoquent celles relatives aux exigences, celles inhérentes aux problèmes de communication et à la vie communautaire sont absentes de leur discours. Regardons à présent un peu plus en détail ce qu'ils en disent respectivement.

3.2.2 Approche interprétative

3.2.2.1 Transmettre, de père en fils, de frère à frère

Plus qu'une communauté, les Compagnons sont une famille à laquelle chacun a le sentiment d'appartenir. Une fraternité au sein de laquelle la transmission du métier est le lien qui les unit les uns aux autres.

Qu'ils soient fils de, ou très grands frères de, ils sont, chacun à leur niveau investi de cette mission de transmission et d'accompagnement. Mais qu'il s'agisse d'une relation paternelle entre un maître et apprenti, entre « *un compagnon âgé, très expérimenté et très reconnu, qui apprend un apprenti* » ou d'une relation plus fraternelle entre « *un grand frère qui transmet au petit frère* », la relation reste toujours horizontale : « i*l n'y a pas de relation de supériorité, la relation est symétrique et dans la réciprocité* » (FME), *« il n'y a pas de chef chez les Compagnons »* (FMS). Ils sont et ont des modèles : « *Il faut être un exemple et ils ont des exemples »*. Des modèles ou des contre modèles qui incarnent la pluralité des figures à partir desquelles ils se construisent. En effet, bien que FMS nous explique avoir été « *formé à la dure* », il se construit sa propre identité de formateur, davantage centrée sur la construction de sens et l'échange que sur l'autoritarisme. Aussi, alors qu'il est de sa responsabilité de faire comprendre aux jeunes que c'est important d'avoir un cadre et une rigueur, il considère que « *c'est plus intéressant de discuter avec eux et de les amener par le dialogue à (y) venir, plutôt que d'avoir un côté trop militaire, trop autoritaire* » (FMS).

Un ancien, frappe, entre, exige à ce que chacun mette le masque d'un ton extrêmement ferme. : « *Moi, ici, il y a quelque chose qui me choque, c'est que personne n'a le masque, y compris la formatrice ».* Il explique pourquoi il est essentiel de protéger les personnes à risque et que même si l'on n'est pas responsable pour soi, on doit l'être pour les autres, surtout quand on est Compagnon et qu'on a un Devoir d'exemplarité.

3.2.2.2 Transmettre, donner, recevoir

La force du compagnonnage repose sur la transmission. Une transmission qui permet, à celui qui transmet un savoir, comme à celui qui le reçoit, de s'élever, de grandir. C'est ensemble, les uns avec les autres, par l'entremise des multiples rencontres qu'ils font qu'ils se construisent en tant qu'hommes de métier. Ce qui caractérise le compagnonnage, « *c'est l'aspect vivant, intergénérationnel, les liaisons, les croisements des métiers qui influent les uns sur les autres ; il faut être ouvert, ça incite à l'ouverture d'esprit, faut observer, être attentif, tenir compte de l'autre* » (FME). Car même si la transmission du métier domine, unit, réunit, favorise l'usage d'un langage commun, transmettre un savoir, impose de « *trouver le bon mot* » (FME) et d'y mettre la forme adéquate. Il s'agit de « *dire les mots avec une forme d'insistance s'il le faut, avec une exigence* » (FME), de « *prendre l'ascendant parfois* » (FMS) mais en étant toujours dans une forme de respect de l'autre. C'est une posture délicate, qui s'apprend, qui s'acquiert. « *Prendre les jeunes comme ils sont* » (FMS), s'adapter, suppose un travail sur soi, qui « *te fait grandir* » (FMS). Ainsi, être Compagnon, accepter son Devoir de transmission revient à se former tout au long de la vie afin d'être capable : « *on apprend sans cesse, on se forme, toujours et jusqu'à la fin de ses jours. […] Les apprenants apprennent à se sentir*

capables et c'est l'action du compagnonnage […] c'est ce qui le forge, ce qui le fonde, c'est son objectif affiché effectivement ». Ainsi, quel que soit le statut, Compagnon Aspirant, Compagnon en Devoir, Compagnon fini, la transmission est le fil rouge de leur vie compagnonnique. Chacun reçoit un savoir et le transmet. De cette réciprocité né un sentiment de capabilité et de bonheur : « *le fait de mettre en place la formation et d'assurer les cours, avec le recul, ça nous met en confiance. Ça nous permet de voir qu'on sait le faire, qu'on est capable de transmettre le métier, ce qui est un peu notre base, ça nous étoffe* » (FMS). Et, *in fine*, d'exister en tant que Compagnon : « *grâce aux jeunes j'existe, je vis c'est formidable* » (FME).

3.2.2.3 Transmettre et s'adapter

Au-delà d'une posture à développer et à acquérir, transmettre demande aux formateurs de mettre en œuvre une pédagogie au service du développement professionnel des jeunes. Une pédagogie fondée sur l'autonomie et la réussite. Conscients que « *tout le monde n'a pas forcément sa place chez les Compagnons parce qu'ils ne fabriquent pas des manœuvres* » (FMS), ils ont à cœur d'éviter toute situation de mise en échec. Il s'agit alors d'en « réconcilier » quelques-uns avec certaines matières telles que les mathématiques ou la technologie, en établissant des liens avec le métier. La question du sens se fait centrale. C'est un réel enjeu que de proposer aux jeunes des activités qu'ils relient directement à leur projet professionnel. En actionnant ce levier motivationnel, les formateurs les amènent à s'engager pleinement dans leurs apprentissages. Des apprentissages adaptés au niveau et aux capacités de chacun. Particulièrement vigilants à ne pas les mettre en situation d'échec, les formateurs les accompagnent pour qu'ils gagnent confiance en eux, « *en autonomie et en compétences* » (FMS). Ce qui invite les jeunes à s'inscrire dans une dynamique de réussite : « *durant les stages, on peut voir les jeunes, leur volonté c'est d'apprendre, d'évoluer, de progresser* » (FME). De la même manière que les formateurs s'adaptent aux jeunes, l'Association, du haut de son grand âge, s'adapte elle aussi à son temps afin d'être en adéquation avec leurs besoins et leurs attentes. L'accompagnement proposé évolue, et si autrefois, les Anciens « *étaient durs, rigides, exigeants avec les jeunes, maintenant, ils sont davantage dans l'accompagnement, la bienveillance et l'enrobage. Il s'agit ici d'une vision moderne du compagnonnage, les choses changent* » (FMS).

3.2.2.4 Être Compagnon

À la lumière de notre analyse, nous pouvons avancer qu'être Compagnon c'est être un homme de métier. C'est apprendre à sortir de sa zone de confort, c'est rencontrer de nouvelles entreprises, de nouveaux lieux, de nouvelles régions, de nouvelles personnes, différentes cultures. Être Compagnon c'est être capable de

s'adapter à toutes sortes de situations, c'est être « *un peu un couteau suisse* » (FMS). Être Compagnon, c'est avoir envie de donner, de transmettre, d'être généreux, courageux. Être Compagnon, c'est être curieux, c'est être poussé par l'envie de découvrir et de s'élever. Être curieux pour aller au-delà de ce qui arrive comme attendu et dépasser les simples savoirs accessibles (Citton, 2018). S'élever au travers de ses actions citoyennes mais aussi au travers de la matière : « *la matière, tu la travailles et elle te travaille* » (FMS). Une matière qui travaille le corps et l'esprit. Être Compagnon, c'est s'être formé, s'être construit au travers « *d'une philosophie appliquée* » (FMS). Être Compagnon, c'est incarner une identité, la revendiquer, la défendre, adopter des règles, des valeurs et des vertus. Pour autant, être Compagnon ce n'est pas perdre sa singularité, sa liberté de penser et son libre arbitre. Même si le Tour de France est une sorte « *de gros tamis au travers duquel ils doivent passer pour pouvoir être Compagnon (…) c'est assez peu normatif* » (FMS), « *chacun le vit comme il a envie de le vivre, rien n'est imposé, chacun le vit à sa manière. On ne rentre pas dans un moule quand on va chez les compagnons, surtout pas sinon ce serait rigide, figé et ce serait bien dommage* » (FME).

3.3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée

Le troisième et dernier temps de ce second volet d'analyse permet d'accéder à la vision qu'ont les formateurs de ce que le métier, et au-delà, leur statut de Compagnon, leur offre en termes de liberté de choix et d'action.

3.3.1 Approche descriptive

Nous proposons une synthèse de la grille d'analyse relative à la catégorie 3.

Figure 32 - Synthèse des données issues des entretiens avec les formateurs pour la catégorie 3

CATÉGORIE 3 **Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée**					
Thèmes	**Sous thèmes**	**Entretiens qui abondent chaque sous thème**		**% par sous thème**	***Verbatim***
Pouvoir être libre de ses choix	Par l'expertise	FMS	FME	26	*Une fois que tu connais ton matériau, les règles qui le régissent, t'es libre de faire des ouvrages compliqués, et là on arrive à la notion d'œuvre. Et c'est ça qui est cherché chez nous.* (FMS)
	Par le vécu de l'expérience	FMS	FME	0	
	Par la connaissance de soi	FMS	FME	74	*Et la liberté, c'est ça. En fait, c'est connaître le matériau mais c'est aussi connaître l'homme.* (FMS)
Vouloir donner du sens à sa vie	Avoir une vie suffisamment bonne	FMS	FME	0	
	Être un homme de Devoir	FMS	FME	54	*Autre chose qu'on dit chez les serruriers lors de notre Réception, c'est qu'il n'y a pas de liberté sans obéissance au Devoir.* (FMS)
	S'épanouir par le métier	FMS	FME	46	*Le bien dans ton ouvrage et le bien dans ta vie et en tant qu'homme. Et pour moi c'est ça la liberté.* (FMS)

De la même manière que pour les catégories 1 et 2, nous avons, à partir des données de l'annexe 14, élaboré des corrélation et comparaison entre chacun des *corpus* des formateurs (FMS et FME), des MS et des ME. Le premier niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des thèmes est réparti pour chacun des trois *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons les diagrammes circulaires suivants. Ils permettent de visualiser la distribution des pourcentages et l'importance de chaque thème relativement à la catégorie 3.

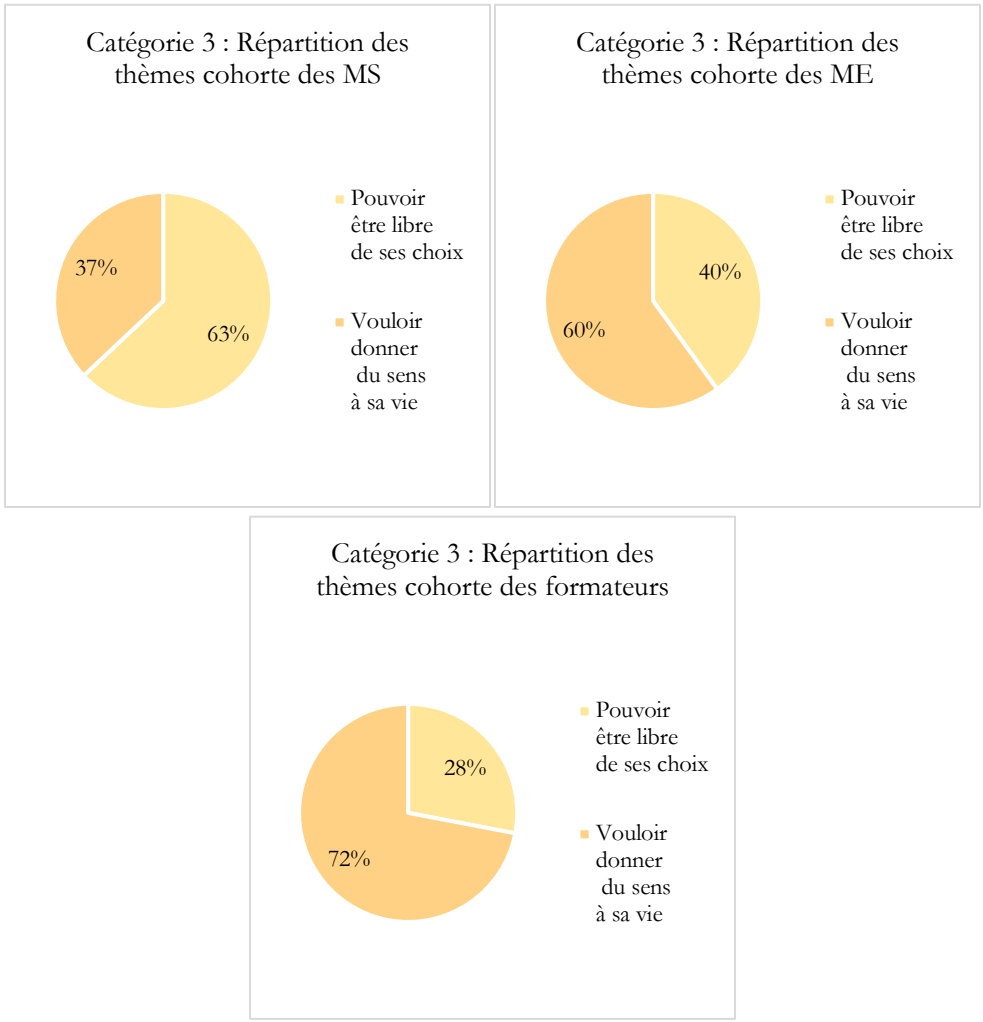


Figure 33 - *Répartition des sous thèmes issus de chacun des trois corpus de la catégorie 3*

Nous pouvons remarquer que le thème « vouloir donner du sens à sa vie » représente 72% de cette troisième catégorie alors que le thème « pouvoir être libre de ses choix » ne représente que 28%. Si cela ne nous permet pas d'affirmer que ce dernier revêt une moindre importance pour les formateurs, il est cependant intéressant de relever que plus les Compagnons gagnent en expérience, plus la question du sens de leur existence occupe une place importante dans leur discours. Le second niveau de comparaison s'intéresse à la façon dont chacun des sous thèmes est réparti pour chacun des trois *corpus*. Pour plus de lisibilité, nous proposons le diagramme en bâtons suivant. Il permet de visualiser la distribution des pourcentages (abscisse) de chaque sous thème (ordonnée) relativement à la catégorie 1.

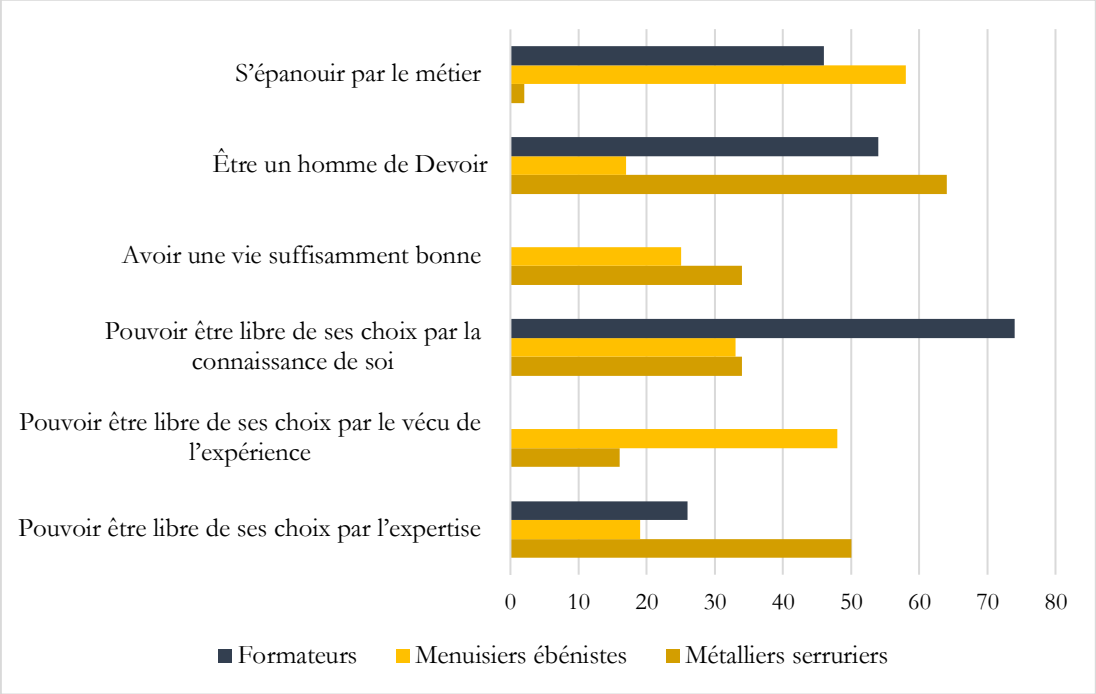


Figure 34 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 3des trois corpus

Du point de vue des formateurs, la connaissance de soi s'avère être un élément fondamental à la liberté de choix. L'expertise l'est également, mais dans une mesure moindre. Par ailleurs, l'épanouissement par le métier et le Devoir, notamment celui de transmission, viennent donner du sens à leur existence, là où la perspective d'avoir une vie suffisamment bonne n'est pas évoquée.

3.3.2 Approche interprétative

3.3.2.1 Liberté de choix

Forts de leur expérience compagnonnique, les formateurs ont pleinement conscience des possibilités qui sont les leurs en termes de choix de vie. Si le champ des possibles qui s'offre à eux passe par leurs compétences techniques et leur savoir-faire, sur leur capacité à donner forme à la matière, il passe également par la place qu'ils occupent dans la société. Être en mesure de réaliser des œuvres de plus en plus complexes et élaborées fait partie des aspirations des Compagnons : *« quand t'as la matière, t'as les 4 éléments et t'as la manière dont elle réagit (…) t'es libre de faire des ouvrages compliqués, et là on arrive à la notion d'œuvre. Et c'est ça qui est cherché chez nous »* (FMS).

3.3.2.2 Obéissance au Devoir

Mais la véritable œuvre de leur vie, leur chef-d'œuvre est ce qu'ils font de leur existence. Être un Compagnon, c'est être un homme digne, capable, libre, et généreux. Et au-delà de la maîtrise de la matière, cela passe par la connaissance de soi : « *La liberté, c'est ça. En fait, c'est connaître le matériau mais c'est aussi connaître l'homme* » (FMS). La formation proposée par l'Association leur offre les clés de cette liberté. Grâce à la transmission, au Devoir, à la communauté, au voyage, à l'œuvre, chaque Compagnon est outillé pour « tailler » la vie qu'il juge être suffisamment bonne et valable pour lui. Telle est leur liberté. La liberté d'être et de faire ce à quoi ils aspirent, d'occuper la place qui leur convient. La liberté de se situer et de s'engager dans la société. Être Compagnon, c'est revêtir une identité. C'est être un homme libre de ses choix et, en même temps, un homme qui a le Devoir de faire le bon, du mieux qu'il peut, tout autour de lui, car il n'y a pas de liberté sans obéissance au Devoir.

> FME *:* « *Le chef d'œuvre ce n'est pas ce que l'on pense, ce n'est pas un ouvrage mais ce que l'on fait de notre vie, notre famille, monter une association, notre entreprise.* »

3.4 Synthèse du chapitre 3

Forts de leurs expériences et de leur vécu, chacun des formateurs vient confirmer ce que l'analyse des entretiens des jeunes nous a permis de mettre en exergue. De leur point de vue, œuvrer entretient un rapport entre l'homme et la matière, l'un et l'autre se donnant respectivement forme. L'esprit et les mains de l'homme forgent le fer, sculptent le bois, donnant ainsi consistance à une création, une production laquelle, forge, sculpte l'esprit de son créateur. Mais pas seulement.

Elle façonne également l'esprit de celui qui la reçoit. Si le processus de production de l'œuvre participe de la construction de l'homme, une fois extériorisée, mise hors de lui, peut alors, ou non, s'enclencher un processus de réception chez celui qui la découvre. Produire une œuvre laisse trace chez celui qui œuvre. Mais une fois finalisée, l'œuvre vit sa propre vie et devient un témoignage susceptible de déclencher une envie de mise en activité de soi pour qui la reçoit et l'accueille. Qu'il s'agisse du processus de production ou du processus de réception de l'œuvre, nous identifions un point commun : le déclic qu'elle génère et l'élan motivationnel qu'elle impulse. Ainsi, si nous avons pu mettre en avant que l'œuvre peut être source d'une expérience « propulsive » (Dewey, 1938) chez les Aspirants, nous constatons qu'elle continue à l'être chez les Compagnons finis.

Ces derniers participent d'une transmission qui s'inscrit au sein d'un collectif, d'une communauté, d'une fraternité où chacun apprend à respecter l'autre et ses différences. Où chacun apprend de l'autre et où chacun a une parole valable et écoutée. Ce qui fait autorité, c'est avant tout la compétence et non le statut hiérarchique. Les rapports sont horizontaux et les savoirs circulent en tous sens. L'objectif du Tour de France étant de former des hommes de métier, des Compagnons « capables, libres, dignes et généreux », ils mettent en œuvre une pédagogie au service de cette ambition. Accompagnateurs-étayeurs, ils s'inscrivent dans une pédagogie de l'autonomie au service de la réussite du plus grand nombre et n'ont de cesse de placer la question du sens des apprentissages au cœur de leurs préoccupations. Libre ensuite à chacun des jeunes de s'en saisir ou non, d'être acteurs de leur formation. Une formation qui ne vise pas tant la mise en forme que la construction de soi et de ses savoir-faire dans la perspective d'une « vraie vie » : « de part et d'autre, soyons larges d'idées, soyons tolérants, soyons humains ; enseignons à la classe ouvrière à se respecter, à s'éclairer, à s'élever de plus en plus, cultivons le dessin, la géométrie, le trait, l'architecture, tout ce qui est utile et bon. Que le Tour de France soit une vaste école, où l'on part ignorant du pays, que l'on retourne savant et plus haut de dix coudées » (Perdiguier, 1863).

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 4

Cette quatrième partie, nous a permis, de mener une double analyse au travers d'un prisme singulier, celui du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants, à l'image de l'AOCTDF qui propose et assume un dispositif dans lequel celui ou celle qui le désire entre, vit des expériences multiples et variées et en ressort transformé. De la même manière que celui qui regarde au travers d'un kaléidoscope[139] « tu vois ce que tu vois, ça dépend de toi. En tournant deux doigts, on peut voir la vie »[140], notre regard a été guidé par notre volonté de décrire pour comprendre notre objet de recherche.

Dans un premier temps, nous avons analysé nos notes de journaux de bord relatives aux séquences pédagogiques observées et aux éléments de discours récoltés « sur le tas ». Ce premier niveau d'analyse nous a permis de mettre en évidence que les postures d'apprentissage émancipatrices des jeunes sont plus ou moins adoptées selon l'activité menée, les modalités pédagogiques mises en œuvre et les postures du maître formateur, mais restent étroitement dépendantes des caractéristiques individuelles des apprenants. Par ailleurs, nous avons identifié que ce n'est finalement pas tant le fait de se mettre à l'œuvre qui « fait-œuvre » que le sens et l'engagement que chacun met dans cette activité collectivement négociée.

Le second niveau de notre analyse, consacré au discours des acteurs (Aspirants et formateurs) recueillis lors de nos entretiens semi-directifs, nous a permis de porter notre regard sur le dispositif de formation proposé par l'AOCDTF du point de vue de ceux qui l'éprouvent et vivent les expériences transformatrices. Des expériences qui s'éprouvent par le travail et notamment dans le rapport qu'ils entretiennent avec leurs œuvres et la matière qu'ils façonnent et apprivoisent. De la même manière que les Compagnons personnalisent leur œuvre, nous nous autorisons à utiliser la métaphore de la relation amoureuse pour parler du lien qui les unit à la matière. Fondée sur un amour quasi inconditionnel, le Compagnon s'y engage pleinement, sans retenue, avec tout son cœur et tout son

---

139 Nous empruntons ici la métaphore proposée par Marcel lors d'une communication (Mai, 2022) réalisée dans le cadre d'un séminaire tenu à Mons, lequel faisait suite à la parution de deux ouvrages : *Ce que les films nous disent sur le système éducatif* et *L'école à travers l'art et la (pop)culture*, coordonnés par A. Derobertmasure, M. Demeuse et M. Bocquillon et publiés chez Mardaga en 2020 et 2022. Intitulée « Kaléidoscopie d'un système scolaire au prisme des chansons », sa présentation est consultable à partir du lien suivant : https://www.youtube.com/watch?v=P0-7-TiKZZo

140 Gilbert Lafaille chantait à sujet, « tu vois ce que tu vois, ça dépend de toi. En tournant deux doigts, on peut voir la vie. Kaléidoscope, microtélescope, miroir aux envies ». Extrait de la chanson intitulée *Kaléidoscope* sortie en 1980.

être. Il y investit tout son temps, son énergie, son savoir-faire et son savoir-être. Ce don de soi est une telle source de satisfaction que rien ne compte pour le Compagnon, si ce n'est donner le meilleur de lui-même et se dépasser. Il va puiser au fond de lui, va chercher des ressources insoupçonnées qu'il découvre avec enthousiasme et lui donnent à voir toute l'étendue de ses capacités. En retour, la matière, qu'il façonne et modèle dans le but de lui permettre de se sublimer l'engage dans un processus de conscientisation, de subjectivation et de subjonctivation. Comme dans un mouvement de contre don, elle façonne à son tour l'esprit du Compagnon qui prend conscience de ses potentialités et du champ des possibles qui s'offre à lui. Ainsi, son pouvoir d'agir rencontre son vouloir agir, et, ensemble et de façon synchrone, le Compagnon et la matière se transforment et s'élèvent partageant un moment propice à l'émancipation. Un processus qui ne saurait s'opérer sans l'entremise des rencontres, des autres – la communauté – de leurs attentes exigeantes, de leur écoute bienveillante, de leurs conseils avisés et de leur soutien fraternel. Autant d'expériences de travail et de vie qui s'ancrent dans une communauté solide[141], balisée par un certain nombre de fondamentaux et de règles, qui dépassent la logique de contrainte et permettent à celles et ceux qui empruntent ce chemin de se construire en tant qu'homme ou femme de métier, libre, heureux·se et épanoui·e. Ainsi, être un Compagnon, c'est considérer le travail non pas comme une fin en soi, mais comme un moyen de se découvrir, de s'épanouir et de découvrir les autres. Être Compagnon, c'est faire siens ces quelques principes simples : transmettre son savoir-faire, être volontaire, droit et fidèle dans ses engagements, être capable de se remettre en cause, avoir un goût marqué pour la liberté d'entreprendre et penser par soi-même. Être Compagnon, ce n'est pas simplement faire bien son métier, mais c'est rechercher l'excellence, c'est posséder un savoir-faire particulier, c'est avoir une formation différente, à la fois technique, philosophique, humaine et morale. C'est donc un véritable savoir-être que les Compagnons proposent aux jeunes pour réussir leur vie.

[141]L'expression communauté solide s'oppose ici à l'expression « vie liquide » (Bauman, 2006).

PARTIE 5.
DISCUSSION

INTRODUCTION DE LA PARTIE 5

« Qu'est-ce que le Compagnon cherche à transmettre, depuis des siècles ? Avant tout, un idéal ! Celui de devenir capable et digne, libre et généreux » (Doffemont, 2020, p. 133). Devenir capable, de faire, d'agir, d'entreprendre, de coopérer, de collaborer, de faire confiance, de se faire confiance, de créer, de se saisir des opportunités, d'oser. Devenir digne implique de l'authenticité, de la droiture, de la bienveillance, de la réflexion, du courage. Est libre celui qui devient, celui qui est, pleinement lui-même. Quant à la générosité, elle renvoie exclusivement à celle que la transmission suppose. En somme, être Compagnon c'est chercher le bonheur. Un bonheur qui s'apprend dans et par le travail, et qui demande de l'investissement, des efforts. Mais rien de tout cela n'est expliqué ou annoncé au jeune qui s'engage sur son Tour de France. À chacun de se plonger dans l'aventure, de faire ses pas sur ce long chemin, d'éprouver le voyage et d'en faire ainsi l'expérience. Les piliers (le métier, la transmission et le partage, le voyage, l'accueil, la communauté d'esprit, l'initiation, le travail de Réception) sur lesquels repose la formation visent précisément à permettre cela. Certains préfèrent d'ailleurs employer le terme d'outil, plutôt que celui de pilier, qui semble tout indiqué. En effet, là où la notion de pilier renvoie à une fonction de support, celle d'outil évoque davantage un moyen mis à disposition afin qu'un sujet en fasse usage, ou non, à sa guise. Il semble que ce soit bien de cela qu'il s'agisse lorsque la question de la formation compagnonnique est évoquée. Outiller, donner aux jeunes les moyens de se construire cet idéal. Notre enquête nous a permis d'identifier un certain nombre d'éléments que le dispositif de formation compagnonnique met en œuvre afin de permettre cela. Nous proposons dans un premier chapitre de mettre chacun d'entre eux en discussion avec les éléments théoriques mobilisés tout au long de ce travail, lesquels éclairent notre compréhension et nous permettent d'identifier les processus à l'œuvre. Au regard des savoirs produits dans le cadre de cette recherche qui, pour rappel, visait à comprendre en quoi, dans un dispositif de formation, l'œuvre peut se constituer comme acte de se faire soi, nous proposons, dans un second chapitre, une représentation graphique du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants. Enfin, dans un troisième chapitre, nous présentons les limites que nous identifions à notre travail. Ce qui nous conduit à envisager et à suggérer des perspectives de recherches nouvelles.

CHAPITRE 1.
LE « FAIRE-ŒUVRE » COMME MOMENT EXPÉRIENTIEL ÉMANCIPATEUR

Comme évoqué en introduction de cette partie, ce premier chapitre de notre discussion vise à mettre en dialectique les éléments d'analyses produits à l'issue de notre enquête avec les éléments théoriques qui ont guidé à la fois la construction et la compréhension de notre objet. Au-delà de proposer une synthèse documentée des savoirs émergents, nous tentons d'une part d'en saisir les fondamentaux, et d'autre part d'identifier les éléments qui peuvent être transférables d'un dispositif de formation à un autre. Sous couvert qu'ils soient inscrits dans une dynamique émancipatrice des sujets apprenants qu'ils entendent former.

1.1 Apprendre un métier et grandir en conscience

1.1.1 S'outiller d'une boussole et se repérer dans les eaux de notre société

Le rapport au temps, singulier, tel qu'il est exprimé et ressenti par les Compagnons, peut paraître anachronique comparé au rythme effréné de notre époque. Une époque où le phénomène d'accélération du temps qui passe dans toutes ses dimensions – la technique, le changement social, le rythme de vie des individus – laisse peu de place aux gestes qui s'inscrivent dans la perspective de plusieurs décennies. Au travers de son essai sur l'expérience du temps à l'époque moderne, Rosa (2012) met en avant que la grande fluidité des structures sociales, la nécessité de s'adapter constamment aux évolutions du monde, produisent un raccourcissement des horizons d'attente et modifient l'inscription dans le temps des individus. La contrepartie de tout cela étant la pétrification du temps. Tout va tellement vite qu'il n'est plus possible d'être dans le temps :

> la vie ne va nulle part, elle ne fait que piétiner à un rythme (de transformation) élevé […]. Le temps file à toute allure, parce que dans l'espace des flux, les rythmes des changements sociaux s'élèvent, et parce que le vécu et les actions, de plus en plus décontextualisés, découpés en épisodes, tendent à raccourcir les traces mémorielles, ce qui favorise le sentiment d'un écoulement d'un temps accéléré. Le temps est suspendu parce que, dans le temps détemporalisé, on ne peut identifier aucune évolution derrière les transformations, de telle sorte que la vie, en raison de l'absence de perspectives temporelles d'organisation, apparaît comme une dérive sans but à travers des situations changeantes, et donc comme l'éternel retour du même. (Rosa, 2012, p. 300-301)

Difficile de se mettre en pause donc. Difficile dans cette société liquide (Bauman, 2006) de se situer individuellement, de se construire une identité et de s'inscrire dans un soi construit qui perd sans cesse de sa stabilité et devient transitoire, ou fluide. Alors que dans la période prémoderne, les évolutions sociales s'étiraient sur plusieurs générations, échappant ainsi à la perception des sujets dont les structures sociales et le passé déterminaient presque entièrement l'existence, le rythme du changement social atteint le niveau générationnel à partir du XVII^{e} siècle et avec l'époque moderne. L'idée d'individualité fait alors son apparition dans la conscience occidentale. Les sujets peuvent déterminer les éléments qui font leur identité (métier, conjoint, convictions politiques) ; c'est même une responsabilité nouvelle. « Le sujet doit se choisir une identité, et pour la vie » (Lochmann, 2021). Les sujets sont invités à s'inscrire dans une quête d'authenticité, dans le but de se rapprocher de ce qu'ils sont au fond d'eux-mêmes. Aussi, on assiste, depuis les années 1970 à l'ouverture de ce que l'on appelle la « modernité avancée », à la possibilité de choix et de différenciation foisonnante, lesquelles concernent l'ensemble des dimensions de l'existence et peuvent faire l'objet de changements tout au long de la vie.

Rosa (2012), montre que cette accélération du changement, à partir du moment où elle se fait sentir dans le cours d'une vie humaine, n'affecte plus seulement ce que font et perçoivent les sujets, mais également ce qu'ils sont, la façon dont ils construisent leur identité. De ce point de vue, nous notons au passage que ce n'est pas un hasard si la figure de l'artisan connaît un retour en grâce ces dernières années. Deux principales raisons apparentes à cela que nous avons clairement pu identifier chez les Compagnons. D'abord parce l'artisanat fait constamment « voler en éclats » l'opposition tangible entre tradition et modernité. Les savoirs passés ne sont pas dépassés. Ils sont enrichis par les nouvelles techniques et méthodes de travail, et parfois même par d'autres, plus anciennes, que l'on découvre. Cette hybridation des savoirs s'inscrit en faux face à l'alternative binaire entre passé et modernité et se présente comme une issue. C'est ce que Latour (2017) appelle courber la ligne du temps :

> une opération éminemment contre-intuitive pour les Modernes. Avec eux, il fallait toujours choisir entre l'ancien et le neuf qu'un couperet avait irrésistiblement tranché. Le passé n'était plus ce qui permettait le passage, mais ce qui était simplement dépassé. […] La perversité du front de modernisation, c'est qu'en ridiculisant la notion de tradition comme quelque chose d'archaïque, il a rendu impossible toute forme de transmission, d'héritage, de reprise et donc de transformation, bref d'engendrement. (p. 112)

Mais aussi, parce que dans une époque où les identités se fluidifient et deviennent de plus en plus transitoires, cette figure de l'artisanat permet aux jeunes de passer par la question de l'agir pour répondre à la question de l'identité. En leur

offrant la possibilité de s'inscrire dans l'éthique du faire, elle leur ouvre des perspectives pour répondre à la question de l'être. Qui suis-je ? Elle leur fournit un précieux outil : une boussole pour agir dans la vie professionnelle et personnelle. Elle leur transmet des règles d'orientation pour les guider sur les eaux très liquides de notre société.

1.1.2 Développer sa conscience critique et sa capacité d'agir

Concevoir, fabriquer, œuvrer passe par de la confrontation au fer, au bois, au cuir. Chaque matière est à apprivoiser pour pouvoir la modeler et lui donner forme. Défier les lois de la nature, les lois de la physique, de la résistance, de la biomécanique, des forces centrifuges suppose que les Compagnons s'y soumettent pour mieux faire avec. C'est la soumission à ces lois et la sanction de la matière qui apporte la compétence et la capacité à faire et qui permet la liberté au travail. Car l'erreur est un mode d'acquisition privilégié des savoir-faire. De la même manière que le jeu constitue une excellente méthode d'apprentissage, parce qu'il corrige dans le mouvement même de l'action, « l'erreur et sa correction en temps réel sur le chantier contribuent de manière décisive à l'intériorisation du rapport à la matière et des savoir-faire » (Lochmann, 2021, p. 107). Il appartient alors aux hommes de travailler, jusqu'à ce que le nécessaire coup de main qui donnera forme à la conception leur permette de s'en réjouir et de s'épanouir. L'exigence des Compagnons leur impose d'aller toujours plus loin dans la maîtrise du métier. Un réjouissement, à la fois intrinsèque et extrinsèque, émane du sentiment de capabilité (Sen, 1985) qu'ils développent et de la reconnaissance des pairs. Ce sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) que cela produit chez eux leur permet d'atteindre cet objectif d'épanouissement. Ancrés dans un dispositif fondé sur la notion du choix social, qui considère à la fois les conditions, les ressources et la capacité d'agir, de décision et d'action des sujets (Bacqué et Biewener, 2013), les apprenants se sentent considérés, valables et capables. Et notamment capables de choisir la vie qu'ils désirent. En développant leur conscience critique et leur capacité d'agir, d'agir avec et d'agir sur, ils s'inscrivent pleinement dans une démarche d'*empowerment*. Au travers de leur métier et de l'exigence qui les poussent, les confrontent à leurs propres limites, ils se découvrent et se construisent par l'ouvrage. C'est dans et par leur métier, dans leur rapport à la matière, que les jeunes peuvent ainsi grandir en conscience. Le savoir construit étant précisément cette prise de conscience que l'ouvrage le plus important à réaliser, c'est soi-même.

1.2 « Faire-œuvre » et vivre une expérience propice aux transformations de soi

1.2.1 Faire-œuvre » et se faire soi en faisant[142]

Si la transmission des savoirs participe de l'engagement politique qui est brandi comme une forme de refus de l'aliénation au travail[143], l'œuvrage se présente comme un moyen de lutte contre cette aliénation. Par l'engagement et le dépassement de soi que cela suppose. Œuvrer, c'est y mettre du sien. C'est mettre hors de soi un bout de soi, de son âme même diront certains. C'est laisser une trace de soi et de son travail. Une trace dont on est fier. Une trace qui incarne le plaisir et la satisfaction que son processus de création a généré chez son créateur. À ce titre, les charpentiers ont pour habitude de laisser des traces discrètes qui témoignent de leur plaisir pris à l'ouvrage, « des élégances presque gratuites, sur des pièces si hautes qu'elles n'attendent même pas le regard des curieux » (Lochmann, 2021, p. 154[144]). Un travail empreint de technique et d'expression. La première correspondant à la mise en œuvre de règles objectives, tandis que la seconde révèle la subjectivité de l'œuvrier dans son travail. Il s'agit donc d'un savant dosage de chacune de ces dimensions qui se combinent et se subliment l'une et l'autre. Ainsi, un ébéniste pourra, par le choix des proportions des meubles ou de l'essence des bois, laisser ses goûts et sa personnalité s'exprimer autant que ses savoir-faire. Le travail devient ainsi expression. C'est ce que le philosophe Kojève a formulé ainsi : « l'homme qui travaille reconnaît dans le monde effectivement transformé par son travail sa propre œuvre : il s'y reconnaît soi-même, il y voit sa propre réalité humaine, il y découvre et révèle aux autres la réalité objective de son humanité » (1979, p. 31-32).

---

[142] Dans un ouvrage qui fait état d'une recherche-intervention création conduite dans un centre culturel toulousain, Broussal (2021) stabilise le faire œuvre au regard de cinq dimensions imbriquées : (a) le faire œuvre comme acte de se faire soi en faisant, (b) le faire œuvre comme moment herméneutique, (c) le faire œuvre comme dramaturgie de la liberté, (d) le faire œuvre comme vertige symbolique, (e) le faire œuvre comme manifestation d'un désir demeuré désir.

[143] Le philosophe Striegler compte parmi ceux qui dénoncent aujourd'hui la vague universelle et généralisée de prolétarisation des ouvriers et des populations. Par prolétarisation, il désigne le processus de perte du savoir auquel on assiste depuis la révolution industrielle. Ce processus d'aliénation correspond à ce que Marx nomme l'extériorisation du savoir dans les machines.

[144] Mais la marque la plus nette de ce plaisir consiste à, comme la tradition le veut, déposer une branche fleurie au sommet de la charpente terminée. C'est d'ailleurs de cette trace éphémère du plaisir que vient l'expression « bouquet final » qui signifie que l'on fête son propre travail.

Et en même temps, cette externalisation (Bruner 2008b) par les œuvres de ses états de conscience, de ses états de pensées, de la manière qu'il a de regarder le monde, de l'appréhender, se constitue en tant que véritable ressource pour son processus de personnalisation (Meyerson, 1948) et participe activement de son processus de singularisation. Car si l'esprit se réalise dans ses œuvres, une œuvre étant une externalisation de ce qui fait notre singularité, elle n'est pas seulement témoin, elle est aussi agent : « l'homme est fabricateur et incarnateur […], c'est de la sorte que s'exprime l'esprit de l'homme : en s'incarnant dans une matière, en prenant une forme ». Et de poursuivre « l'œuvre crée l'esprit en même temps qu'elle l'exprime » (Meyerson, 1948, p. 76). L'analyse que nous faisons des observations et des entretiens menés permet de confirmer cette conception de l'œuvre comme acte permettant de se faire soi. Combiné à l'effort attentionnel mis en exergue, à l'état de *flow* (Csikszentmihalyi), le « faire-œuvre » joue donc un rôle déterminant sur l'effectivité de son potentiel personnalisant :

> comme le sport, comme la musique, l'effort attentionnel vaut d'abord pour ses effets d'individuation. Ce qu'il produit de plus important, c'est non seulement la possibilité, de poursuivre l'individuation de notre être (en nous aidant à esquiver les dangers de destruction extérieure), mais c'est surtout la réalisation concrète de cette individuation […]. [Il] nous permet surtout d'acquérir une plus grande consistance au sein des relations qui se trament en nous. Loin de nous aider seulement à persévérer dans l'être, [il] nous permet de devenir nous-mêmes. (Citton, 2014, p. 248)

À travers une œuvre, nous ne sommes pas seulement dans l'expression mais dans la réalisation de nous, elle participe de notre développement. Œuvrer ce n'est donc pas seulement produire. C'est également recevoir. Œuvrer ce n'est pas seulement faire, c'est aussi être. D'ailleurs, les Compagnons ont bien du mal à nommer ces œuvres, ces productions, ces travaux, ces pièces, ces projets. L'œuvre ne se nomme pas, peu importe son nom. L'œuvre se vit, s'éprouve. Finalement, ce n'est pas tant le sujet qui œuvre au sens où il fait œuvre. C'est bien le fait de produire, la façon d'être à l'œuvre, qui fait que la production va « faire-œuvre » pour le sujet. On retrouve bien ici la tripolarité entre l'activité, le sujet et la production. Et c'est précisément dans cette interrelation que se définit l'œuvre. De par la disponibilité qu'elle suppose de la part de celui qui la produit ou la reçoit, et sa place hors des prérogatives relatives à la vie liquide (Bauman, 2006) et à l'accélération du changement (Rosa, 2012), elle constitue une activité à côté, à part de celles que nos modes de vie d'aujourd'hui nous incitent à déployer et investir. Une activité, une situation d'apprentissage qui peut alors devenir un moment de construction de soi.

1.2.2 « Faire-œuvre » et vivre un moment expérientiel

La notion de « moment » que nous mobilisons dans notre travail, fait référence aux expériences vécues en tant que ressources propices à l'acte de se faire soi : « j'expérimente un moment d'humanisation dans lequel je me sens totalement sujet » (Hess, 2009, p. 5). Nous faisons chaque jour des expériences. Des expériences banales, ordinaires ou étonnantes. Elles définissent à la fois notre rapport au monde et sont le fruit de nos interactions avec l'environnement. Les voyages, les rencontres, les échanges, les découvertes, les progrès techniques créent une dynamique transformatrice. À ce sujet, Dewey écrit : « la soif de nouveauté et de découverte grandissait à mesure qu'elle se trouvait de nouveaux objets » (2010b, p. 66). Mais la découverte de nouveaux objets n'est qu'un point de départ à une véritable révolution mentale, qui passe par le savoir c'est pouvoir. « Lorsque l'esprit se considère lui-même et sa puissance d'agir, il se réjouit, et d'autant plus qu'il s'imagine lui-même et imagine sa puissance d'agir plus distinctement » (Spinoza, 2021, p. 54). Définie par Dewey (2010b), comme « la liaison entre subir et agir, entre endurer l'impact du milieu et réorienter sa conduite en fonction du trouble (ou du doute) que fait naître cet impact » (p. 17), l'expérience, soumise à un certain nombre de règles visant l'« assertabilité », est « expérienciée ». Dans le sens où elle n'est pas seulement méthodologique ou intellectuelle mais aussi une expérience où le sujet est réellement impliqué : « ce rapport étroit entre faire, souffrir et subir forme ce que l'on appelle expérience. S'il n'y a pas de lien entre ces deux versants, il n'y a pas d'expérience » (Dewey, 2014, p. 92). Inscrite sur un *continuum* temporel, elle est donc à la fois produite et productrice.

Pleinement autonome et situationnelle, l'expérience est génératrice d'un doute objectif (c'est la situation qui est douteuse), pour parvenir à une unification et à un équilibre à propos d'un objet. Ainsi, en participant d'un processus d'adaptation, lequel forme à la fois les conditions d'une équilibration et les capacités d'une ouverture à l'environnement continuellement engagée, l'expérience se présente comme réellement transformatrice et vise l'accroissement. Elle « consiste à essayer de faire une chose et à subir effectivement une conséquence que la chose impose en retour » (Dewey, 2014, p. 188).

Alors que, nous l'avons vu *supra*, le processus de transmission des Compagnons du Devoir se présente comme une « rencontre d'expériences » (Thievenaz, 2012), le « faire-œuvre » s'apparente pleinement à l'une de ces rencontres et trouve une place centrale dans ce processus. En œuvrant, en créant, en s'engageant dans l'acte de création, les apprenants s'inscrivent dans une activité réelle, finalisée et productive. L'œuvre devient le *média* permettant de faire le lien

entre la vie intérieure et extérieure de la personne ; elle s'apparente à une fenêtre ouverte sur l'intérieur du sujet qui regarde, sur sa pensée, ses désirs, son angoisse, sa façon unique d'être au monde (Christine Delory-Momberger, 2014) et se prête ainsi au jeu de l'expérience esthétique. Le qualificatif d'esthétique fait ici pleinement référence au résultat de leur activité. Il vient marquer de son sceau leur expérience satisfaisante et transformatrice. Il renvoie à une valeur et son évaluation s'effectue au regard de la qualité relationnelle, c'est-à-dire de l'engagement des apprenants dans l'activité donnée.

Les expériences continuées et partagées entre l'apprenant et l'œuvre, artefact matériel qui n'existe que par et pour l'expérience, comme une sorte de catalyseur relationnel et expérientiel, sont génératrices de changements tant individuels, qu'interindividuels et sociaux, de par les réseaux de relations qu'elles établissent. La prise de conscience des transformations opérées s'effectuant par le biais de leurs interactions avec l'environnement. Ainsi, si les expériences vécues se mêlent et se confondent, l'expérience esthétique permet le façonnement de soi, la construction de soi (Corinne Baujard, 2020). Dewey (2014) avait déjà remarqué que l'expérience esthétique est formatrice de soi-même et de notre rapport à la vie collective. L'expérience et le savoir qui naissent de la création esthétique font évoluer le vivre ensemble en contribuant au rétablissement de soi et à la transformation de nos relations avec les autres.

En faisant leur belle ouvrage, ces jeunes Compagnons, vivent de nombreuses expériences esthétiques, qui, au-delà de réagencer leur vécu personnel, participent de leurs transformations. Lesquelles sont dépendantes d'expériences collectives qu'elles transforment à leur tour. En permettant aux hommes de partager leurs expériences, de percevoir les relations qui les unissent, le « faire-œuvre » recouvre donc un rôle éducatif. Le « faire-œuvre » se présente comme une opportunité pour l'apprenant de se (re)saisir de son projet existentiel, comme un moment propice à la mise en pause, nécessaire à la mise en (r)éveil de soi, à leur « dés-enlisement » (Jullien, 2020), et ainsi mieux accéder à leur petite voix intérieure et aux émotions effectives, lesquelles aident à revenir à ce que nous sommes.

1.2.3 « Faire-œuvre » et s'émanciper

Ce processus transformatif s'opère donc selon un double front d'émancipation : extérieur et intérieur (Galvani, 2006). Le premier vise « l'émancipation par prise de conscience des conditionnements sociaux ». Le second vise « l'émancipation du dialogue intérieur. Il s'agit d'un travail du sujet pour se déconditionner de lui-même et s'ouvrir au jaillissement d'un sens nouveau

dans l'expérience du monde et des choses » (Galvani, 2006, p. 54). Il s'agit d'un double mouvement de prise de conscience (action de soi sur soi, subjectivation) et de rétroaction réflexive sur les éléments de l'environnement social et culturel (socialisation) et/ou naturel (écologisation). Souvent définie comme le processus qui permet de rendre conscient de quelque chose, d'introduire quelque chose à la conscience, la conscientisation ne consiste pas seulement à mener une action qui tend à sensibiliser à une réalité sociale, politique, écologique. Elle repose également sur une démarche intentionnelle qui vise à en rendre plus complètes la compréhension et l'action qui lui est subordonnée (Landry *et al.*, 2002).

C'est dans cet état d'esprit que Freire (2001) définit la conscientisation comme un processus social qui mène à l'approfondissement de la prise de conscience ; une conscience reflétant une connaissance plus vaste à une conscience critique. Cet éveil de la conscience, cette conscientisation critique, qui se réalise dans l'action, permet d'approfondir la compréhension de soi mais aussi celle des autres et de son environnement, développant ainsi une capacité d'un plus grand engagement à l'égard de soi-même, d'autrui et du monde. Il s'agit alors de ne plus considérer l'éducateur, le formateur comme celui qui sait. Comme celui qui doit donner, remettre, apporter, transmettre son savoir aux apprenants ignorants, lesquels archivent les dépôts qui leur sont versés. De sortir cette vision bancaire de l'éducation (Freire, 2001) afin de leur permettre de développer leur pouvoir créateur, de stimuler leur esprit critique afin qu'ils puissent s'insérer dans le monde, en transformateurs de celui-ci. De créer un espace ouvert où de l'écart peut s'ouvrir une fissure, laquelle laisse place à une possible dé-coïncidence (Jullien, 2020). D'ouvrir un moment de conscientisation où du possible jusque-là non envisagé peut advenir, aussi inouï soit-il. Un moment de sursaut, de « dés-enlisement » permettant de se réaliser et d'accéder à la « vraie vie » (Jullien, 2020). Véritable expérience esthétique, le « faire-œuvre » se présente donc comme un moment de transformation et d'émancipation où le maître, le formateur représente celui qui, depuis, non pas son autorité mais sa plus grande expérience, permet à l'apprenant d'en capter toute sa « force propulsive » (Dewey, 1938) pour la diriger vers son devenir en construction.

1.2.4 « Faire-œuvre » et entrer en résonance

À l'occasion d'un débat sur la transmission[145], Jean-Claude Ameisen a résumé l'essence des expériences en tenant les propos que voici : « C'est la relation qui est première dans l'accès à l'humanité. Et ce qui est en jeu dans cette relation, c'est la vie que j'ai reçue et que je transmets à d'autres après l'avoir réinterprétée de manière singulière ». Autour des savoirs et des gestes, nous l'avons vu, l'atelier est un haut lieu de cette relation qui vient apporter un premier niveau de réponse au défi de cette accélération sans fin, corrélée à une logique de compétition ininterrompue. Car si l'accélération a suscité l'aliénation, elle nous a, en même temps, fait perdre une forme de lien avec le monde ou une façon d'être au monde. C'est ce que Rosa (2018) nomme la résonance et qu'il décrit comme un type spécifique de mise en relation dans laquelle le sujet et le monde se touchent et se transforment mutuellement. La relation au monde, c'est-à-dire à l'environnement naturel et matériel, la relation aux autres personnes, au collectif mais aussi à une totalité englobante et transcendante telle que l'art ou l'histoire que déploient les Compagnons, les invite à se poser la question de la vie bonne et de la qualité de leur relation au monde. Autrement dit, à s'intéresser aux conditions sociales et socioculturelles qui entravent ces relations.

En 2020, Rosa publie un ouvrage dans lequel il explique que la résonance implique un mode de relation qui peut être défini à travers quatre caractéristiques. (1) La première correspond au moment du contact (affection) avec un fragment de monde (une œuvre par exemple) qui nous interpelle et nous paraît significative. Le sujet que nous sommes « est affecté par le monde, c'est-à-dire touché ou ému de telle sorte qu'il développe un intérêt intrinsèque pour le fragment de monde qui lui fait face et se sent en quelque sorte en position de "destinataire" » (Rosa, 2020, p. 43). (2) Le moment de l'efficacité personnelle (réponse) est la deuxième composante de la résonance. Interpellés, nous réagissons physiquement (émotion) et allons à la rencontre de ce qui nous a touché, nous sentant ainsi « reliés au monde d'une manière efficace et vivante parce que nous pouvons nous-mêmes provoquer quelque chose dans le monde » (Rosa, 2020, p. 44). Cette efficacité personnelle peut ainsi se manifester à partir du moment où le jeune Compagnon ne se contente pas de regarder un ouvrage mais s'en imprègne. (3) La troisième composante correspond au moment de l'assimilation (transformation). Lorsque nous entrons en relation avec un fragment du monde (une personne, une œuvre, une matière), nous nous transformons (dans une mesure tout à fait variable) dans et par la

[145] Débat consultable à l'adresse suivante : https://youtu.be/3Vk7SE9G7Ys

rencontre. Que la rencontre avec une œuvre provoque un changement à peine perceptible ou particulièrement significatif (il y a des rencontres dont nous disons qu'elles ont fait de nous une autre personne), cette expérience de résonance nous transforme et c'est en cela que résiderait « l'expérience de vitalité » (Rosa, 2020, p. 46). Par opposition à l'incapacité qu'aurait une personne à se laisser interpeller ni transformer par rien ou personne, laquelle serait alors incapable de résonner. Dans cette perspective, la vitalité repose sur l'assimilation dans le sens d'une transformation à double face : d'une part les objets se transforment de manière significative pour nous par le biais de l'expérience de résonance (l'œuvre que le Compagnon contemple, touche, n'est pas la même pour lui que celle qu'il a vue dans un livre). Et, d'autre part, l'œuvre se transforme dans le processus d'assimilation. (4), Enfin, la résonance serait par nature indisponible et « ne peut être obtenue ni empêchée de manière certaine » (Rosa, 2020, p. 49). Et de la même manière, il est impossible de prédire le résultat et la direction des transformations qu'elle génère lorsqu'elle survient. Les relations de résonances que nous venons d'évoquer sont donc caractérisées par le fait que le sujet et le monde que nous rencontrons se transforment avec elles et en elles. C'est de la triade composée de l'affection (nous sommes touchés par une œuvre), de l'émotion (comme réponse auto efficace par le biais de laquelle s'instaure une relation) et de l'assimilation (laquelle passe par une transformation) que l'expérience de résonance peut être éprouvée par celui qui est suffisamment ouvert pour se laisser toucher et transformer, de manière auto-efficace. Mais comment permettre que cette expérience de la résonance, de nature imprévisible, advienne dans la modernité dans laquelle nous vivons ? Une modernité qui est culturellement située, structurée et pousse à rendre le monde à tout point de vue calculable, maîtrisable, prévisible et disponible. Le dispositif de formation proposé par l'AOCDTF semble parvenir à s'extraire de cette contradiction en proposant une alternative, un contrepoint, à contre-courant de cette société en perpétuel changement en proie à la performance et à l'accélération. Envisager l'appréhension du monde dans le champ de la formation, non pas comme une simple acquisition de compétences mais sous forme de résonance invite à ne pas seulement poursuivre l'appropriation d'un fragment de monde (une compétence) mais plutôt une « emmétamorphose » (Rosa, 2022) du monde, qui correspond au fait de se transformer à son contact. Autrement dit, il ne s'agit plus d'apprendre à maîtriser le monde mais à transformer sa relation au monde.

Rosa (2022) propose un modèle, le triangle de la résonance qui, reliant trois entités (l'enseignant, les élèves et la matière) le permettraient sous couvert de remplir trois conditions. (1) La première condition revêt deux éléments. D'une part, que l'éducateur, le formateur soit convaincu d'avoir quelque chose à dire, et,

en même temps, qu'il soit certain de vouloir être entendu par les apprenants. Et d'autre part, que ces derniers considèrent qu'ils ont un rôle à jouer et que le formateur leur offre une oreille accueillante. (2) La deuxième condition repose sur l'idée selon laquelle le formateur est persuadé d'avoir quelque chose à dire sur le plan du contenu. Fort de cette croyance que son discours a du sens, de l'intérêt et de l'importance, son enthousiasme se met alors au service du savoir qu'il a à transmettre. (3) Enfin, la troisième condition concerne l'ambiance du groupe classe. Elle se doit d'être sécure, bienveillante si l'on veut pouvoir espérer que les apprenants montrent une disposition à la résonance. Le cercle des poètes disparus, auquel nous faisions référence en première partie de ce manuscrit, illustre ce propos. On peut découvrir comment, lorsque la poésie commence à parler, les relations sociales de la classe se transforment, des changements individuels s'opèrent et s'orientent vers ce que l'on peut appeler « la formation du caractère » (Rosa, 2022). La relation de confiance, les retours d'expériences réciproques, la considération de tous, la croyance en les capacités de chacun, le respect, la bienveillance, le plaisir et l'enthousiasme sont autant d'éléments qui font que « la classe crépite » (Rosa, 2022) et que chacun se saisit de ce moment.

1.3 Recevoir et transmettre un savoir

1.3.1 Une conception interactionniste des apprentissages

Dans la culture discursive des Compagnons du Devoir, le terme de transmission met en évidence la spécificité ancestrale de leur culture d'apprentissage et de leurs savoirs. Ces derniers ont été éprouvés et passés sous le filtre des ans et leur ont valu à la fois leur renommée et leur liberté. Rappelons-le : c'est grâce à leurs compétences techniques et à l'union de leurs déterminations qu'ils ont pu se libérer du système corporatiste auquel ils étaient aux prises. Il s'agit d'une forme d'instruction empirique par le temps, vécue lors de chaque volet de l'histoire et instruite des erreurs et des réussites de tous les siècles passés. L'intention de cette transmission (normes, valeurs, savoir-faire, connaissances, symboles, etc.) mobilise de façon considérable l'ensemble des acteurs, favorise un sentiment d'appartenance particulièrement fort tout en poursuivant des finalités d'épanouissement et d'émancipation. Mais avoir un savoir à sa disposition est une chose, être disposé à le recevoir en est une autre. Si le savoir circule de façon aussi efficace chez les Compagnons, c'est parce qu'il y a une composante irréductible de confiance dans la personne de celui qui transmet et de son expérience individuelle.

Et, plus généralement, dans tout le corps de métier. Car les savoirs transmis ne sont pas ceux d'une seule personne, maître formateur, maître de stage, Compagnon ou Ancien. Ce sont ceux dont cette personne a elle-même profité, autrement dit, ceux de l'ensemble de la corporation. Inscrits dans une logique de don/contre don (Thievenaz 2021), chaque acteur prend part à la circulation des savoirs, qu'elle qu'en soit leur nature. Tantôt en tant que transmetteur, tantôt en tant que récepteur. Ce processus de transmission est à approcher comme instituant la société humaine par l'échange et la réciprocité (Mauss, 2021) : « le désir de donner est aussi important pour comprendre l'espèce humaine que celui de recevoir » (Godbout, 2000, p. 31). Ainsi, ces savoirs, développés au fil du temps, pour et par la communauté, s'apparentent à ce que l'on pourrait nommer des biens communs. Autrement dit, des biens qui ont vocation à être universels et non soumis au secret qui pourrait les amoindrir. Les savoir-faire constituent un trésor immatériel qui appartient à toute la société et chaque Compagnon en est le dépositaire temporaire. Il en est donc de sa responsabilité que de le faire vivre en le transmettant : « Toute parole reçue que tu n'as pas transmise est une parole volée », disent les Compagnons. Comme nous avons pu le mettre au jour lors de notre enquête, cette conception interactionniste de l'apprentissage, suppose donc de sortir d'une « vision transmissive de la transmission » pour aller vers un processus fait de rencontres. De ne plus considérer la transmission comme le fait d'« envoyer de l'autre côté, faire passer au-delà, remettre » (Le Robert) de façon linéaire « un bien matériel ou moral » (Le Robert), mais davantage comme « une rencontre entre ce qui s'offre au sujet (enseignement, échanges, interactions, matériaux, activité) et ce dont il est porteur (acquis, intention, attentes, projets, souhaits, capacités) » (Albero, 2017, p. 35). Le processus de transmission s'appréhende donc comme une « rencontre d'expériences » (Thievenaz, 2021) s'opérant dans une « rencontre entre dispositions et configurations » (Albero, 2017, p. 35).

1.3.2 Un processus de transmission transformateur

La préservation des savoirs, leur valorisation et leur transmission, n'est pas qu'un enjeu technique ou professionnel. Il est également politique. La question de la responsabilité, dans son acception plus générale, se trouve ici. C'est notamment ce qu'évoque Crawford (2016) de façon tout à fait transparente dans son essai sur le sens et la valeur du travail et qui l'aurait engagé dans sa réversion de la philosophie à la réparation des motos : « le désir de rendre notre univers intelligible afin de pouvoir nous en sentir responsables » (p. 25). Si une telle conception de la transmission déplace le regard vers la question de la co-production des savoirs, elle

invite en même temps à s'intéresser aux transformations de l'apprenant lui-même qui, engagé, est susceptible d'élaborer ou d'actualiser de nouveaux possibles. Le possible n'étant pas un observable, mais

> le produit d'une construction du sujet, en interaction certes avec les propriétés de l'objet, mais en les insérant en des interprétations qui sont dues aux activités du sujet, lesquelles engendrent du même coup l'ouverture sur des possibles de plus en plus nombreux et dont les interprétations sont de plus en plus riches. (Piaget, 1981, p. 5)

De telles perspectives nous permettent de comprendre combien la pensée matérielle développée chez les Compagnons constitue une pratique formatrice de l'esprit propre à restaurer un rapport plus actif au monde. C'est précisément l'un des trois piliers sur lequel la conceptualisation de l'émancipation proposée par Crozat (2018) repose. En ce sens que l'émancipation, dite intellectuelle, consiste à prendre conscience d'un certain nombre de dogmes véhiculés par la société, à porter un regard critique sur ces allants de soi en vue de les déconstruire. Ainsi, combinée à l'émancipation personnelle, laquelle permet à chacun d'envisager sa vie au-delà des contraintes liées à la subsistance (notamment grâce à l'accès à un certain nombre d'éléments tels que l'art, les loisirs ou encore l'engagement citoyen), et à l'émancipation économique (laquelle consiste à prendre conscience du rôle que le facteur économique joue sur l'émancipation personnelle), l'émancipation intellectuelle des Compagnons est rendue possible grâce à ces savoirs transmis qui rendent leur environnement et leur condition intelligibles et les engagent. Aussi, la transmission dans le compagnonnage est à la fois la matière et l'outil : l'apprentissage du métier est construction de soi-même dans la tradition socratique (se connaître soi-même) mais aussi une connaissance du monde pour y trouver sa place, y prendre place et agir sur lui en vue de le rendre plus « habitable ». Un monde, entendu ici, à la fois dans sa dimension sociale, écologique, matérielle, mais aussi dans sa dimension symbolique comme « œuvre collective » à laquelle contribuer.

1.4 Passer par la Chine et se déplacer

Le voyage, invitation à l'exploration, est une autre manière de découvrir d'autres savoirs et d'autres modes de transmission tout en faisant des rencontres. Aller à la rencontre de la diversité et de la nouveauté. Chez les Compagnons, il s'agit de consacrer le temps nécessaire pour découvrir son métier, les autres, le monde et soi-même. Dépasser ses craintes, se confronter à un ailleurs, être bousculé dans ses certitudes et ses croyances et surtout : s'ouvrir. S'ouvrir au monde, à la culture, et à soi. À l'instar du métier, le voyage aide à prendre

conscience que tout est possible. La vie n'est pas seulement une question de capabilité. C'est également une entreprise faite de choix. Faire le choix de se déplacer (physiquement ou non), de se mettre en marche, en chemin, d'avancer, à son rythme, vers son objectif est un moyen de faire des rencontres par l'entremise desquelles on se rencontre soi-même. Contrairement au « touriste qui admire un paysage de l'extérieur, le voyageur s'y dissout pour s'en imprégner de l'intérieur » (Mopin, 2013, p. 195). Il n'est pas facile de suivre cette vision sans doute un peu idéaliste du voyage. La vie d'aujourd'hui nous invite davantage à son contraire. Qui ne veut pas bouger reçoit à domicile quantité d'images du monde et il suffit d'appuyer sur un bouton pour faire disparaître celles qui nous déplaisent ou nous dérangent. Un TGV, un billet d'avion *low coast* et nous voilà en deux clics et quelques heures à l'autre bout de la France ou de l'Europe. Mais partir ne suffit pas et nous laisse encore chez nous. Notre enquête a permis de mettre au jour combien les œuvres sont un moyen permettant de sortir de notre zone de certitudes, de franchir le seuil de notre monde pour entrer dans un nouveau. En permettant à l'œuvrier de « créer des mondes possibles par la transformation métaphorique de ce qui est ordinaire, de ce qui est conventionnellement "donné"» (Bruner, 2008a, p. 69), il s'engage dans un déplacement, passe d'un dehors à un dedans, quitte son monde pour entrer dans un nouveau. Les œuvres auxquelles nous faisons ici référence permettent au sujet d'identifier les forces contraires qui le traversent et l'aident à se représenter son propre déséquilibre (Bruner, 2010). Pleinement engagé dans son activité, le sujet ne se limite pas à produire, mais passe par un processus de questionnement de son rapport au monde, aux autres. Il pose son regard au plus profond de son intimité, la regarde, s'y confronte, l'envisage et finalement, se déplace. Nous sommes ici au cœur de ce que Marcel (2021) nomme « l'*happy*-œuvre » pour « être au monde » et « pour être à soi ». Véritable médium de rapport aux autres et de rapport au monde, l'œuvre permet à l'œuvrier, en l'occurrence l'apprenant, de trouver sa place, de faire sa place et de construire, progressivement, son identité sociale lui conférant ainsi une dimension développementale. Aussi, de la même manière que Bruner soutient à travers sa thèse les vertus de la fabrication des histoires et des récits en tant que mode de pensée et véhicule de l'élaboration des significations, l'œuvre participe de cette subjonctivation chez un sujet. Elle est une invitation à sortir, à aller ailleurs, à se déplacer pour entrer et pénétrer. Pour autant, construire une géographie de cet ailleurs et des possibles de la pensée suppose de les réfléchir par d'autres et de cumuler les perspectives. Le voyage ne va pas de soi, il résulte d'un processus de conscientisation (Freire, 2001) et d'une décision de sortir pour entrer dans un nouveau. Douter, remettre en question ses certitudes, ses croyances, formuler des hypothèses nouvelles, s'autoriser à penser différemment, à regarder et envisager le monde autrement sont autant de

déplacements qui invitent l'être humain à se construire une version du monde dans lequel il peut envisager (psychologiquement) avoir une place pour lui-même. Mais douter ne suffit pas. Nous l'avons vu avec Jullien (2012). Douter nous laisse encore (métaphoriquement) chez nous.

1.5 Élaborer du sens et développer son sentiment d'exister

Au-delà du fait que la transmission de la culture et de la philosophie du compagnonnage entretient un imaginaire collectif relatif à ce qu'il se dit ou se fait, il s'agit surtout d'une volonté de l'Association que de permettre au jeune d'intégrer la formation compagnonnique avec tous les doutes nécessaires à la découverte, par le vécu de l'expérience. Contrairement aux idées reçues, il n'y a rien de secret quant au fond de l'enseignement de ce patrimoine culturel occidental. Seule une partie de son mode de transmission, à savoir les rites et les cérémonies à huis clos, reste à discrétion. Mais l'apprentissage se fait chemin faisant (pourrions-nous dire Tour faisant), au rythme de chacun. Un chemin étayé, qui, bien que semé de difficultés, permet au jeune de travailler, à sa manière, la devise des Compagnons qui traduit la notion de liberté à laquelle le Devoir les invite : « ni s'asservir, ni se servir, mais servir ». Il s'agit d'un cheminement qui vient faire le terreau fertile à partir duquel chacun est invité à se construire, à sa manière, dans et par la rencontre du métier et de l'autre. Les Compagnons aiment raconter, se raconter des histoires. Les récits de vie nourrissent leur conscience, les engagent à trouver et à donner un sens à leur vie. Une vie qu'ils désirent belle et heureuse. Évoquons ici le texte de Charles Péguy parlant de son pèlerinage à Chartres :

> il voit un type fatigué, suant, qui casse des cailloux. Il s'approche de lui et lui demande ce qu'il fait.
> L'autre, un apprenti, lui répond, visiblement agacé : « Je suis tailleur de pierre, tu le vois bien ce que je fais, je taille des pierres pour faire vivre ma famille ! ».
> Il en voit un second, un Compagnon, occupé à la même tâche et lui pose la même question, à laquelle celui-ci répond aimablement : « Je taille la pierre angulaire d'une arche de voûte ».
> Finalement, il interroge de la même manière un troisième.
> Ce dernier, un Maître maçon, lui répond d'un ton enthousiaste : « Moi, Monsieur, je suis tailleur de pierre et je restaure une cathédrale ! »

Ce dernier avait, lui, trouvé un sens à ses gestes.

Ancrés dans un dispositif de formation où l'acculturation (retrouvée sous le terme d'initiation) est présentée comme un outil de transformation de l'homme, les jeunes apprenants développent un sentiment d'exister (Bourgeois, 2018) particulièrement fort. Comme nous avons pu le voir, ce construit, qui constitue le fondement de la subjectivation, ne se résume pas à la conscience de soi. Il implique

également une relation entre la conscience et quelqu'un ou quelque chose (Flahault, 2006) : le formateur, les pairs, le groupe, l'institution, l'œuvre. En lien étroit avec la notion d'identité (nous sommes à la fois le produit de notre histoire et des situations dans lesquelles nous nous trouvons, mais aussi le produit de notre réflexivité), le sentiment d'exister dépend également de la conscience de soi comme être à la fois différencié, unique, singulier tout en étant relié à autrui. Ce processus s'opère au travers de notre exploration au monde extérieur et de nos interactions avec autrui. C'est du regard de l'autre que nous apprenons à distinguer ce qui nous rend à la fois conformes à lui et ce qui nous en distingue (Todorov, 2004). Enfin, si cet enjeu de différenciation des pairs, du groupe, du maître se fait crucial en formation, l'estime de soi n'est pas moins nécessaire pour que le processus de subjectivation puisse s'opérer. Conditionnées par les regards qu'autrui porte sur nous, influençant en retour le regard que nous portons sur les autres, l'estime de soi, la confiance en soi influencent nos modes d'interactions et plus largement notre pouvoir d'agir dans le monde (Bruner, 2008b). Elles sont « l'un des constituants de l'accès à une position d'auteur de soi-même » (Robbes, 2007, p. 132). Ainsi, en mettant en œuvre une pédagogie qui développe le sentiment d'efficacité personnelle des apprenants (Bandura, 2003) et en leur permettant de s'inscrire dans une dynamique d'agentivité humaine, les formateurs offrent des conditions propices au développent d'un esprit agentique, générateur, créateur, proactif et réflexif. Pleinement autodéterminés, conscients de leur place et de celle des autres, des opinions et points de vue de chacun, ils développent leur esprit critique et, par là même, choisissent de façon éclairée la voie et la direction dans lesquelles ils souhaitent s'engager. Conscients de leur marge de manœuvre et de liberté, ces jeunes développent la croyance qu'ils ont en leur pouvoir d'agir et en leur capacité à agir, le moment venu, de façon indépendante et autonome. Si la question de la construction du sens se fait centrale dans le processus de subjectivation, nous l'avons mis en exergue, elle passe nécessairement par la relation à autrui. Le vivre ensemble mis en œuvre chez les Compagnons offre justement à la fois une communauté de lieu, mais aussi une communauté d'esprit où l'intersubjectivité a toute sa place.

1.6 Sortir et entrer dans l'entre de l'entre nous

1.6.1 Vivre ensemble pour sortir

Parler de communauté peut sembler un peu décalé par rapport à un individualisme aujourd'hui si revendiqué qu'il en est presque insolent. Le « je » et le « moi », partout, prennent le pas sur le « nous ». Un « nous » qui par ailleurs peut représenter tout le monde et donc personne. On pense notamment ici aux communautés des réseaux sociaux. Mais où se situe vraiment la communauté ? Quel rôle lui attribuer au XXIe siècle ? Rappelons que vivre en communauté (communauté de lieu) n'est pas une option proposée au genre humain. Mis à part l'ermite et le misanthrope, tout le monde vit avec le monde, c'est-à-dire avec les gens qui nous entourent, et le vivre ensemble se pose à chacun de nous, partout, et toute sa vie. Cela passe inévitablement par le respect de quelques règles. C'est d'ailleurs l'une des finalités de l'éducation que de « permettre à l'enfant de grandir et de devenir lui-même, à la fois dans le respect de ces règles patiemment élaborées par les générations précédentes, et dans celui de sa propre personnalité et de son environnement culturel » (Mopin, 2013, p. 140). Le « je » et le « nous » ne sont donc pas antinomiques, l'un et l'autre se complètent et se nourrissent mutuellement pour le plus grand bénéfice des deux.

La communauté d'esprit permet, quant à elle, de donner du sens à ce qui nous anime, une perspective essentielle. Qu'est-ce qu'on essaie de faire ensemble ? Question du sens commun. Pour y répondre, il convient de passer par la communauté d'espace, par le partage des espaces pour comprendre ce que veut dire vivre dans le partage idéal, tel un sas entre le monde de l'enfance et celui des adultes en permettant une transition progressive et accompagnée. Nous l'avons vu, la place de l'autre est fondamentale chez les Compagnons et la communauté est le troisième outil qui permet de transmettre l'idéal poursuivi. Le vivre ensemble, avec tout ce que cela implique en termes de réconfort, d'enthousiasme et de contrainte, participe de leur construction. Être autonome, avoir des responsabilités les fait grandir. Il offre la possibilité à chacun et à chacune de trouver, non pas une place, mais sa place dans la Maison des Compagnons comme dans la vie. Pour autant, vivre en communauté expose par ailleurs à bien des difficultés. Aux phénomènes de groupe peuvent notamment s'ajouter quelques comportements générés par la conscience d'appartenir à un corps restreint et porteur d'une identité forte. Le risque étant, par ignorance ou par certitude, de glisser vers le conformisme. De même, il n'en faut pas davantage pour qu'un lieu de rencontre et de partage devienne un lieu de sélection et d'exclusion. La règle des Compagnons invite à

dépasser cela en aidant chacun et chacune à avoir un comportement digne et généreux. Et puis, faire confiance. Permettre à chacun et chacune de trouver sa place. Accepter que d'autres puissent penser différemment. Admettre que chacun et chacune avance à son rythme, avec ses capacités propres. Reconnaître que vivre en communauté ne veut pas nécessairement dire tout partager, tout le temps. Comprendre qu'être responsable ne veut pas dire être celui qui décide ou impose mais celui qui est un peu plus exemplaire et attentif aux autres. L'Association n'entend pas tout légiférer mais propose aux itinérants de décider ce qu'il convient de faire ou non, sous la responsabilité du Prévôt et de la maîtresse de maison. Cela leur permet d'être force de propositions, de valoriser leurs spécificités locales, de se responsabiliser et d'apprendre ou de réapprendre ce que démocratie veut dire : ils échangent, ils débattent, ils votent s'il le faut, mais ce que la majorité a décidé doit être appliqué par tous. Cependant, leur plus grande force tient dans cette seule phrase : il appartient à chaque membre de prendre ses responsabilités pour les respecter, comme il appartient à la communauté, en toute fraternité, d'aider chacun à les prendre. Là où le règlement intérieur enjoint chacun et chacune à s'y confronter, les conduites à tenir invitent à se mettre ensemble pour y parvenir. Respecter un règlement pour échapper à une sanction est une chose, adhérer à une démarche personnelle et collective pour un meilleur vivre ensemble en est une autre. Les gâches, qui vont de responsable de la vaisselle à premier conseiller de l'Association, diffèrent de par l'expérience et la maturité acquise avec le temps de celui qui la remplit. Le sens des responsabilités se construit, comme toujours chez les Compagnons, en faisant.

Pour autant, ils ne sont pas livrés à eux-mêmes. Les Anciens, les *alumnis*, font partie intégrale de ce groupe intergénérationnel. Leur temps est venu de donner de leur temps, pour accompagner, transmettre, partager leurs expériences, de métier ou de vie, en toute authenticité et générosité, sans cadre, ni règle, sinon celle du respect mutuel. Cet accompagnement, bienveillant, étayant, permet aux jeunes de se construire et de renforcer leur capital confiance en leurs capacités et en leurs possibilités de vie. Se former pour se faire une belle vie qu'ils ont choisie et dont ils se sentent dignes. Mais tout ceci ne fonctionne que parce que fondé sur un principe de confiance mutuelle en la capabilité de chacun[146]. Une confiance qui, liée au désir profond commun de devenir des hommes de métier, crée un sentiment d'appartenance à cette communauté particulièrement fort. La « couleur » de

[146] Un chant repris en cœur lors des repas compagnonniques illustre cette confiance mutuelle. Un rôleur introduit le chanteur : « Mesdames, messieurs, pays et coteries, trouvez-vous Untel capable de nous chanter une chanson ? » ET tout le monde reprend : « Capable ». Il se tourne alors vers untel et lui demande : « Et vous mon pays ? ». Et le jeune de répondre : « Capable, si je ne le suis pas je demanderai aux Anciens et à la communauté de bien vouloir me reprendre ».

l'écharpe, attribut symbolique, vient d'ailleurs renforcer ce sentiment. Mais au-delà de vivre ensemble, une chose les réunit par-delà leurs cultures métier différentes : l'homme du métier. Le seul fait d'appartenir à un corps, un état, ou un métier fait naître certaines responsabilités qui s'imposent au-delà de toute obligation légale ou contractuelle, de toute sanction. Et ce Devoir et ces obligations sont indissociablement liés à des privilèges attachés au groupe d'appartenance[147]. Bien que cette notion d'honneur ne semble plus franchement d'actualité, elle porte cependant en elle tout le poids de la réputation, des communautés, de la soumission à une morale impersonnelle venue du passé et dit quelque chose sur le sens du métier artisanal. L'honneur, en effet, se définit comme la vertu qui porte à se conformer à une norme sociale. Par-là, il désigne, en termes moraux, l'obligation d'inscription dans une communauté. Sens de l'honneur ou pas, il n'en reste pas moins qu'il s'agit d'un trait essentiel chez les Compagnons, constant à travers les âges, que le fait d'être au service de la communauté.

Ainsi, par ce cheminement et cette diversité, ce qui n'était au départ qu'un groupe de jeunes respectant des conduites à tenir dans un espace défini devient une communauté d'esprit, poursuivant tous le même objectif, mais chacun avec ses propres moyens et sa propre sensibilité. Une communauté qui n'impose pas un modèle, mais qui permet à chacun de se construire dans la dignité. Le défi que relèvent les Compagnons, c'est celui de se tourner l'un vers l'autre, d'instaurer du vis-à-vis, d'aménager les conditions d'un vis-à-vis possible. Pour que l'un regarde l'autre dans un rapport regard/égard, en regardant ce qu'ils ont à faire ensemble.

1.6.2 Accompagner et inviter à entrer

Il ne suffit pas de mettre des personnes ensemble pour que l'entre se crée. Créer l'espace de dialogue n'est pas suffisant. Il faut élaborer, produire ce vis-à-vis. Véritable institution de la pédagogie institutionnelle (Lapassade, 2020) ancrée dans une vision holistique (Senker *et al.*, 2000) de la formation, l'accompagnement proposé par les Compagnons invite les apprenants à sortir de leur place de sujets attentistes. Ils sont invités à explorer les écarts plutôt que les points communs ou les différences. En encourageant la discussion, la coopération, l'expression du

[147] En 1989, dans *La logique de l'honneur*, Philippe d'Iribarne a étudié trois modèles nationaux de fonctionnement et de gestion d'entreprises – les États-Unis, Les Pays-Bas et la France – et a mis en évidence le fait que chacun de ces trois pays a ses traditions, sa manière de définir les droits et devoirs des travailleurs. Il constatait que « La France de leure, la patrie d'honneur, des rangs de l'opposition du noble et du vil, des ordres, des corps, des états, qui se distinguent autant par l'étendue de leurs devoirs que par celle des privilèges » (Iribarne, 1989).

point de vue de chacun, le raisonnement, la quête de sens et de compréhension, notamment lors de leurs enseignements, leur dispositif de formation favorise la rencontre avec l'esprit d'autrui, lequel peut avoir d'autres points de vue. Partant du postulat selon lequel tous les apprenants ont un esprit muable, ils font le pari d'un modèle d'éducation de type mutuel et dialectique. Fondé sur le discours, la collaboration et la négociation, ce modèle participe de la construction du savoir et de l'esprit des apprenants. Apprendre devient une aventure collective qui repose sur des interactions sociales, de la coopération et de la co-élaboration du savoir et c'est ensemble qu'ils franchissent les obstacles cognitifs. Le conflit devient le moteur du doute, du déclic et donc de l'enquête (Thievenaz, 2019). Collectivement dépassée, la situation obstacle permet à la fois un conflit intrapersonnel (le conflit de moi avec moi) et un conflit interpersonnel (le conflit de moi avec autrui). Bien que l'esprit critique soit de mise, la parole de l'autre est véritablement considérée et accueillie avec bienveillance, quelle que soit la place de laquelle il parle (formateur, apprenant, novice, expert, Aspirant Compagnon).

L'hypothèse avancée par Bourgeois (2018) selon laquelle le processus de subjectivation ne relève pas uniquement de l'intériorité, du rapport de soi à soi, mais suppose, à un moment donné, la (ré)inscription de soi dans la relation aux autres et dans la réalité extérieure, que le je en émergence se (re)confronte à l'autre, a été confirmée dans le cadre de cette recherche. En plaçant la réalisation d'une œuvre au cœur de la situation pédagogique, les formateurs proposent un espace où chacun des apprenants peut s'inscrire dans chacun des cinq moments décisifs proposés par Bourgeois (2018). Grâce au processus d'assimilation-accommodation, ils construisent des connaissances nouvelles, entrent dans le monde de l'autre (1). Puis, en mettant au travail les connaissances acquises pour réaliser l'ouvrage, ils font entrer en eux le monde de l'autre (2). Dans chacun de ces deux moments, l'adhésivité à l'autre est maximale, sans écart, sans espace entre eux. Aussi, les moments qui suivent sont essentiels pour que chacun puisse trouver sa propre voix, ouvrir sa propre voie. C'est le moment où l'autre rentre en résonance avec eux (3). Ce vide médian, cet entre (Jullien, 2012) permet une mise en dialogue du sujet avec son propre apprentissage, lequel conduit à sa propre transformation. C'est précisément dans ce moment (4) que la voix du sujet lui-même « reprend la main » pour se ressaisir de la pensée de l'autre grâce à l'exercice de la démarche réflexive que permet justement cet espace ouvert. L'essentiel étant « que cet engagement résulte bien d'un choix délibéré, conscient et pleinement adossé par le sujet » (Bourgeois, 2018, p. 183) lequel se concrétise à l'arrivée dans une production concrète en paroles et/ou en actes. Une production, en l'occurrence une œuvre, qui a un caractère finalisé et abouti et qui est bien sienne. Ainsi, c'est en parlant de son objet, ou en le façonnant, que le sujet va pouvoir

s'affirmer, parler et agir en « je », et non pas en parlant de lui-même. Ce qui nous conduit au dernier moment (5). Du jeu au « nous » : se mettre à l'épreuve de l'autre. Il s'agit de donner, d'établir une sorte de lien de réciprocité de telle manière à ce que le sujet puisse s'inscrire dans une communauté humaine, qu'il passe du « je » au « nous ».

S'inscrire en tant que sujet dans un collectif, ce n'est pas seulement obtenir de lui une reconnaissance, c'est aussi pouvoir pleinement y participer. On comprend mieux comment, l'œuvrage (qu'il s'agisse d'une œuvre individuellement réalisée ou non, nous l'avons vu), représente une situation d'apprentissage propice à la subjectivation. En tant qu'expérience de confrontation avec l'altérité, elle s'avère être une condition *sine qua non* de la transformation et de la réalisation de soi en introduisant un tiers dans le rapport à soi. En rapprochant ainsi le groupe d'apprenants d'une situation idéale de parole, où l'échange public d'arguments trouve toute sa place, où l'accompagnement proposé par les formateurs repose sur une approche symétrique, fondée sur la réciprocité. En considérant que l'apprenant a besoin de situations de dialogues, d'interlocution, d'intersubjectivité, pour gagner en autonomie et découvrir en lui-même les critères qui lui permettent de se positionner (Paul, 2004), la pédagogie coopérative que les Compagnons mettent en œuvre se met au service de l'émancipation des apprenants. En déplaçant l'attention de la tâche à accomplir vers la question de savoir et de comprendre ce qu'il se passe, ce qu'il est en train de se passer, en s'engageant dans une dynamique de l'étayage (Bruner, 1983), laquelle repose sur l'estime de l'autre et l'absence du jugement de valeur, les apprenants deviennent acteurs de leur propre développement, explorateurs, voire auteurs de leurs parcours d'apprentissage (Marcel et Garcia, 2012). Cette forme d'accompagnement suppose que le formateur s'abstienne, se retienne afin de « laisser davantage d'espace et de temps à soi et à l'autre pour penser, pour douter, pour essayer et pour que peu à peu l'autre construise son chemin, invente son œuvre » (Beauvais, 2004).

Au-delà d'enseigner un métier et un savoir-faire, l'ambition des formateurs est d'ouvrir les apprenants à une conception de la pratique professionnelle considérée comme pouvoir agir et devoir agir sur le monde (Broussal, 2010), de les rendre agents. Le sujet social apprenant reprend le premier rôle. Il est acteur et le formateur, le maître, devient facilitateur. En cherchant avec les apprenants les moyens de transformer le monde dans lequel ils vivent (Freire, 2001), en considérant l'apprenant non pas comme un objet à construire, mais comme un sujet qui se construit (Meirieu, 2013), le formateur représente la deuxième figure d'altérité dans ce processus d'émancipation de l'apprenant (la première étant celle des pairs). Il ne s'agit pas de voir en la figure du maître un quelconque rapport aliénant mais bien, un passeur, un médiateur culturel qui accompagne, étaye puis

désétaye. C'est donc dans ce jeu de dialectique entre rapport au maître, rapport aux pairs, rapport au savoir et rapport à soi, dans l'entre de l'entre eux que peut se construire la subjectivation et que le processus de conscientisation de soi, le développement de leur capacité d'agir et de leur émancipation peuvent s'opérer chez les apprenants. Ce constat fait écho à « *l'happy*-œuvre » pour éduquer proposée par Marcel (2021), qui, en bousculant l'ordre établi, porte le changement et sa dose de subversion voire, dans certains cas, de libération et d'émancipation laquelle fait place à « *l'happy*-œuvre » pour émanciper.

1.7 Synthèse du chapitre 1

Ces éléments de discussion relatifs à l'analyse que nous faisons de notre enquête menée chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France mettent en exergue en quoi le dispositif de formation qu'ils proposent permet aux apprenants de s'engager dans un triple processus émancipateur : celui de la conscientisation, de la subjectivation et de la subjonctivation. Alors que l'enjeu du développement de compétences professionnelles est un réel défi pour nombre de formations, l'AOCDTF va au-delà du « simple » objectif de la professionnalisation. Elle offre la possibilité, aux jeunes qui le désirent, de grandir en conscience, de développer leur esprit critique, de se situer dans les eaux liquides de la société moderne. Au-delà des transformations que la vie compagnonnique peut générer chez les jeunes, les séquences pédagogiques mises en œuvre, la conception interactionniste de l'apprentissage et les postures d'accompagnement des formateurs invitent les apprenants à vivre une expérience émancipatrice du « faire-œuvre ». Une expérience qui leur permet d'acquérir un savoir-faire, un savoir être et un savoir être avec, leur offre la possibilité d'élaborer du sens et de développer un sentiment d'exister construit et conscientisé, de (re)visiter leurs schémas de pensées, à en sortir et à en explorer de nouveaux. Une expérience qui participe de leur transformation, de leur émancipation. L'analyse de ce dispositif de formation et plus spécifiquement du « faire-œuvre », nous a en effet permis de mettre en exergue par le biais des entretiens conduits et d'objectiver *via* nos observations de séquences pédagogiques, que les jeunes adoptent des postures d'apprentissage émancipatrices. Aussi, dans le chapitre suivant, nous proposons de revenir sur ces dernières afin de mieux comprendre comment elles s'articulent avec le triple processus émancipateur du « faire-œuvre ». De cette compréhension, nous proposerons une modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants.

CHAPITRE 2.
LE « FAIRE-ŒUVRE » COMME MOMENT PROPICE À L'ÉMANCIPATION DES APPRENANTS

Alors que le chapitre précédent nous a permis de discuter en quoi le « faire-œuvre » peut se présenter comme un moment expérientiel propice aux processus de conscientisation, de subjectivation, de subjonctivation, un moment expérientiel émancipateur pour les étudiants, ce deuxième chapitre ambitionne de discuter en quoi il permet effectivement à des apprenants en formation d'adopter des postures d'apprentissage émancipatrices. Et plus largement, en quoi le « faire-œuvre », en tant que moment expérientiel, peut permettre aux sujet apprenants d'être traversés par une double logique interpersonnelle et intrapersonnelle, lesquelles participent de leur transformation. Leur offrir la possibilité d'être capable de s'affirmer, de s'accomplir personnellement, en paroles et en actes dans le monde et y laisser sa trace. Leur permettre de se sentir agent de leurs pensées, de leurs paroles, de leurs jugements et de leurs actions. De ne pas être « simplement l'hôte et le spectateur de mécanismes internes orchestrés par des événements du monde extérieur [mais d'être] l'agent plutôt que le simple exécutant de l'expérience » (Bandura, 2003, p. 20).

2.1 Se former et adopter des postures d'apprentissage émancipatrices

2.1.1 S'engager dans ses apprentissages

Nous l'avons vu, les modalités pédagogiques déployées dans le cadre des séquences pédagogiques observées sont propices à l'adoption de postures d'apprentissage émancipatrices. En offrant un espace au sein duquel les apprenants ont la possibilité d'être proactifs, de faire des choix, où ils bénéficient d'une liberté d'agir et d'autonomie, nombre d'entre eux se positionnent comme des « agents » (Deci et Ryan, 2000). Au-delà des éléments précédemment abordés, ce sont des espaces pédagogiques qui viennent répondre à trois types de besoins propices à l'engagement des apprenants. En premier lieu, ces espaces répondent à un besoin de proximité sociale, lequel fait référence au « désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir des soins et de l'attention de personnes importantes pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social » (Sarrazin *et al.*, 2011). Aussi, le contexte environnemental et le climat de confiance ambiant participent activement de l'engagement de l'apprenant. En leur laissant la possibilité

d'organiser leur travail à leur guise, en leur permettant de créer les alliances de leur choix, le groupe de travail se présente comme soutenant. Par ailleurs, ils viennent répondre au besoin de compétence des apprenants, lequel fait référence au « désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de surmonter les défis » (Sarrazin *et al.*, 2011). Ce besoin conduit notamment les apprenants à s'engager, à relever les situations obstacles et à manifester de l'intérêt pour les activités qui leur permettent de développer leurs capacités. Des connexions directes s'établissent avec la théorie de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle évoquée *supra*. Composante majeure du processus motivationnel, le sentiment d'auto-efficacité influence grandement la qualité et la persistance de l'engagement d'un apprenant dans ses activités. Enfin, en permettant aux apprenants d'être autonomes, d'être à l'origine de leurs comportements guidés par leurs ressources internes, leurs valeurs, leurs intérêts, plutôt que par des forces extérieures, le besoin de liberté est satisfait. Étroitement lié au sentiment de liberté, de choix éprouvé par l'apprenant, le sentiment d'autonomie trouve sa place dans un contexte où le formateur ne se positionne pas sur un registre contraignant. Plus ils ont la possibilité de peser sur les décisions qui sont prises en choisissant des choses qui reflètent leurs valeurs, leurs buts et leurs intérêts, plus ils éprouvent un sentiment élevé d'autonomie. Néanmoins, tous les choix ne sont pas de même nature et ne promeuvent pas nécessairement l'autonomie. L'accompagnement du formateur ne consiste pas seulement à décider les options parmi lesquelles les apprenants vont pouvoir choisir, mais à ouvrir les choix.

Toute la difficulté repose justement sur le fait de trouver un juste équilibre entre liberté, guidage, cadrage, structure. Car finalement, pour se sentir libre, n'a-t-on pas besoin d'être confronté à des limites ? Gagner en liberté, s'émanciper, ne suppose-t-il pas que l'on sorte du cadre qui nous détermine, cadre sans lequel notre pouvoir d'agir n'aurait que peu de sens ? C'est donc forts de leurs besoins satisfaits et de leur autodétermination, que les apprenants s'engagent et se saisissent de ce moment d'apprentissage de façon majoritairement active, agentique et adoptent des postures d'apprentissage émancipatrices.

2.1.2 « S'allier », « se situer », « s'engager », « se déplacer » avec, par et contre les autres

La pédagogie déployée permet aux apprenants de « se situer », d'exprimer et d'assumer leurs points de vue, leurs choix, en se positionnant face aux autres, investissant ainsi les pôles comprendre et sujet du circept présenté *supra*. Cette

posture participe de leur construction identitaire, les amène à se positionner de façon autonome dans l'environnement au sein duquel ils se trouvent et à agir de façon réfléchie et pertinente. En offrant un espace de formation où la discussion et le débat ont toute leur place, en suscitant la créativité des apprenants et en leur permettant de travailler les rapports de pouvoir de manière différente, le formateur leur permet de gagner confiance en leur capacité à être acteur.

Une confiance qui les invite à oser prendre le risque d'effectuer un certain nombre de déplacements, malgré le lot d'incertitudes, d'inconfort et de tâtonnements que cela génère chez eux. Grâce au soutien du groupe et du formateur, l'apprenant peut « se déplacer » entre le sujet individuel et l'acteur social. Rhéaume (2010) décrit cette étape marquée de tensions existentielles comme un processus d'accommodation ou de réflexivité qui permet à l'individu sujet de construire ses raisons d'agir et de devenir agent. La dimension du nous vient ici trouver toute sa place et permet de quitter la sphère du sujet pour aborder celle du collectif. Fondée sur une interaction véritable où chacun peut apporter sa vision du sujet, réfuter les arguments de l'autre, la pédagogie mise en œuvre par les formateurs participe de la décentration de l'apprenant, laquelle apparaît comme fondamentale à tout esprit critique et expression d'un libre arbitre. Habermas (1987), dans la théorie de l'agir communicationnel, considère qu'il faut privilégier l'analyse des relations interindividuelles qui, à travers la communication, sont porteuses de sens et de lien social, participant de fait à l'émancipation : « personne ne libère autrui, personne ne se libère seul, les hommes se libèrent ensemble par l'intermédiaire du monde » (Freire, 2001, p. 62). Cela implique une transformation de la société. L'émancipation « requiert plus qu'une transformation des personnes. Elle exige aussi des transformations institutionnelles qui modifient concrètement et durablement les rapports sociaux de domination » (Grootaers, 2011). Accéder à l'émancipation politique revient à avoir conscience de ces rapports sociaux de domination et à pouvoir les comprendre pour les transformer.

La posture « s'allier » quant à elle implique que l'apprenant soit en capacité de créer des alliances entre les groupes de personnes, de recueillir et de tenir compte des points de vue de chacun, de faciliter l'expression, les échanges, la communication, tout en s'assurant de la compréhension des pairs. Se positionner ainsi suppose une construction identitaire des acteurs (par opposition à la construction identitaire du sujet).

Enfin, la posture « s'engager », nettement moins investie que les postures précédentes et préférentiellement située vers le pôle sujet que vers le pôle acteur (selon l'axe du savoir-être), indique que l'axe du savoir social semble davantage développé que celui du savoir collectif. Au croisement des postures « se situer » et « s'engager », le savoir collectif renvoie à l'individualité dans un groupe là où le

savoir social, qui prend forme avec la mise en tension des postures « se déplacer » et « s'allier » renvoie à celui construit avec d'autres. Aussi, à la question : « peut-on forcer quelqu'un à s'émanciper, ou bien s'émancipe t-on par soi-même ? », la réponse est immédiatement : ni l'un ni l'autre. L'émancipation est relationnelle et collective : elle ne peut se faire qu'entre sujets ayant besoin les uns des autres pour s'émanciper. L'idée d'émancipation unilatérale est analytiquement contradictoire (Rancière, 1987). Aussi, quel que soit le dispositif de formation déployé, la pédagogie mise en œuvre, le processus d'émancipation ne peut être enclenché qu'à condition que chaque protagoniste soit concerné, impliqué et engagé dans la relation. Ce n'est qu'en acceptant les règles du jeu proposé, qu'en acceptant d'entamer une nouvelle esquisse de son « je », en se positionnant comme acteur de changement, que chaque acteur, formateur et apprenant, peut s'inscrire dans une dynamique émancipatrice.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, nous nous autorisons à confirmer que le « faire-œuvre » peut, sous certaines conditions, se présenter comme un moment expérientiel propice à l'émancipation des apprenants. Aussi, nous en proposons à présent une modélisation[148].

2.2 Modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants

Ces éléments de discussion relatifs à l'analyse que nous faisons de notre enquête menée chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France mettent en exergue en quoi le dispositif de formation qu'ils proposent permet aux apprenants de s'engager dans un triple processus émancipateur : celui de la conscientisation, de la subjectivation et de la subjonctivation. Au-delà de ce que la vie compagnonnique permet comme possibilité transformative, les séquences pédagogiques mises en œuvre, la conception interactionniste de l'apprentissage et les postures d'accompagnement des formateurs invitent les apprenants à vivre une expérience émancipatrice du « faire-œuvre ». Au terme de cette discussion, nous proposons une modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants.

[148] Ce terme étant entendu dans l'ensemble du manucrit comme une démarche de formalisation conduisant à « une représentation simplifiée du réel » (Van Der Maren, 1995), pour rendre compte de l'intelligibilité d'un phénomène.

2.2.1 Une double logique émancipatrice

Organisée autour d'un axe transversal représentant la construction de l'apprenant, la modélisation que nous proposons vise à articuler deux logiques différentes et néanmoins complémentaires et intrinsèquement liées. D'une part, une logique intrapersonnelle qui fait référence aux trois processus émancipateurs de conscientisation, de subjectivation et de subjonctivation. D'autre part, une logique interpersonnelle qui se caractérise par l'adoption des quatre postures d'apprentissage émancipatrices : « se déplacer », « se situer », « s'allier » et « s'engager ». Au cœur de cette double logique se situe l'expérience qui permet que le « faire-œuvre » advienne comme un moment propice à l'émancipation des apprenants. Ainsi, par l'entremise de l'œuvre, l'apprenant, sujet en formation, vit une expérience, avec et par les autres, qui l'engage dans des processus transformatifs qui participent de sa construction en tant qu'apprenant doté d'une agentivité humaine grandie.

2.2.2 L'expérience au cœur du processus émancipateur

Afin de symboliser cette expérience, ce moment, nous mobilisons l'image d'un enfant qui, assis sur la plage, laisse glisser entre ses doigts le sable qu'il tente de réceptionner au fur et à mesure qu'il le libère. Il observe ses mains, qui, dans un mouvement de serrage / desserrage, laissent s'échapper, à leur guise, mais sans toutefois en avoir le contrôle complet, les filets de sable. Désireux de prolonger cette expérience satisfaisante, il déplace ses mains dans un mouvement de va-et-vient où, tour à tour, la main qui réceptionnait le sable devient celle qui le libère. Nous voyons une potentialité heuristique de ce moment expérientiel qui suggère que l'existence se situe dans cet espace entre prise et lâcher-prise, saisir – se dessaisir, donner – recevoir. Ce geste ne s'inscrit pas dans la volonté de maîtriser l'écoulement des grains, lesquels filent et défilent. Ce mouvement figure à la fois l'écoulement d'un temps contrôlé et mesuré par le dispositif et, en même temps, cet espace intenable du grain qui file : le projet existentiel de chacun, la « vraie vie » (Jullien, 2020).

Cette expérience de glissement, que nous choisissons de symboliser par un sablier, représente ainsi l'expérience fondamentale de l'existence. L'expérience n'étant pas dans le tenir, mais dans le renouvellement perpétuel, tout au long de la vie, de cette expérience de prise et de lâcher-prise. Ainsi vécu, ce « moment » prend place dans une continuité de l'expérience humaine telle que Dewey (2010a) l'envisage. Elle se fonde sur nos expériences antérieures et alimente nos

expériences à venir s'inscrivant ainsi dans ce qu'il nomme le « *continuum* expérimental » (Dewey, 2022). Les interactions qui vont pouvoir s'y établir avec les figures de l'altérité et l'œuvre conditionnent la nature, la direction et la « force propulsive » (Dewey, 2022) de l'expérience. Les pairs, les formateurs et la matière sont alors les trois points cardinaux nécessaires pour que le « faire-œuvre » advienne comme moment propice à l'émancipation des apprenants.

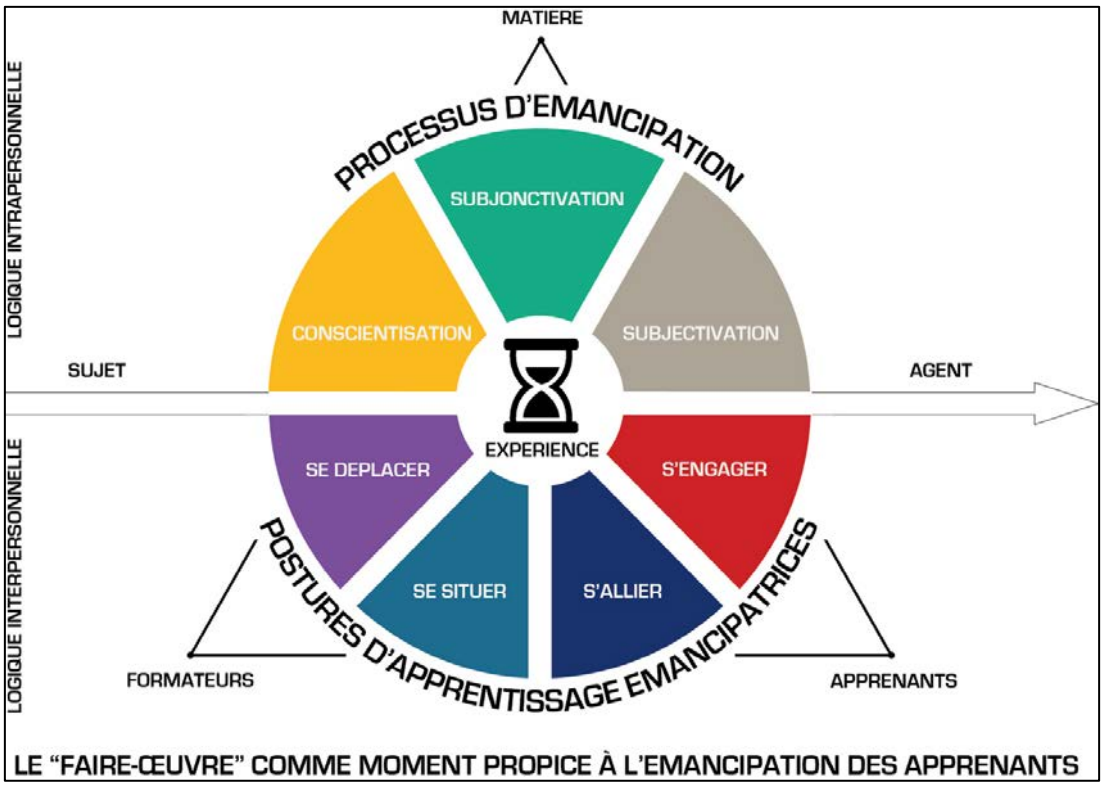


Figure 35. Modélisation du « faire-œuvre »

2.3 Synthèse du chapitre 2

Inscrite dans une démarche compréhensive, cette recherche en SEF visait à comprendre en quoi le « faire-œuvre » participe de l'émancipation des apprenants. L'enquête que nous avons menée chez Compagnons du Devoir et du Tour de France nous a permis, d'une part d'en confirmer la potentialité, et d'autre part, d'éclairer l'ensemble des éléments qui le permettent. Aussi, nous proposons un modèle qui vise à rendre lisibles, accessibles et intelligibles, à la fois les logiques (interpersonnelle et intrapersonnelle), les interactions (entre le formateur, l'apprenant et la matière), les postures (émancipatrices) et les processus (émancipateurs) qui permettent que le « faire-œuvre » se présente effectivement comme un moment expérientiel propice à la transformation du sujet apprenant.

Pour autant, notre recherche vaut dans un contexte singulier, celui des Compagnons. Un contexte de formation qui de par sa singularité pose la question de la transférabilité de notre modèle. Aussi, le chapitre suivant s'emploie dans une première partie à identifier les limites auxquelles a pu se frotter notre démarche de recherche pour envisager, dans une seconde partie, de nouvelles perspectives de recherches qui viseraient à mettre à l'épreuve les savoirs produits dans le cadre de cette thèse.

CHAPITRE 3.
UN MODÈLE À (RE)DISCUTER

Si nous nous acheminons vers la conclusion de cette thèse, il nous paraît utile de consacrer les dernières pages de cette discussion aux limites que nous identifions ainsi qu'aux perspectives de recherche que nous envisageons d'explorer.

3.1 Des limites à considérer

3.1.1 Une subjectivité à questionner

Bien que nous ayons pris la précaution de situer, d'emblée, dès notre introduction, notre place de chercheuse et d'éclairer notre posture, nous souhaitons ici répondre un peu plus à la critique de la subjectivité du chercheur dans les recherches en sciences humaines, qui risquerait de dénaturer ou de transformer les réalités du terrain. Bien que toute démarche de recherche qualitative, du choix de l'objet de recherche jusqu'à la diffusion des résultats, soit fondée sur la subjectivité (Malterud, 2001), il appartient au chercheur de travailler à limiter, à contrôler ou à gérer cette subjectivité ou encore, de l'accepter, de l'utiliser et de l'embrasser comme donnée de recherche (Suzan Morrow, 2005). Aussi, nous estimons que c'est une réalité que nous avons prise en considération et que nous avons tenté de limiter, autant que nécessaire et possible tout au long de ce travail de thèse. Les mises à l'épreuve de notre grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices, la confrontation de nos résultats à la littérature, les communications et les mises en débat avec la communauté scientifique, ainsi que la confrontation de nos résultats avec les Compagnons formateurs et le responsable de la Transmission s'inscrivent dans une dynamique de fiabilité scientifique et sociale des résultats. C'est donc munie de notre vigilance critique et de notre réflexivité quant à notre subjectivité et à l'effet chercheur, particulièrement présent dans le cadre d'observations participantes, que nous avons pu conduire cette recherche en étant à la fois dedans et dehors, ni tout à fait dedans, ni tout à fait dehors.

3.1.2 Une recherche soumise à l'épreuve du temps

Bien que la thèse entretienne un rapport singulier au temps, la temporalité de notre recherche se distingue par trois moments forts qui sont venus (re)dessiner les contours du cadran temporel. Le premier a été le temps de l'acculturation. Conduire une recherche au sein de l'AOCDTF nous a demandé un long travail de lecture préalable. Difficile d'espérer s'intégrer et instaurer une communication avec les acteurs sans en connaître, un *minimum*, les codes, les modes de fonctionnements et le langage. Ce travail, en amont, nous a permis d'entrer dans l'univers compagnonnique de façon moins naïve et probablement moins « maladroite », ce qui a participé de notre acceptation et de notre intégration au sein de la communauté. Le deuxième temps est celui de l'observation. Faire le choix de recueillir des données *via* l'observation participante nous a demandé de partager un temps long avec chacun des groupes enquêtés, mais aussi avec l'ensemble de la communauté. En effet, espérer comprendre au mieux le compagnonnage supposait que nous ayons une vision d'ensemble et que nous accédions aussi à ce qui se passe et se joue en dehors des séquences pédagogiques. Nous avons donc, durant de nombreuses semaines, partagé un quotidien au sein des maisons compagnonniques. Ceci a fort probablement également participé à notre intégration et nous a permis de tisser un lien de confiance propice à l'authenticité des échanges. Enfin, le troisième temps est celui de la pandémie. Au-delà d'imposer une reconfiguration de notre protocole d'enquête, la crise sanitaire est également venue faire rupture dans notre dynamique de recherche et a ajouté du doute, de la solitude et des péripéties à celles que rencontre déjà le doctorant dans son Odyssée[149].

Tenue de réaliser notre thèse dans un temps imparti et conditionné par notre contrat doctoral unique, ces temporalités ne nous ont pas permis de recueillir autant de données que nous l'avions envisagé et l'aurions souhaité. Nous regrettons en effet de ne pas avoir pu étudier une cohorte d'apprenants et de formateurs supplémentaire. Cela nous aurait permis d'observer davantage de séquences pédagogiques et de conduire d'autres entretiens, notamment avec d'autres formateurs. Pour autant, bien que, à l'instar d'Alice[150], nous ayons été confrontée

[149] Nous faisons ici référence à la postface : L'odyssée de doctorantes à bord de leur navire Thèse. Bertolino, I., Cavard, C.-M., Chauffriasse, C., Corceiro-Meurie, N., Javier, C., Marengo, N., et Piccardi, J. (2020). Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Je pars en thèse. Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 229-239). Cépaduès.

[150] Nous faisons ici référence à l'analyse qu'Éric Taane propose de l'œuvre de Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland* en 1865. https://www.synthesis.fr/post/2015/01/06/le-temps-dalice-par-eric-taane

au temps sous l'angle de l'heure juste, du temps planifié, du temps maîtrisé, du temps flottant, nous avons réussi à sauvegarder le temps socratique de l'interrogation.

3.1.3 Une généralisation de la recherche à nuancer

La généralisation à laquelle nous faisons ici référence questionne le passage du particulier au général. Si nous poursuivons la volonté de produire des connaissances relatives au « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants en formation, nous assumons le caractère singulier et contextualisé (au dispositif étudié et aux acteurs concernés) des savoirs produits. Cependant, ces considérations n'éloignent pas la question de la scientificité des résultats et de la généralisation des processus. Nous considérons que, posés dans le cadre de cette recherche, ils sont porteurs d'un questionnement plus large qui dépasse le dispositif de formation des Compagnons du Devoir et du Tour de France. En effet, selon Schön (1994), « la valeur du savoir produit sur le développement de l'expérience n'intéresse pas uniquement le même groupe de praticiens qui adhèrent à la même chose » (p. 206). Ainsi, sans nous inscrire dans une quelconque démarche prescriptive, nous assumons le fait de produire des connaissances relatives à des processus qui, tout en renseignant le singulier, éclairent le général. En effet, bien qu'« en apparence loc[aux] et contextu[els] », les processus singuliers, en l'occurrence celui du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants, est « en filigrane, port[eurs] d'un questionnement plus large » (Cappelletti, 2010, p.6). Aussi, afin de renforcer la compréhension que nous en avons, de nouvelles perspectives de recherches sont à envisager.

3.2 Des perspectives de recherches à explorer

3.2.1 Un modèle à mettre à l'épreuve de formations aux prises à d'autres logiques

Les savoirs produits à l'issue de notre recherche nous permettent de proposer une modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants en formation. Cependant, comme nous l'annoncions *supra*, il s'agit d'une recherche contextualisée à un dispositif de formation singulier, celui des

Compagnons du Devoir et du Tour de France. Nous proposons d'exposer ici quelques-unes de ses singularités.

La première concerne l'objectif affiché et poursuivi par l'AOCDTF. Celui de former des hommes de métier capables, libres, dignes et généreux. Au-delà de former des artisans à exercer un métier, elle considère l'émancipation des formés comme fondamentale et entend contribuer à la formation d'hommes accomplis. Aussi, en se référant à son héritage humaniste, la construction de l'apprenant se veut et se doit à la fois professionnelle et personnelle.

La deuxième singularité repose sur le rapport qu'elle entretient avec les logiques évaluatives. Bien qu'elle affiche un haut niveau d'exigence quant aux compétences des futurs professionnels qu'elle accueille, la logique d'évaluation dans laquelle elle s'inscrit est principalement celle de « l'évaluation comme problématique du sens » (Bonniol et Vial, 1997). En effet, si elle mobilise « l'évaluation comme mesure » et « l'évaluation comme gestion », elle s'intéresse davantage au processus qu'aux produits ou aux procédures. Aussi, bien que de nombreuses mises à l'épreuve jalonnent le parcours du jeune, les modalités évaluatives assument plutôt une fonction formative, constructive, qu'une fonction de contrôle, de vérification ou de certification. Pour autant, les Compagnons brillent d'un savoir-faire connu et reconnu et leur réputation de filière d'excellence n'est plus à prouver. Ce qui leur permet par ailleurs d'avoir une place privilégiée sur le marché de l'emploi.

Une troisième singularité repose sur le rapport qu'elle entretient avec le savoir et la transmission. Nous l'avons vu. Les savoirs se construisent avec, par et contre les pairs. Ils ne sont pas descendants mais circulants. Aspirants, Compagnons, Anciens, tous remplissent leur Devoir, transmettent et accompagnent la professionnalisation des jeunes. Telle est la colonne vertébrale du compagnonnage. Par ailleurs, bien que le maître, l'Ancien aient une place singulière et qu'ils fassent figure d'autorités, les rapports sont symétriques et inscrits dans une dynamique de réciprocité.

Enfin, une quatrième et dernière singularité que nous souhaitons pointer est celle du rapport qu'elle entretient avec le temps. Si nous avons pu voir que les Aspirants ne comptent pas le temps qu'ils consacrent à leur apprentissage, la formation leur met à disposition le temps dont ils ont besoin. Ils ne sont pas pris dans une sorte de jeu de course qui vise l'obtention d'ECTS[151] et la validation d'unités d'enseignements, de semestres ou autres échéances. Ce qui compte c'est

[151] En 1989, il a été décidé à l'échelle européenne qu'un crédit ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) représenterait 30h de travail. Ils facilitent la reconnaissance des diplômes dans l'espace européen et fluidifient la mobilité étudiante.

la progression jusqu'à ce qu'ils se sentent suffisamment compétents (nous notons ici la logique d'autoévaluation). Quel que soit le temps qu'il leur faut : quatre ans, cinq ans, six ans, voire sept ans pour certains Aspirants. La notion de temporalité est flexible. Une fois entré sur le Tour de France, le jeune peut prendre le temps de se former et de se transformer. Il lui appartient de se situer et d'évaluer le moment où il se sent capable et suffisamment outillé pour tailler sa réception, soumettre son travail à l'appréciation de la communauté et devenir Compagnon. Bien qu'inscrits en candidats libres dans des cursus de l'éducation nationale leur permettant de valider et d'obtenir des diplômes professionnels (lesquels imposent des délais de validation des épreuves certificatives), la temporalité des Compagnons, elle, est toute autre. Le temps se met au service du jeune. Il devient ressource et non contrainte ou source d'oppression. Non pas que l'AOCDTF soit déconnectée de la société moderne et de son accélération ou qu'elle ne soit pas traversée par un certain nombre de tensions, elle est d'ailleurs en perpétuel mouvement et en quête de modernité afin de s'adapter aux besoins des jeunes et de la société, mais elle reste profondément attachée à sa vision du compagnonnage et met tout en œuvre pour le préserver.

Si nous avons fait le choix de pointer ici quelques-unes des singularités du dispositif de formation des Compagnons c'est pour mettre en avant ce qui peut la distinguer d'autres dispositifs de formations professionnelles aux prises à d'autres logiques telles que les logiques de normativité, de qualité, de certification, de compétitivité, d'évaluation, d'employabilité ou encore d'efficacité. Aussi, nous nous demandons dans quelle mesure la modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants que nous proposons est adaptée ou adaptable à d'autres dispositifs de formation. Par exemple, si nous regardons du côté des formations pour les métiers de services adressés à autrui et plus spécifiquement celle des infirmiers et des infirmières, nous nous demandons dans quelle mesure les métamorphoses socio-économiques (Piot, 2019) qu'elle traverse et les logiques de formations qu'elle déploie laissent place au processus émancipateur des apprenants. Régis par un référentiel[152] qui émane du ministère de la santé, soumis aux besoins croissants et pressants de personnel soignant, les Instituts de Formation en Soins Infirmiers sont tenus de former en six semestres des professionnels compétents. Aussi, bien qu'elle revendique et s'emploie à former des praticiens autonomes, responsables et réflexifs, et affirme sa volonté

[152] Formation des professions de santé : profession infirmier. (2014). Recueil des principaux textes relatifs à la formation préparant au diplôme d'état et à l'exercice de la profession. Berger-Levrault. Uzès : SEDI.

de ne pas se laisser accaparer par une logique gestionnaire[153], « le tumulte des changements à différentes échelles et l'incertitude qui l'accompagne est une série d'épreuves et de défis » (Piot, 2019, p. 211) qu'elle entend dépasser et relever.

Aussi, au regard de ces éléments, nous nous questionnons sur la transférabilité de notre modèle. Dans quelle mesure peut-il s'inscrire et trouver place dans un tel dispositif de formation ? Dans quelle mesure un dispositif soumis à de telles logiques peut-il permettre aux apprenants de s'inscrire dans des processus de conscientisation, de subjonctivation, de subjectivation ? Dans quelle mesure leur est-il possible de proposer des séquences pédagogiques et un accompagnement permettant aux apprenants d'adopter des postures d'apprentissage émancipatrices ? Dans quelle mesure est-il envisageable que de tels dispositifs permettent aux apprenants de vivre un moment expérientiel propice à leur émancipation, de « faire-œuvre » ? Autant de questionnements que nous souhaiterions explorer. Contextualisée au dispositif de formation proposé par l'AOCDTF, la démarche compréhensive déployée dans cette thèse produit des savoirs que nous ambitionnons, à présent, de mettre à l'épreuve d'autres contextes de formation, dont celui des infirmiers et des infirmières.

3.2.2 Étudier le « faire-œuvre » au tamis de l'analyse micrologique de l'activité

Si les œuvres « portent la marque de ce besoin constant qu'à l'homme d'exprimer sa vision du monde, sa vision de l'homme » (Meyerson, 1948, p. 155), le « faire-œuvre » est à considérer comme un acte de se faire soi en faisant (Broussal, 2021). C'est bien par l'action de l'homme que son esprit s'exprime et s'incarne dans la matière qui prend forme (Meyerson, 1948). Notre analyse a en effet permis de mettre en évidence que c'est de la fabrication, de l'incarnation, de la technicité, de l'engagement physique, de la précision du geste, de la persévérance, de l'opiniâtreté, de l'effort attentionnel, de la concentration du sujet créateur que naissent les œuvres. Aussi, nous insistons sur le fait que si l'œuvre est le résultat d'une activité qui vise une production, elle relève d'un processus de création. Il s'agit d'un processus en acte. C'est précisément la raison pour laquelle ce n'est pas à l'œuvre en tant que résultat que nous nous sommes intéressée mais au « faire-œuvre » en tant qu'activité qui se noue, relation qui s'établit entre l'œuvre et son

[153] À titre d'illustration, elle doit faire cohabiter une logique de validation de savoirs et de savoirs pratiques (60 épreuves théoriques, 8 stages, un portfolio à valider) avec une temporalité particulièrement serrée.

créateur. L'activité étant alors génératrice de questionnements relatifs à son rapport au monde, aux autres et à lui-même, de déplacements, de transformations : « L'activité, c'est ce que le sujet fait au monde et ce qu'il se fait en faisant » (Barbier, 2013, p. 15).

Aussi, s'intéresser au « faire-œuvre » en tant qu'activité, nous amène à nous intéresser aux cadres théoriques de l'analyse de l'activité. Si dans le cadre de cette thèse nous n'avons pas pris ce parti, il nous semble, à ce stade de notre réflexion, qu'ils pourraient nous permettre d'étudier notre objet, le « faire-œuvre » comme moment expérientiel propice à l'émancipation des apprenants, sous un nouveau jour.

> Comme le montrent de nombreuses recherches se réclamant d'une *approche* ou d'une *entrée* par l'activité dans le champ de l'éducation et de la formation, l'étude des situations de travail constitue notamment une voie privilégiée pour comprendre les situations et les processus qui participent à la construction du sujet. […] Il s'agit de se rapprocher au plus près du vécu des acteurs à l'occasion de la conduite de leur action pour mieux identifier ce qui fonde leur pratique et participe à la construction de leur expérience. (Thievenaz et al., 2021)[154]

Pour étudier dans quelle mesure et sous quelles conditions l'humain apprend et se forme en produisant, de nombreux concepts et méthodes sont élaborés. La compréhension des dynamiques qui concourent à la construction du sujet à l'occasion de la conduite de son action peut inviter à adopter un mode micrologique qui propose d'étudier et d'observer des activités humaines en situation de travail (Thievenaz *et al.*, 2021). Car s'en tenir aux phénomènes les plus visibles et de grande ampleur revient à courir le risque de passer à côté des détails structurants qui fondent l'activité. Ainsi, en mobilisant cette approche analytique, laquelle affiche sa « préférence pour le petit grain » (Jackson et Pettit, 1993, p. 30), nous pourrions mener une analyse rapprochée de l'activité. Conduire une étude ainsi approfondie viserait alors à produire une connaissance plus précise de l'agir humain en situation et des formes de transformations qui sont liées.

La banalisation des méthodes basées sur l'enregistrement audiovisuel de l'activité a notamment encouragé les chercheurs dans une démarche de recueil, de visionnage et de découpage de séquences d'activité saisies en situations réelles de production. Ces données constituent aujourd'hui un matériau privilégié pour comprendre comment les sujets « en développant leur production matérielle et leurs rapports matériels […] transforment, avec cette réalité qui leur est propre, et leur pensée et les produits de leur pensée » (Leontiev, 1976, p. 23-24). Ainsi, nous pourrions envisager de combiner une observation filmée de productions d'œuvres

[154] Article consultable à l'adresse suivante : https://journals.openedition.org/edso/15344

et des entretiens d'explicitations (Vermersch, 2019) qui viseraient à accéder au vécu de l'activité du sujet selon cinq domaines de verbalisation (Piot, 2022) :

1) le procédural de l'activité correspondant au descriptible de la situation, avec des informations stratégiques sur l'activité cognitive et sensorielle du sujet pendant l'action et sur les conséquences qu'il identifie de son action ;
2) le contexte et la situation tels que verbalisés par l'apprenant informant sur les circonstances de l'activité tels qu'il les perçoit (ce qu'il identifie comme ressources et contraintes, les éléments significatifs pour lui de son environnement permettant d'inférer les informations qu'il perçoit et qu'il sélectionne de la situation sur laquelle il agit. Car au-delà d'une certaine généricité de la structure de la situation il importe, pour comprendre l'activité, de caractériser comment le professionnel perçoit et analyse la situation singulière sur laquelle il agit et qu'il participe à transformer ;
3) l'engagement et la motivation de l'apprenant en tant que sources d'informations quant aux buts et à la finalité de son activité ;
4) les jugements et les opinions, lesquels renvoient à une ressource stratégique, les pratiques étant en partie fondées sur une trajectoire personnelle et des expériences ; ce que l'apprenant déclare de son sentiment d'efficacité et de ses empêchements ;
5) les savoirs procéduraux et professionnels que déclare mobiliser l'apprenant pour étayer son action lesquels constituent un indicateur de la professionnalité vécue subjectivement.

Pour autant, bien que notre thèse s'inscrive dans une approche résolument empirique, et que les cadres de l'analyse de l'activité nous permettraient de poursuivre notre démarche compréhensive selon une même logique, mais avec un grain plus fin, l'entreprise relève malgré tout d'un défi méthodologique. En effet, bien que le « faire-œuvre » se présente comme une activité, elle ne revêt pas de caractère procédural, programmable ou prévisible. Impossible de déterminer à l'avance quelle activité fera œuvre chez un sujet. Se pose alors la question de quoi filmer. Quand ? Aussi, envisageons-nous une autre alternative possible. Celle de la mise en récit de l'expérience du « faire-œuvre » en formation.

3.2.3 La mise en récit comme approche complémentaire du « faire-œuvre » en formation

Rejoignant la thèse de Bruner (2008b) selon laquelle les histoires ont une capacité à interpréter le monde, la mise en récit offre la possibilité d'accéder à la fois à la compréhension du monde tout en combinant une compréhension logico-

scientifique (Marcel, 2014). La dialectique entre écriture et recherche est posée : « écrire pour donner forme à son sujet, écrire comme quête, de soi, dans son rapport aux autres et au monde […] écrire pour donner et se donner à comprendre la vie et sa vie » (Hubert, 2022, p. 6). Ainsi, dans une perspective de recherche nouvelle qui ferait suite à notre thèse, la mise en récit pourrait remplir une fonction de modalité de recueil de données utile à notre enquête. Il s'agirait alors de chercher à comprendre, à partir de l'écrit, quels sont les processus émancipateurs à l'œuvre, et déterminer dans quelle mesure l'activité de mise en récit peut « faire-œuvre » et se constituer comme moment expérientiel propice à l'émancipation des apprenants.

En effet, la mise en récit est un espace potentiel où l'écriture de chacun peut s'offrir comme expérience transformatrice. D'ailleurs, nombre de dispositifs de formation pour adultes affichent leur volonté de faire réfléchir par l'écriture. C'est notamment un des enjeux clairement affichés de la formation des infirmiers et des infirmières[155] : le développement de la réflexivité des apprenants notamment par le biais des analyses de pratiques[156] écrites et orales. Il s'agit d'une compétence à valider pour pouvoir obtenir le diplôme d'état. Ainsi, la mise en récit de soi à l'écrit, combinée à la mise en récit de soi à l'oral au sein d'un groupe respectant l'ensemble des précautions requises au climat de confiance, de bienveillance et de confidentialité, visent précisément la transformation de l'apprenant.

Aussi, nous pourrions nous rapprocher de ce dispositif de formation et étudier en quoi, la mise en récit du vécu du stagiaire, en tant que pratique éducative, favorise l'engagement dans la recherche et la transformation créatrice de l'apprenant (Freire, 2001), l'émergence ou le développement de sa professionnalité, mais aussi de son être singulier social (Delory-Momberger, 2014). Dans quelle mesure, l'écriture, la mise en mots de soi peut-elle se constituer comme un moment expérientiel participant de sa conscientisation, de sa subjonctivation, de sa subjectivation, de son émancipation ? Autrement dit, la mise en récit de l'expérience deviendrait alors, non seulement un objet de recherche - en quoi peut-il permettre à l'apprenant de « faire-œuvre » - mais également un moyen de mettre

---

155 La signature des accords de Bologne en 1999 par 29 pays européens, dont la France, a marqué le début d'une réforme de grande envergure au sein des Instituts de Formation en Soins Infirmiers. L'objectif de cette mesure étant d'harmoniser au niveau européen l'enseignement supérieur, la France a inscrit les formations paramédicales dans le système LMD (Licence - Master - Doctorat). Cette réingénierie s'est mise en place par la création d'un référentiel de formation prenant en compte la nécessité de développer les capacités d'analyse et le raisonnement clinique, afin d'amener l'étudiant à devenir un praticien autonome, responsable et réflexif. Succédant à l'approche par contenu de la réforme de 1992, ce référentiel fait place à l'approche par compétences.

156 Ces analyses de pratiques se distinguent par ailleurs de ce que Dégagné (2005) appelle les « récits de pratiques ».

à l'épreuve notre modèle du « faire-œuvre » dans un dispositif de formation qui, contraint par le temps de la formation, est aux prises à des logiques de compétences, de qualité, d'employabilité et d'adaptabilité des futurs soignants. Une perspective de recherche à explorer. Ce qui n'est pas sans faire émerger une nouvelle aspérité : celle des dispositions sociolangagières des apprenants dans le passage à l'écriture (Lahire, 2003). Aussi, pour que la mise en récit puisse être vécue comme un processus qui conduise à la transformation de soi, ne faut-il pas tenter un pas de côté et envisager d'autres formes d'expression que l'écrit ? « Si c'est probablement dans ce décalage que se déploie la pensée, une éthique de l'écriture ne saurait faire l'économie de la première étape qui n'enferme pas la quête de sens ni dans le désir de tout comprendre ni dans des passages obligés quant aux modalités d'écriture, mais s'ouvre à *l'intuition de l'instant* (Bachelard, 1931) » (Hubert, 2021, p. 80). Autant d'alternatives sont alors à envisager comme expériences créatrices et transformatrices du « faire-œuvre » à visée émancipatrice.

3.3 Synthèse du chapitre 3

Inscrite dans une démarche réflexive, nous avons tenté de nous distancer de notre travail de thèse pour en identifier les fragilités et les limites. Ce chapitre nous a permis d'exposer certaines d'entre-elles, à savoir : la délicate question relative à notre subjectivité de chercheuse, les contraintes temporelles auxquelles nous avons dû faire face et qui ont resserré le champ de notre enquête et nos préoccupations quant à la généralisation des savoirs produits. Autant de réflexions qui nous amènent à envisager des perspectives de recherches nouvelles afin de mettre à l'épreuve nos résultats et notre modèle du « faire-œuvre » comme moment expérientiel propice à l'émancipation des apprenants.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 5

Articulée en trois chapitres, cette partie nous a, dans un premier temps, permis de mettre en exergue en quoi le dispositif de formation proposé par les Compagnons du Devoir et du Tour de France, permet aux apprenants de s'engager dans un triple processus émancipateur : celui de la conscientisation, de la subjectivation et de la subjonctivation. Au-delà de relever le défi du développement professionnel, elle offre la possibilité, aux jeunes qui le désirent, de vivre une expérience émancipatrice du « faire-œuvre », de grandir en conscience, de développer leur esprit critique, de se situer dans les eaux liquides de la société moderne. Une expérience qui participe de leur transformation, de leur émancipation. L'analyse de ce dispositif de formation et plus spécifiquement du « faire-œuvre », nous a en effet permis de mettre en exergue par le biais des entretiens conduits et d'objectiver *via* nos observations de séquences pédagogiques, que les jeunes adoptent des postures d'apprentissage émancipatrices. Aussi, dans un deuxième temps, nous donnons à voir comment ces postures peuvent s'articuler avec le triple processus émancipateur du « faire-œuvre » et proposons une modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants. Enfin, dans un troisième temps, nous portons un regard réflexif sur la recherche menée et donnons à voir les limites et les fragilités que nous identifions, tant de point de vue de la démarche de recherche que de celui des savoirs produits. Aussi, nous proposons des perspectives de recherches nouvelles qui viseraient à mettre à l'épreuve notre modélisation et à renforcer la compréhension que nous avons du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants en formation.

CONCLUSION GÉNÉRALE

> *« J'ai tout à fait conscience de me déplacer toujours à la fois par rapport aux choses auxquelles je m'intéresse et par rapport à ce que j'ai déjà pensé. Je ne pense jamais tout à fait la même chose pour la raison que mes livres sont pour moi des expériences, dans un sens que je voudrais le plus plein possible. Une expérience est quelque chose dont on sort soi-même transformé. Si je devais écrire un livre pour communiquer ce que je pense déjà, avant d'avoir commencé à écrire, je n'aurais jamais le courage de l'entreprendre. Je ne l'écris que parce que je ne sais pas encore exactement quoi penser de cette chose que je voudrais tant penser. De sorte que le livre me transforme et transforme ce que je pense. »*
>
> *(Foucault, 1976-1988, p.860)*

> *« L'Histoire n'est pas prédéterminée : elle s'échafaude grâce à la volonté, la conscience, l'action et l'imagination des hommes et des femmes de chaque époque ; et la résultante de cet effort créateur n'est jamais une invention absolue ni une apparition magique. Elle vient toujours en réponse à des aspirations en devenir, à des défis latents, à des illusions en germes ou à des décisions cruciales, fécondés et amoncelés lentement tout au long des expériences de vie. »*
>
> *Oscar Jara*[157]

Ces dernières pages ouvrent le moment de la conclusion. Moment que nous saisissons pour retracer le chemin que nous avons emprunté en vue de comprendre en quoi le « faire-œuvre » peut se présenter comme un moment propice à l'émancipation des apprenants en formation. Mais aussi moment que nous nous autorisons à saisir pour laisser la place à quelques considérations que cette recherche a fait émerger.

[157] Oscar Jara, professeur à l'Université nationale du Costa Rica a animé une conférence intitulée « Paolo Freire, la pédagogie critique » le 19 octobre 2022 en tant que professeur invité de l'Université Toulouse-Jean Jaurès. Nous avions alors relevé cette citation.

1. RETOUR SUR LE CHEMINEMENT DE CETTE RECHERCHE

1.1 De notre préoccupation de départ à notre question de recherche

Alors que dans notre époque postmoderne, la société est aux prises à des logiques d'efficacité, de compétitivité, d'adaptation et d'employabilité (Rosa, 2012), les préoccupations, liées à l'emploi, notamment aux attentes relatives au développement des compétences professionnelles, tendent à réduire, dans les formations professionnelles, la place qui peut être faite aux dimensions existentielles, critiques, voire politiques. Historiquement au cœur de certaines conceptions de la formation, ces dernières paraissent pourtant avoir droit de cité. Aussi, notre ancrage en sciences de l'éducation et de la formation, ainsi que notre attachement humaniste aux idéaux d'autonomie, de liberté et d'accomplissement, nous amène à nous intéresser à l'émancipation comme principe politique et philosophique de la formation. Désireuse de comprendre comment dépasser l'entreprise des dispositifs de formation qui visent une mise en forme du sujet, nous nous sommes intéressée aux potentialités émancipatrices dont ils peuvent être le vecteur leur redonnant ainsi une « valeur d'instrument d'une critique sociale et politique » (Mauban, 2004, p. 8).

Chercher à comprendre comment sortir d'une logique de place à occuper à celle d'un itinéraire à construire a supposé que nous nous inscrivions dans une approche émancipatrice du sujet (Huber, 2009 ; Olry, 2013 ; Kaës et Catherine Desvignes, 2011), laquelle nous a amené à reconsidérer à la fois la place et les postures de chacun des acteurs de la formation. L'appareil théorique que nous avons mobilisé nous a conduit à nous intéresser à différentes notions telles que celle de la co-élaboration des savoirs, de l'intersubjectivité, de l'accompagnement émancipateur des formateurs dans des perspectives émancipatrices du sujet. Et en même temps, l'acte d'apprendre et de penser étant toujours culturellement situé (Bruner, 2008b), se pose alors la question de savoir comment un sujet en formation, ancré dans une culture, peut venir l'interroger, remettre en question ses visions dominantes et questionner ses propres systèmes de pensée ? L'approche constructiviste de Bruner souligne que, « l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à de jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert » (2008b, p. 36). Étroitement liée à une certaine conception de la liberté, cette théorie de la culture nous a invité à nous intéresser aux œuvres comme possible *média* qui permettrait aux apprenants

de sortir de leur zone de certitude, de franchir le seuil de leur monde pour entrer dans un nouveau (Jullien, 2012).

Considérées comme une externalisation de la pensée et de ce qui fait la singularité de chacun (Meyerson, 1948), les œuvres sont un moyen de se représenter son propre déséquilibre (Bruner, 2010). Elles peuvent initier un processus de questionnement de son rapport au monde, aux autres et inviter à poser son regard au plus profond de son intimité, à la regarder, à s'y confronter. Ce processus, nommé « faire-œuvre », ouvre un espace de pensée dans lequel de nouveaux possibles peuvent émerger, offre la possibilité d'une quête nouvelle, celle de la « vraie vie » (Jullien, 2020). Le « faire-œuvre » participe alors de celui de personnalisation en tant qu'« acte continué de se faire soi » (Guichard, 2004, p. 176), se présente comme un moyen de résistance à la conscience commune, et se constitue en tant que ressource pour la conscientisation (Freire, 2001), pour la subjectivation, pour la subjonctivation, « pour la construction des moments de la personne » (Demont, 2016, p. 4). Il s'agit de sortir de la logique de performance en vue de se ressaisir de son projet existentiel, de ce qui fait sens. En se créant une variété de moments, l'homme qui le souhaiterait travaillerait ainsi à sa désaliénation, à l'organisation de la société moderne et s'inscrirait dans un processus permettant de sortir, d'aller ailleurs, de se déplacer pour entrer et pénétrer dans la « vraie vie » (Jullien, 2020), dégageant ainsi des possibles, pour soi, pour l'autre, le groupe, le collectif.

De fait, au-delà de nous intéresser à l'accompagnement de l'apprenant, nous avons cherché à comprendre en quoi un dispositif de formation peut permettre à l'apprenant de s'engager dans des processus de remise en question et de transformation de ses systèmes de pensée. Comment les visiter, y circuler, en dégager certains possibles, les réfléchir par d'autres et cumuler les perspectives ? Désireuse de considérer le « faire-œuvre » comme un levier pédagogique de l'émancipation, notre intention a été de chercher à comprendre en quoi, de quelle manière, la production ou l'appropriation d'une œuvre peut participer du processus émancipateur des apprenants. En quoi peut-il être un moyen pour le sujet de marquer un temps d'arrêt, une pause nécessaire à la remise en cause de visions dominantes, de s'émanciper ? En quoi le « faire-œuvre » participe-t-il d'un processus de formation dans lequel le sujet se saisit de lui-même en vue de s'émanciper ? Finalement, dans une perspective émancipatrice du sujet apprenant, en quoi le « faire-œuvre » peut-il lui permettre de vivre un moment propice à sa conscientisation, à sa subjonctivation, à sa subjectivation ?

1.2 Un terrain de recherche propice à notre enquête

La démarche compréhensive dans laquelle nous nous situons a supposé que nous soyons en capacité de rendre compte et d'objectiver notre hypothèse selon laquelle le « faire-œuvre » se présente comme une activité d'interface entre la formation et l'émancipation d'un sujet. Aussi, afin de comprendre en quoi le « faire-œuvre » peut être appréhendé comme un possible moment propice l'émancipation des apprenants, nous avons conduit notre recherche au sein de l'AOCDTF. Nous avons approché l'Association au regard des valeurs et des principes sur lesquels repose leur dispositif de formation.

Bien qu'à l'instar d'une grande majorité de formations d'adultes la question de la professionnalisation des apprenants soit centrale, l'Association tente de développer un savoir-faire d'excellence tout en mettant un point d'honneur à la construction de chaque sujet en tant que sujet pensant. L'idéal professionnel visé étant de permettre à chacun de s'épanouir dans et par son métier, de former des « hommes de métier, capables, libres, dignes et généreux ».

Par ailleurs, la singularité de l'accompagnement qu'elle propose aux apprenants, le compagnonnage, nous semble particulièrement intéressante à étudier. Au-delà de la place centrale occupée par la transmission, le rapport au maître, le rapport aux autres et le rapport aux œuvres occupent une place majeure et structurelle. Il est attendu que les formateurs donnent aux apprenants les moyens de devenir Compagnons, qu'ils vérifient leur progression selon différentes logiques d'évaluation (Aussel et Marcel, 2015) tout en transmettant une culture du métier impliquant de fait un système de normes, de valeurs et de représentations. L'un des défis semble donc qu'ils soient en mesure de les accompagner sur le chemin du développement professionnel tout en adoptant une posture bienveillante où ils éveillent, veillent sur, surveillent (Paul, 2004) au cœur d'un dispositif où le rapport à l'altérité et à l'œuvre se fait prégnant.

S'intéresser aux postures d'apprentissage émancipatrices des apprenants et étudier les comportements effectivement adoptés dans le cadre de séquences pédagogiques a nécessité que nous en soyons le témoin (Peretz, 2004). Aussi, notre première phase de recueil de données a consisté à nous immerger sur le terrain d'enquête afin de mener des observations participantes externes et d'accéder ainsi à la fois à des éléments relatifs au contexte, aux comportementaux et aux discours. Par ailleurs, afin de compléter notre approche qualitative, nous avons également réalisé des entretiens compréhensifs auprès des acteurs concernés (apprenants et formateurs). À côté des savoirs relatifs à notre objet, l'un des enjeux de cette thèse de doctorat a été d'élaborer une grille d'objectivation des postures d'apprentissage

émancipatrices que nous ambitionnions d'étudier (Delvaux et Delvaux, 2012) : se situer, s'allier, s'engager, se déplacer.

1.3 Une potentialité émancipatrice du « faire-œuvre » confirmée

Nous avons ainsi pu mettre en exergue qu'au-delà des déplacements que la vie compagnonnique peut générer chez les jeunes, les séquences pédagogiques mises en œuvre, la conception interactionniste de l'apprentissage et les postures d'accompagnement des formateurs, invitent les apprenants à adopter chacune d'entre-elles et à s'inscrire dans des processus émancipateurs. Traversés par des logiques interpersonnelles et intrapersonnelles, les Aspirants Compagnons vivent un moment expérientiel propice à leur transformation. Aussi, notre recherche nous permet de confirmer la potentialité émancipatrice du « faire-œuvre » en formation.

1.3.1 Les logiques interpersonnelles du « faire-œuvre »

Partant de l'hypothèse selon laquelle le « faire-œuvre » occupe une place centrale dans les processus de conscientisation, de subjectivation et de subjonctivation, nous nous sommes efforcée de caractériser et d'objectiver ces dynamiques. L'analyse des séquences pédagogiques observées permet de mettre en avant les différences et le commun. Bien que l'effectivité du dispositif soit indissociable du sens que chacun donne à la formation et de la trajectoire dans laquelle il s'inscrit, les contextes d'enseignement, la posture du maître, les modalités pédagogiques et relationnelles mises en œuvre sont autant de facteurs qui favorisent l'engagement des jeunes dans leurs apprentissages et l'adoption de postures d'apprentissage émancipatrices. Que ce soit de ce que nous avons pu en voir, ou de ce qu'on nous en a dit, l'œuvre conduit les jeunes à donner le meilleur d'eux-mêmes, leur permet de s'élever et de prendre place auprès des autres. Le « faire-œuvre » participe d'un mouvement d'émancipation des sujets au sein de collectifs. S'il se constitue comme un processus d'externalisation participant de la construction de soi, il n'est cependant jamais le résultat du travail d'une seule personne. C'est par l'entremise des rencontres, des autres, de leurs attentes exigeantes, de leur écoute bienveillante, de leurs conseils avisés et de leur soutien fraternel que les déplacements peuvent s'opérer. C'est grâce à la nature et aux modalités relationnelles avec les pairs et les maîtres que les jeunes peuvent « s'allier », « se déplacer », « s'engager » et « se situer ». Les logiques

interpersonnelles qui se dessinent autour de l'œuvre les engagent à adopter des postures d'apprentissage qui participent de leur émancipation.

1.3.2 Les logiques intrapersonnelles du « faire-œuvre »

Les œuvres réalisées par les Compagnons sont le fruit de leur effort et de leur engagement, le produit de l'action conjointe de leurs mains et de leur esprit qui modèlent la matière pour lui donner forme. Et en même temps, l'œuvre façonne l'esprit de celui qui la reçoit. En créant leur œuvre, ils se construisent, se transforment. Comme dans un mouvement de contre don, elle façonne à son tour l'esprit du Compagnon qui prend conscience de ses potentialités et du champ des possibles qui s'offre à lui. Ainsi, son pouvoir d'agir rencontre son vouloir agir, et, ensemble et de façon synchrone, l'apprenant et la matière se transforment et s'élèvent. Leur rapport au travail et à la création les engage ainsi dans des processus de conscientisation, de subjectivation et de subjonctivation qui les invite à envisager de nouveaux possibles et de nouvelles perspectives.

Si le processus de production de l'œuvre participe de la construction de l'homme, une fois extériorisée, mise hors de lui, peut alors, ou non, s'enclencher un processus de réception chez celui qui la découvre. Produire une œuvre laisse trace chez celui qui œuvre. Une fois finalisée, l'œuvre vit sa propre vie et devient un témoignage susceptible de déclencher une envie de mise en activité de soi pour qui la reçoit et l'accueille. Qu'il s'agisse du processus de production ou du processus de réception de l'œuvre, nous identifions un point commun : le déclic qu'elle génère et l'élan motivationnel qu'elle impulse. Ainsi, l'œuvre peut être source d'une expérience « propulsive » (Dewey, 1938) qui engage celui qui la crée ou qui la reçoit dans des processus intrapersonnels émancipateurs.

2. CHERCHER ET OSER

À travers cette dernière partie de notre thèse, nous nous autorisons à nous écarter de la fonction de synthèse qu'assument généralement les conclusions pour laisser la place à quelques considérations que cette recherche a fait émerger.

2.1 Oser l'émancipation

« On s'émancipe d'abord de ce à quoi l'on croit. Travailler l'émancipation c'est donc d'une certaine manière promouvoir l'importance de l'idée même d'émancipation » écrit Broussal dans son ouvrage *S'émanciper par les œuvres* (2018, p. 181). Par la recherche, nous souhaitons défendre l'importance de penser par soi-même, l'intérêt de choisir le chemin où l'on ne va pas, pour investiguer et comprendre. Cela revient alors à accepter l'incertitude, l'inconnu, l'exploration, c'est être conscient qu'une autre conception peut, à chaque instant, prendre le dessus. C'est oser se remettre en question pour s'engager et défendre la vision qui nous paraît être la plus juste. Oser s'inscrire dans une trajectoire d'émancipation, c'est construire le sens de ce que l'on fait et, peut-être, laisser trace de ce mouvement de pensée au travers d'une œuvre, qui prendra une forme ou une autre ; celle d'une thèse par exemple.

Conduire cette recherche nous a permis de nous réaliser, d'éprouver l'acte de se faire soi-même au travers d'une activité et de notre rapport au monde. Ainsi, alors que nous étudions le « faire-œuvre », nous avons nous-même, en tant que chercheuse, éprouvée et saisie l'expérience transformatrice étudiée. Car réaliser une enquête de terrain engage personnellement, le chercheur est fortement impliqué. Beaud et Weber (2008) le mettent en garde : « Vous ne sortez pas inchangé, voire indemne, d'une enquête. Vous pouvez en être transformé : vous verrez ensuite les choses et les personnes autrement » (p. 16). À condition bien sûr, que l'engagement et l'investissement soient complet, et que la démarche ait été guidée par l'envie de collecter les faits, de discuter avec les enquêtés, de mieux comprendre les individus et les processus sociaux. « Sans cette soif de découvrir, sans cette envie de savoir, presque "d'en découdre", le terrain devient une formalité, un exercice scolaire, plat, sans intérêt » (Beaud et Weber, 2008, p. 16). Et chacun s'engage dans cette aventure avec ce qu'il est. Les expériences de vie équipent, plus ou moins le chercheur selon qu'il a « connu des expériences sociales contrastées, dans le monde scolaire, comme dans des univers extrascolaires » (Beaud et Weber, 2008, p. 17). C'est donc munie de notre bagage de vie, de nos expériences denses, riches et

contrastées que nous nous sommes immergée dans ce travail de recherche, accompagnée, toujours, de notre vigilance critique et réflexive. Nous souciant sans cesse de la manière dont nous obtenions nos résultats plutôt que les résultats eux-mêmes.

2.2 Oser la quête du bonheur

L'émancipation, tout au long de la vie, est un processus qui permet d'interroger notre propre construction, les opportunités, les ressources qui nous permettent de vivre notre vie. Une vie qui vit (Jullien, 2020) et qui nous donne le sentiment qu'on a une vie qui se rapproche de ce que l'on attend. Ce qui engage dans un processus de conscientisation (Freire, 2001). Être conscient de sa condition humaine d'inachèvement (Freire, 2001) invite à participer à la construction d'un futur plus conforme à ses attentes, à ses aspirations, dans des processus transformatifs du monde et de soi-même. La citoyenne et la chercheuse que nous sommes ambitionne de poursuivre notre réflexion relative à l'émancipation des sujets. Nous ne saurions avoir le sentiment de vivre une « vraie vie » sans nous inscrire dans ce processus ouvert qu'est l'histoire, sans participer à son écriture, sans élaborer du nouveau.

Marcel (2023) propose de prolonger cette vocation ontologique de l'être humain « d'être plus » par la vocation à « être plus heureux ». Cette quête invite à chercher à « dépasser les "situations limites", car le bonheur ne peut être qu'au-delà de cette frontière » (Marcel, 2023, p. 94). Aussi, nous sommes portée par l'envie d'aller, par la recherche, par-delà la frontière infranchissable du champ des possibles, d'aller du côté de la ligne où tous les possibles peuvent démarrer. Et si à l'instar de Jullien (2020) nous considérons que la quête du bonheur ne peut en aucun cas assurer sa conquête, nous souhaitons la poursuivre. Aller toujours un peu plus en avant dans les processus de compréhension de ce qui peut participer de l'émancipation des sujets. Nous souhaitons oser la quête du bonheur par la recherche.

BIBLIOGRAPHIE

Adell-Gombert, N. (2008). *Des hommes de devoir*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Adorno, T. W. et Horkheimer, M. (1974). *La dialectique de la raison*. Gallimard.

Albero, B. (2017). La possibilité d'un commencement : une rencontre entre dispositions et configurations. Analyse d'écrits réflexifs d'apprenti.e.s chercheur.e.s. *Éducation permanente, 210*, 27-37.

Albero, B. (2022). Critères de scientificité de l'enquête en SEF : problématisation et principes structurants. Dans B. Albero et J. Thievenaz, *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2e éd.). Éditions Raisons et Passions.

Albero, B., Guérin, J. et Watteau, B. (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, *49*(1), 103-124. https://doi.org/10.3917/savo.049.0103

Allard, L. (1994). Dire la réception. Culture de masse, expérience esthétique et communication. *Réseaux*, *12*(68), 65-84. https://doi.org/10.3406/reso.1994.2621

Alvarez, C., André, C. et Gueguen, C. (2017). *Transmettre : ce que nous nous apportons les uns les autres*. L'Iconoclaste.

Ancelin-Schützenberger, A. (1972). *La sociométrie*. Presses Universitaires de France.

Arborio, A.-M. et Fournier, P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*. Nathan.

Ardoino, J. (2000). Les postures (ou impostures) respectives du chercheur, de l'expert et du consultant. Dans J. Ardoino (dir.), *Les Avatars de l'éducation* (p. 70-91). Presses Universitaires de France. https://www.cairn.info/les-avatars-de-l-education--9782130502524-p-70.html

Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de L'Éducation (2001). Dans M. Altlet et N. Mosconi (dir.), Les sciences de l'éducation : Enjeux, finalités et défis. *Formation, Emploi, 76*(1), 236.

Aussel, L. (2015). Les enjeux d'une évaluation commanditée. Immersion au sein d'une recherche-intervention en sciences de l'éducation. *Formation Emploi*, *129*, 87-105.

Aussel, L., et Marcel, J.-F. (2015). Construction théorique d'un modèle d'évaluation de dispositif de formation pour accompagner la décision politique. *Questions*

Vives. Recherches en éducation, *23*, 1-17. https://doi.org/10.4000/questionsvives.1718

Ayache, M. et Dumez, H. (2011). Le codage dans la recherche qualitative une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, *7*(2), 33-46.

Bachelard, G. (2016). *La poétique de la rêverie* (8e éd.). PUF.

Bacqué, M.-H. et Biewener, C. (2013). *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. La Découverte.

Bagros, P. *et al.* (1989). *ABCDaire des sciences humaines en médecine*. Ellipses.

Bajoit, G. (2013). *L'individu sujet de lui-même*. Armand Colin.

Bandura, A. (1976). *L'apprentissage social*. Mardaga.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Barbier, J.-M. (2013). Un nouvel enjeu pour la recherche en formation : entrer par l'activité. *Savoirs*, *33*(3), 9-22. https://doi.org/10.3917/savo.033.0009

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2e éd.). Presses universitaires de France.

Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, *2*, 98-113.

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, *38*(1), 23-45. https://doi.org/10.7202/1016748ar

Barth, B.-M. (1985). *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*, *66*, 46-58.

Barthes, R. (2002). *Œuvres complètes. Tome IV. 1972-1976* (Nouvelle édition). Éditions du Seuil.

Barthes, R. (2012). *Mythologies*. Éditions Points.

Baszanger, I. (1981). Socialisation professionnelle et contrôle social. Le cas des étudiants en médecine futurs généralistes. *Revue française de sociologie*, *22*(2), 223-245. https://doi.org/10.2307/3321002

Baudot, S. et Huart, F. (2011). Pour en savoir plus, lire la pédagogie émancipatrice comme fondement de la formation ISCO. *Cahier du CIEP*, 18-30. http://www.ciep.be/documents/CahierCiep11.pdf

Baujard, C. (2020). Expérience esthétique et médiations thérapeutiques au musée. *Le sujet dans la cité*, *9*(1), 221-231. https://doi.org/10.3917/lsdlc.hs09.0221

Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Les Incorrects.

Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain : produire et analyser des données ethnographiques*. Éditions la Découverte.

Beauvais, M. (2004). Des principes éthiques pour une philosophie de l'accompagnement. *Savoirs*, *3*(6), 99-113.

Becker, H. S. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte.

Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation : une nouvelle forme de conduite et d'accompagnement du changement. Dans V. Bedin (dir.), *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (p. 81-97). L'Harmattan.

Bedin, V., et Broussal, D. (2021). Présentation de la démarche de recherche-intervention création réalisée au Centre culturel Saint-Cyprien. Dans D. Broussal, V. Bedin et J.-F. Marcel (dir.), *Expositions et œuvres en questions. Une recherche-intervention création dans un centre culturel toulousain* (p. 131-149). L'Harmattan.

Berthelot, J.-M. (1996). *Les vertus de l'incertitude, le travail de l'analyse dans les sciences sociales*. Presses Universitaires de France.

Bertolino, I., Cavard, C.-M., Chauffriase, C., Meurie-Corceiro, N., Javier, C., Marengo, N., et Piccardi, J. (2021). Postface : L'odyssée de doctorantes à bord de leur navire Thèse. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Conseils épistolaires aux doctorants* (p. 229-239). Cépaduès.

Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : La dualité constitutive de l'apprentissage par le travail. Dans M. Durand et L. Fillietaz (dir.), *Travail et formation des adultes* (p. 37-63). PUF.

Blais, M.-C., Gauchet, M., et Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.

Blanchet, A., Bézille-Lesquoy, H. et Florand, M.-F. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales : l'écoute, la parole et le sens*. Dunod.

Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.

Bonniol, J.-J. et Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. De Boeck.

Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G. et Beaud, S. (1993). *La misère du monde*. Éditions du Seuil.

Bourdieu, P. et Passeron, J.-P. (1970). *La reproduction*. Les Éditions de minuit.

Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. PUF.

Boutinet, J.-P. (1999). *L'immaturité de la vie adulte*. PUF.

Boutinet, J.-P. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. PUF.

Boutte, J.-L. (2007). *Transmission de savoir-faire : réciprocité de la relation éducative expert-novice*. L'Harmattan.

Bouyssières, P. (2002, mai). *Nouvelles compétences des formateurs et accompagnement des groupes en formation* [communication]. Colloque Formations initiales et continues au regard des recherches et de la philosophie de l'éducation. AFIRSE, Pau, France. halshs-00489372

Boyer, A. (1979). *Le Tour de France d'un compagnon du devoir*. Librairie du compagnonnage.

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Brémaud, L., Breton, H., Eneau, J., et Pesce, S. (2017). *Voyage, mobilité et formation de soi*. Éducation permanente.

Broqua, C. (2009). Observation ethnographique. Dans O. Fillieule, L. Mathieu et C. Péchu (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux* (p. 379-386). Presses de Sciences Po. https://doi.org/10.3917/scpo.filli.2009.01.0379

Broussal, D. (2010, septembre). *Évaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ?* [communication]. Congrès de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Université de Genève.

Broussal, D. (2017). *Recherche-intervention et accompagnement du changement en éducation : vers une approche contre-culturelle de l'émancipation.* [Habilitation à Diriger des Recherches, Université Toulouse-Jean Jaurès]. HAL. https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01536098

Broussal, D. (2018). *S'émanciper par les œuvres : proposition pour la recherche-intervention*. L'Harmattan.

Broussal, D. (2019a). Émancipation et formation : une alliance en question. *Savoirs*, *3*(51), 13-58.

Broussal, D. (2019b). La recherche participative entre commande évaluative et visée émancipatrice : le cas d'une recherche-intervention portant sur un dispositif de prévention des violences sexuelles. *La Revue LEeE*, *1*, 1-15.

Broussal, D. (2021). Le moment des œuvres : se faire soi dans un monde incertain. Dans D. Broussal, V. Bedin, et J.-F. Marcel (dir.), *Expositions et œuvres en questions : une recherche-intervention création dans un centre culturel toulousain* (p. 349-385). L'Harmattan.

Broussal, D., Marcel, J.-F. et Aussel, L. (2018). La professionnalisation des moniteurs d'atelier en Établissement et Service d'Aide par le Travail (ESAT) : un éclairage par la recherche-intervention. *Éducation et socialisation, 50*. https://doi.org/10.4000/edso.5250

Broussal, D., Ponté, P. et Bedin, V. (2015). *Recherche Intervention et accompagnement du changement en éducation*. L'Harmattan.

Bru, M. (2006). Préface. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele, *L'analyse qualitative en éducation* (p. 7-11). De Boeck.

Bru, M. (2019). *Action et connaissance au cœur des Sciences de l'éducation : rencontre fondatrice au risque d'une instrumentalisation*. Université Toulouse-Jean Jaurès. https://blogs.univ-tlse2.fr/50-ans-se-action-connaissance/2019/08/26/action-et-connaissance-au-coeur-des-sciences-deleducation-rencontre-fondatrice-au-risque-dune-instrumentalisation-marcbru/

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant. Savoir faire savoir dire*. PUF.

Bruner, J. S. (1996). Meyerson aujourd'hui : quelques réflexions sur la psychologie culturelle. Dans F. Parot (dir.), *Pour une psychologie historique : écrits en hommage à Ignace Meyerson* (p. 193-207). Presses universitaires de France.

Bruner, J. S. (2008a). *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Retz.

Bruner, J. S. (2008b). *L'éducation, entrée dans la culture : les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle* (2e éd.). Retz.

Bruner, J. S. (2010). *Pourquoi nous racontons-nous des histoires*. Retz.

Bruner, J. S. (2015). *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie*. Retz.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, *3*(3), 29-48. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543

Burawoy, M. (1998). The Extended Case Method. *Sociological Theory, 16*, 4-33.

Burgess, R. G. (1982). *Field research a sourcebook and field manual.* Allen & Unwin.

Butler, J. (2014). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?* Payot.

Campenhoudt, L. et Quivy, O. (2017). *Manuel de recherche en sciences sociales* (5e éd.). Dunod.

Canter Kohn, R. et Nègre, P. (2003). *Les voies de l'observation : repères pour les pratiques de recherche en sciences humaines*. Budapest.

Cappelletti, L. (2010, mai). *La recherche-intervention : quels usages en contrôle de gestion ?* [Communication]. Congrès Crises et nouvelles problématiques de la valeur. Nice, France. https://hal.science/hal-00481090

Carré, P. (2005). *L'apprenance. Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.

Carré, P. et Fenouillet, F. (2019). *Traité de psychologie de la motivation : théories et pratiques*. Dunod.

Cefaï, D. (2010). *L'engagement ethnographique.* Éditions de l'EHESS.

Cefaï, D. (2016). Publics, problèmes publics, arènes publiques : que nous apprend le pragmatisme ? *Questions de communication*, *30*(2), 25-64.

Champy, F. (2011). *Nouvelle théorie sociologique des professions*. PUF.

Champy, P., Étévé, C., Forquin, J.-C. et Robert, A. D. (2005). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (3e éd.). Retz.

Champy-Remoussenard, P. (2013). La construction de l'expérience dans une société en évolution accélérée. *Recherche et formation*, *73*, 91-102.

Charbonnier, S. (2013). À quoi reconnaît-on l'émancipation ? La familiarité contre le paternalisme. *Tracés*, *25*(25), 83-101. https://doi.org/10.4000/traces.5818

Charlot, B. (2001). *Texte présenté au Forum social Mondial sur l'Éducation*. https://thebrain.mcgill.ca/flash/i/i_07/i_07_s/i_07_s_tra/forum_education.html

Chené, A., Gauthier, C., Martineau, S., Dolbec, J., Lenoir, Y., Gaudet, J. d'Arc et Charland, J.-P. (1999). Les objets actuels de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *25*(2), 401-437. https://doi.org/10.7202/032007ar

Citton, Y. (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Éditions du Seuil.

Citton, Y. (2018). De l'écologie de l'attention à la politique de la distraction : quelle attention réflexive ? Dans M. Dugnat (dir.), *Bébé attentif cherche adulte(s) attentionné(s)* (p. 11-27). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.dugna.2018.01.0011

Connay, J. (1909). *Le compagnonnage, son histoire, ses mystères*. Librairie des sciences politiques et sociales.

Corcuff, P. et De Singly, F., (1995). *Les nouvelles sociologies : constructions de la réalité sociale*. Nathan.

Crawford, M. B. (2016). *Éloge du carburateur : essai sur le sens et la valeur du travail*. La Découverte.

Crozat, D. (2018). Émancipation, engagement, puissance sociale, dignité (Préface). Dans V. Poujol et O. Douard (dir.), *L'émancipation comme condition du politique. L'agir social réinterrogé* (p. 7-12). Edilivre.

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow : The psychology of optimal experience*. Haper et Row.

Csikszentmihalyi, M. et Lefevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*, 815-822. https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.5.815

Czechowski, C. (2009). Le changement permanent. Premium/CSC/, (009), 3.

Daverne-Bailly, C. et Wittorski, R. (2022). *Méthodologie de recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. ISTE éditions.

De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 219-249). De Boeck Supérieur. https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/en/object/boreal%3A81124

De Landsheere, G. (1996). Van Der Maren (Jean-Marie). Méthodes de recherche pour l'éducation. *Revue française de pédagogie*, *117*(1), 174-175.

De Lescure, E. (2013). Métiers et professions. Dans A. Jorro (dir.)*, Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 189-192). De Boeck.

De Loye, P. (1975). Freire (Paulo). Pédagogie des opprimés suivi de Conscientisation et révolution, trad. du brésilien. *Revue française de pédagogie, 30, 62-64*.

De Villers, G. (2018). Préface. Dans E. Bourgeois (dir.), *Le désir d'apprendre* (p. 1-4). Presses Universitaires de France.

Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Delory-Momberger, C. (2014). *De la recherche biographique en éducation : fondements, méthodes, pratiques*. Téraèdre.

Delvaux, V. et Delvaux, E. (2012). *Évaluer l'émancipation dans une formation ?* Le Grain - Atelier de pédagogie sociale. http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=394:evaluer-lemancipation-dans-une-formation&catid=9&Itemid=103

Demont, G. (2016). La formation des travailleurs sociaux : la formation de soi pour accompagner son prochain vers l'émancipation. *Recherches & éducations*, *16*, 88-101. https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.2658

Demontrond, P., et Gaudreau, P. (2008). Le concept de « flow » ou « état psychologique optimal » : état de la question appliquée au sport. *Staps*, *79*(1), 9-21. https://doi.org/10.3917/sta.079.0009

Desagne, S. (2005). *Récits exemplaires de pratiques enseignantes. Analyse typologique*. Presses Universitaires du Québec.

Deschryver, N. et Lebrun, M. (2014). Dispositifs hybrides et apprentissage : effets perçus par des étudiants et des enseignants du supérieur. *Éducation et Formation*, *e-301*, 77-97.

Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Gallimard.

Desgagné, S. (1997). Le concept de recherche collaborative : l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants.

Revue des sciences de l'éducation, *23*(2), 371-393. https://doi.org/10.7202/031921ar

Deslauriers, J.-P. (1991). *Recherche qualitative. Guide pratique.* McGraw-Hill.

Develay, M. (2013). *La pédagogie coopérative : oui, si… Ou le point de vue d'un didacticien.* https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-pedagogie-cooperative%e2%80%89-oui-si-ou-le-point-de-vue-d-un-didacticien/

Devereux, G. (2012). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Flammarion.

Dewey, J. (1938). *Logique : la théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.

Dewey, J. (2010a). *L'art comme expérience*. Gallimard.

Dewey, J. (2010b). *Le public et ses problèmes*. Gallimard.

Dewey, J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Gallimard.

Dewey, J. (2022). III. Les critères de l'expérience. Dans J. Dewey (dir.), *Démocratie et Éducation* (p. 471-484). Armand Colin. https://www.cairn.info/democratie-et-education--9782200633219-p-471.htm

Doffemont, P. (2021). La transmission chez les Compagnons du Devoir. *Éducation & didactique*, *15*(1), 133-136. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8443

Dumez, H. (2013). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation. *Gérer & Comprendre*, *112*(2), 29-42. https://doi.org/10.3917/geco.112.0029

Dumora, B., et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1ère partie). Constructivisme et constructionnisme : Fondements théoriques. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *37*(3), 347-363. https://doi.org/10.4000/osp.1722

Eneau, J. (2016). Autoformation, autonomisation et émancipation : de quelques problématiques de recherche en formation d'adultes. *Recherches et éducations*, *16*, 21-38.

Eneau, J. (2017). L'autoformation comme voyage, entre Bildung et transformation de soi. *Éducation Permanente, 211*. https://hal.science/hal-01680294

Erikson, E. H. (1958). The Nature of Clinical Evidence. *Evidence and Inference*, *87*(4), 65-87.

Estrela, M.-T. (2001). Pratiques réflexives et conscientisation. *Carrefours de l'éducation*, *12*(2), 56-65.

Ethis, E. (1999). Ce que le spectateur fait au cinéma. Pour une sociologie de la réception des temps filmiques. *Communication & langages*, *119*(1), 38-54. https://doi.org/10.3406/colan.1999.2905

Fabre, M. (2004). Faire de sa vie une œuvre. *L'orientation scolaire et professionnelle*, *33*(4), 535-549. https://doi.org/10.4000/osp.598

Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*. Presses Universitaires de France.

Fabre, M. (2014). Les trois sources de la vie philosophique chez John Dewey. *Le Télémaque*, *45*(1), 57-67. https://doi.org/10.3917/tele.045.0057

Fabre, S. (2015). Expérience et normativité : penser les modalités éducatives des projets artistiques à partir de John Dewey. *Sens Public*. http://sens-public.org/article1110.html

Faure, S. (2006). Lev Vygotski, Psychologie de l'art. *Sociologie de l'art*, *8*(1), 203-204. https://doi.org/10.3917/soart.008.0203

Faure, S. (2015, 2 juillet). *Intersectionnalité [nom] : concept visant à révéler la pluralité des discriminations de classe, de sexe et de race*. Libération. https://www.liberation.fr/debats/2015/07/02/intersectionnalite-nom-concept-visant-a-reveler-la-pluralite-des-discriminations-de-classe-de-sexe-e_1341702/

Ferasse, J. (1992, 23 septembre). *Projet de développement local et Aide à la Décision Politique*. Dans Actes du colloque Fonction des projets dans les structures personnelles et sociales, Université de Toulouse - Le Mirail.

Flahault, F. (2005). Entre émancipation et destruction. *Communications*, *78*(1), 5-49. https://doi.org/10.3406/comm.2005.2272

Flahault, F. (2006). *Be Yourself ! Au-delà de la conception occidentale de l'individu*. Mille et Une Nuits.

Fortin, A. (1992). Compte rendu de [Jean-Pierre Deslauriers, Recherche

qualitative. Guide pratique, Montreal, McGraw-Hill, 1991, 142 p.]. *Nouvelles*

pratiques sociales, *5*(2), 215–217. https://doi.org/10.7202/301190ar

Foucault, M. (1976). *Dits et écrits II*. Gallimard.

Foucault, M. (1982). *Dits et écrits IV*. Gallimard.

Foucault, M. (2015). *Naissance de la clinique* (9e éd.). Presses universitaires de France.

Freire, P. (1971). L'éducation : Pratique de la liberté. Cerf.

Freire, P. (2001). *Pédagogie des opprimés ; suivi de Conscientisation et révolution*. La Découverte.

Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*. ERES.

Frétigné, C. (2008). Le métier. *Recherche et formation*, *57*, 129-139.

Fromage, B. (2007). Approche du vieillissement à travers l'expérience subjective. *L'information psychiatrique*, *83*(3), 229-233. https://doi.org/10.3917/inpsy.8303.0229

Fusulier, B. (2011). Le concept d'éthos. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, *42*(1), 97-109. https://doi.org/10.4000/rsa.661

Galichet, F. (2014). *L'émancipation : se libérer des dominations*. Chronique sociale.

Galichet, F. (2018). Émancipation : un concept en crise ? Dans V. Poujol et O. Douard (dir.), *L'émancipation comme condition du politique. L'agir social réinterrogé* (p. 13-35). Edilivre.

Galvani, P. (2006). L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique. *Éducation permanente, 168,* 59-73.

Galvani, P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi : une méthode de recherche-formation expérientielle*. Chronique sociale.

Geertz, C. (2003). *Le Souk de Séfrou. Sur l'économie de bazar*. Bouchene.

Germier, C. (2014). Étudier le changement en sciences de l'éducation. *Penser l'éducation, 35*, 21-56.

Germier, C., et Marcel, J.-F. (2016). La négociation des accords. Approche ethnographique des pratiques de deux collectifs d'enseignants. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *35*, 73-96. https://doi.org/10.4000/dse.1271

Ghiglione, R., Matalon, B. et Bacri, N. (1985). *Les dires analysés : l'analyse propositionnelle du discours*. Presses universitaires de Vincennes.

Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : Strategies for qualitative research*. Aldine Pub.

Godbout, J. (2000). *L'esprit du don* (Nouvelle édition). La Découverte.

Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, *36*(3), 217-223.

Gollain, F. (2018). *André Gorz. Une philosophie de l'émancipation*. L'Harmattan.

Gori, R., Lubat, B. et Silvestre, C. (2017). *Manifeste des œuvriers*. Les liens qui libèrent. https://univ-scholarvox-com.gorgone.univ-toulouse.fr/reader/docid/88914217/page/1

Gorz, A. (2009). L'homme est un être qui a à se faire ce qu'il est. Entretien avec Martin Jander et Rainer Maischein sur l'aliénation, la liberté et l'utopie. Dans C. Fourel et A. Gorz (dir.), *Un penseur pour le XXIe siècle* (p. 249-267). La Découverte.

Gramsci, A. (1978). *Cahiers de prison*. Gallimard.

Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.

Grootaers, D. (2011). *Savoir et émancipation (I) : types de savoirs et étapes d'émancipation*. Le Grain - Atelier de pédagogie sociale. http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=362:savoir-et-emancipation-i-types-de-savoirs-et-etapes-demancipation&catid=9&Itemid=103

Groulx, L. H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : essai de typologie. *Revue suisse de sociologie*, *25*(2), 317-339.

Guichard, J. (2004). P. Malrieu. La construction du sens dans les dires autobiographiques. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, *33*(1), 175-179. https://doi.org/10.4000/osp.2270

Guigou, J. (1972). *Critique des systèmes de formation : analyse institutionnelle de diverses pratiques d'éducation des adultes*. Anthropos.

Guisembert, M., Chapelle, J.-P., et Moineau, G. (2010). Préface. Dans F. Icher (dir.), *Les Compagnons du Tour de France* (p. 6-7). Édition La Martinière.

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Fayard.

Hans, J. (1999). *La créativité de l'agir*. Les Éditions du Cerf.

Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible : théorie des moments et construction de la personne*. Economica.

Hess, R., et Hess, C. (2010). *Georges Lapassade, vie, œuvres, concepts*. Ellipses.

Hétier, R. (2008). La notion d'expérience chez John Dewey : Une perspective éducative. *Recherches en éducation*, *5*, 21-32. https://doi.org/10.4000/ree.3979

Heutte, J. (2017a). L'environnement optimal d'apprentissage tout au long et tout au large de la vie : contribution de la recherche empirique sur les déterminants psychologiques de l'expérience positive subjective aux sciences de l'éducation et de la formation des adultes. *Sciences & Bonheur*, *2*, 82-99.

Heutte, J. (2017b). Apports de la théorie de l'autotélisme-flow à la recherche fondamentale en sciences de l'éducation. *Le Journal des psychologues*, *346*(4), 42-47. https://doi.org/10.3917/jdp.346.0042

Heutte, J. (2020). Psychologie positive et formation des adultes : le flow ou le plaisir de comprendre tout au long de la vie. *Savoirs*, *54*(3), 17-61. https://doi.org/10.3917/savo.054.0017

Horkheimer Max et Adorno Theodor W. (1974). *La dialectique de la raison : Fragments philosophiques*. Gallimard.

Huber, M. (2009). *Inventer des pratiques de formation. Dynamiser un développement personnel et professionnel.* Chronique Sociale.

Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck Supérieur.

Hubert, B. (2022). *Écrire à tous les âges de la vie pour construire un rapport à soi, aux autres et au monde. D'une didactique à une éthique de l'écriture* (Note de synthèse). Université Sorbonne.

Icher, F. (1995). *Les Compagnons ou l'amour de la belle ouvrage*. Gallimard.

Icher, F. (2010). *Les Compagnons du Tour de France*. Édition La Martinière.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Éditions du Seuil.

Iribarne, P. (1989). *La logique de l'honneur : gestion des entreprises et traditions nationales*. Éditions du Seuil.

Izer, W. (1985). *L'acte de lecture : Théorie de l'effet esthétique* (2e éd.). Mardaga.

Jackson, S. A. (1992). Athletes in flow : A qualitative investigation of flow states in elite figure skaters. *Journal of Applied Sport Psychology*, *4*(2), 161-180. https://doi.org/10.1080/10413209208406459

Jackson, F. et Pettit, P. (1993). Pour l'œcuménisme explicatif. Dans L. Quéré (dir.), *La théorie de l'action, le sujet pratique en débat* (p. 22-53). CNRS.

Jackson, S. A. et Csikszentmihalyi, M. (1999). *Flow in sports : The keys to optimal experiences and performances*. Human Kinetics.

Jacotot, J. (1823). *Enseignement universel. Langue maternelle*. De Pauw.

Jacques, A. et Lefebvre, A. (2005). La création artistique... Un en-deçà du Désir. *Cahiers de psychologie clinique*, *24*(1), 187-213. https://doi.org/10.3917/cpc.024.187

Jacques-Jouvenot, D. et Vieille Marchiset, G. (2015). *Socio-anthropologie de la transmission*. L'Harmattan.

Jaurès, Jean. (s. d.). *L'émancipation sociale des travailleurs. Discours à la chambre des députés : 21 novembre 1893*. https://www2.assemblee-nationale.fr/decouvrir-l-assemblee/histoire/grands-discours-parlementaires/jean-jaures-21-novembre-1893

Jauss, H. R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard.

Jenny, L. (2002). Présentation : retour sur la notion d'œuvre. *Littérature*, *125*(1), 3-11. https://doi.org/10.3406/litt.2002.1740

Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage, 3*, 13-25.

Jorro, A. (2013). Développement professionnel. Dans A. Jorro (dir.), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 75-79). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0075

Jullien, F. (2012). *Entrer dans une pensée ou des possibles de l'esprit*. Gallimard.

Jullien, F. (2020). *De la vraie vie*. Éditions de l'Observatoire.

Kaës, R., et Desvignes, C. (2011). *Le travail psychique de la formation*. Dunod.

Kant, E. (1981). *Traité de pédagogie*. Hachette.

Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Nathan.

Kerlan, A. (2021). *Éducation esthétique et émancipation. La leçon de l'art, malgré tout*. Hermann.

Kojève, A. (1979). *Introduction à la lecture de Hegel : leçons sur la « Phénoménologie de l'esprit » professées de 1933 à 1939 à l'École des Hautes Etudes*. Gallimard.

Krief, N., et Zardet, V. (2013). Analyse de données qualitatives et recherche-intervention. *Recherches en Sciences de Gestion*, *95*(2), 211-237. https://doi.org/10.3917/resg.095.0211

Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*. Presses universitaires de France.

Lahire, B. (2003). *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Nathan.

Lamartine, A. de. (2007). *Méditations poétiques* (Dernière édition). Éditions Paléo.

Lameul, G. (2008). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, *17*, 73-94.

Landry, R., Ferrer, C. et Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante : un projet éducatif. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 1-7. https://doi.org/10.7202/1079523ar

Lapassade, G. (1967). *Groupes, organisations et institutions*. Gauthier-Villars.

Lapassade, G. (1991). *L'éthno-Sociologie*. Méridiens.

Lapassade, G. (2016). Observation participante. Dans J. Barus-Michel (dir.), *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 392-407). Érès.

Lapassade, G. (2020). *Socianalyse et potentiel humain*. Dunod.

Laplantine, F. (2018). Questions de méthode : penser le sensible. Dans F. Laplantine (dir.), *Penser le sensible* (p. 17-30). Pocket. https://www.cairn.info/penser-le-sensible--9782266286206-p-17.htm

Latour, B. (2017). *Où atterrir ? Comment s'orienter en politique*. La Découverte.

Lefebvre, H. (1961). *Critique de la vie quotidienne II. Fondements d'une sociologie de la quotidienneté* : L'Arche.

Lefebvre, H. (2008). *La somme et le reste*. Economica.

Lefeuvre, G., Garcia, A. et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, *5*(11), 277-314. https://doi.org/10.4000/questionsvives.627

Leontiev, A. (1976). *Le développement du psychisme : problèmes*. Éditions sociales.

Les Compagnons du Devoir et du Tour de France. (2018). *Tout savoir sur les Compagnons du Devoir*. Librairie du compagnonnage.

Lévy, P. (1998). *Qu'est-ce que le virtuel ?* La Découverte Syros.

Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil. Délibérer pour agir*. Séli Arslan.

Lindón, A. (2005). Récit autobiographique, reconstruction de l'expérience et fabulation : une approximation à l'action sociale. *Sociétés*, *87*(1), 55-63. https://doi.org/10.3917/soc.087.0055

Lipiansky, E.-M. (1992). *Identité et communication*. PUF.

Lipovetsky, G. et Charles, S. (2004). *Les temps hypermodernes*. Grasset.

Littré, É. (1999). *Dictionnaire de la langue française : supplément*. Encyclopaedia Britannica.

Lochmann, A. (2021). *La vie solide : la charpente comme éthique du faire*. Payot.

Lombard, P. (2018). *Le Paris de François Truffaut*. Parigramme Eds.

Lukes, S. (1974). *Power. A Radical View*. The Macmillan Press.

Malrieu, P. (1979). La crise de personnalisation. *Psychologie et Education, 3,* 1-18. https://shs.hal.science/halshs-01214954

Malrieu, P. (2003). *La construction du sens dans les dires autobiographiques*. Érès. https://doi.org/10.3917/eres.malri.2003.01

Malterud, K. (2001). Qualitative research : Standards, challenges, and guidelines. *The Lancet*, *358*(9280), 483-488. https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6

Marcel, J.-F. (2010). Des tensions entre le « sur » et le « pour » dans la recherche en éducation : question(s) de posture(s). *Cahiers du CERFEE*, *27-28*, 41-64. https://doi.org/10.4000/edso.16184

Marcel, J.-F. (2012). Contribution à une ingénierie de la commande. *TransFormations. Recherches en éducation et formation des adultes, 8*, 101-120.

Marcel, J.-F. (2014a). Le développement professionnel des professeurs de l'enseignement agricole public français lors de leur entrée dans le métier. *Revue de recherches en éducation*, *53*(1), 19-40. https://doi.org/10.3406/spira.2014.1730

Marcel, J.-F. (2014b). Les pratiques enseignantes mises en récit. *Recherches en Éducation*, *19*, 82-95. https://doi.org/10.4000/ree.8224

Marcel, J.-F. (2015). Recherche en sciences de l'éducation et demande sociale. Dans J.-F. Marcel (dir.), *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation* (p. 23-33). Educagri.

Marcel, J.-F. (2017). Émancipation, recherche et militance : un trinôme iconoclaste. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (p. 423-444). Édition du Croquant.

Marcel, J.-F. (2019). D'aujourd'hui à demain : une discipline sous l'égide de Janus. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *52*(2), 123-140. https://doi.org/10.3917/lsdle.522.0123

Marcel, J.-F. (2020). *Fonctions de la recherche et participation : une épistémo- compatibilité dans le cas de la recherche-intervention*, 33. https://journals.openedition.org/questionsvives/4691

Marcel, J.-F. (2021). Entre les bras de « l'happy-œuvre ». Dans D. Broussal, V. Bedin et J.-F. Marcel (dir.), *Expositions et œuvres en questions* (p. 317-348). L'Harmattan.

Marcel, J.-F. (2023). Le bonheur du métier. Le cas des enseignants du primaire en France. *Phronesis*, *12*(2-3), 82-96. https://doi.org/10.7202/1097138ar

Marcel, J.-F. et Garcia, A. (2012). Le stage de « pratique accompagnée ». Analyse sociocognitive d'un dispositif de formation initiale des enseignants. *Phronesis*, *1*(4), 21-36.

Marchive, A. (2011). *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. L'Harmattan. http://www.alainmarchive.com/pages/Livres-3937074.html

Martin, S. (2005). Faire œuvre avec les œuvres. *Le français aujourd'hui*, *149*(2), 67-73.

Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives*, *2,* 5-17.

Massimini, F., Csikszentmihalyi, M. et Delle Fave, A. (1988). Flow and bio cultural evolution. Dans M. Csikszentmihalyi et I. S. Csikszentmihalyi (dir.), *Optimal experience : Psychological studies of flow in counsciousness* (p. 60-81). Cambridge University Press.

Mauban, P. (2004). *Pédagogues et pédagogies en formation d'adultes*. PUF.

Maurel, C. (2010). *Éducation populaire et puissance d'agir. Les processus culturels de l'émancipation*. L'Harmattan.

Mauss, M. (2021). *Essai sur le don : forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Éditions Allia.

Mayen, P., et Thievenaz, J. (2017). *Commencements et recommencements*. Éducation permanente.

Mbiationg, J. (2022). L'entretien compréhensif : conduite, relances, catégorisation des matériaux. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome 2* (2e éd., p. 204-212). Éditions Raison et Passions.

Meirieu, P. (2013). *Le clinamen*. Dans J.-F. Horemans et A. Schidt (dir.), *Pratiquer la pédagogie de la rencontre en éducation* (p. 11-13). Chroniques Sociales.

Meurie Corceiro, N. (2018). *La pédagogie renversée. Un nouveau terrain de je(u) au service des postures d'apprentissage émancipatoires des étudiants en soins infirmiers* [mémoire de master non publié]. Université Toulouse - Jean Jaurès.

Meyerson, I. (1948). *Les fonctions psychologiques et les œuvres*. Vrin.

Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative andemancipatory learning*. Jossey Bass.

Mialaret, G. (2016). Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, *49*(3), 53-69. https://doi.org/10.3917/lsdle.493.0053

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. De Boeck.

Mondada, L. (1995). La construction discursive des objets de savoir dans l'écriture de la science. *Réseaux, 13*(71), 55-77.

Mopin, J. (2013). *Devenir compagnon : la grande école des métiers*. Flammarion.

Moreau, G. (2008). École : la double disqualification des lycées professionnels. Dans S. Beaud (dir.), *La France invisible* (p. 594-602). La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.confa.2008.01.0594

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.

Morris, W. (2011). *L'art et l'artisanat*. Payot & Rivages.

Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology : Knowledge in context: qualitative methods in

counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, *52*(2), 250-260.

Moser, A. (2007). *Genre et indicateurs. Panorama.* Brighton.

Mucchielli, A. (1994). *Les méthodes qualitatives.* Presses Universitaires de France.

Nakamura, J. et Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. Dans C. R. Snyder et S. J. Lopez (dir.)*, Handbook of positive psychology* (p. 89-105). Oxford University Press

Norimatsu, H. (2014). Historique, différentes méthodes et étapes de l'observation. Dans H. Norimatsu et N. Pigem (dir.), *Les techniques d'observation en sciences humaines* (p. 5-18). Armand Colin.

Nuttin, J. (1991). *Théorie de la motivation humaine : du besoin au projet d'action* (3e éd.). Presses Universitaires de France.

Olivier de Sardan, J.-P. (1995). *Anthropologie et développement : essai en socio-anthropologie du changement social.* Karthala.

Olry, P. (2013). Émancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et apprentissages*, *12*, 13-33.

Osterrieth, P. A. (1988). *Faire des adultes* (19e éd.). Mardaga.

Osty, F. (2003). *Le Désir de métier. Engagement, identité et reconnaissance au travail.* Presses Universitaires de Rennes.

Paillé, P. (2011). Les conditions de l'analyse qualitative : réflexions autour de l'utilisation des logiciels. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.3557

Paquay, L. (2006). Introduction. Au-delà des cloisonnements entre divers types de recherche, quels critères de qualité? Dans L. Paquay et J.-M. Crahay (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 13-29). De Boeck.

Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. L'Harmattan.

Paul, M. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. *Recherche en Soins Infirmiers*, *110*, 13-20.

Perdiguier, A. (1863). *Question vitale sur le compagnonnage et la classe ouvrière* (2e éd.). Dentu Paris. http://ark.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k27973r

Pereira, I. (2017). Penser une pédagogie de l'émancipation face au nouvel esprit du capitalisme. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (p.57-79). Édition du Croquant.

Peretz, H. (2004). *Les méthodes en sociologie. L'observation*. La Découverte.

Piaget, J. (1981). *Le possible et le nécessaire (1). L'évolution des possibles chez l'enfant*. Presses universitaires de France.

Pineau, G. (1983). *Produire sa vie, autoformation et autobiographie*. Éditions coopératives Albert Saint-Martin.

Piot, T. (2017). L'émancipation : Un lien génétique et ambivalent avec les sciences de l'éducation. Dans J.-F. Marcel et D. Broussal (dir.), *Émancipation et recherche en éducation* (p. 355-375). Édition du Croquant.

Piot, T. (2019). Former demain aux métiers de services adressés à autrui. Des modèles sous haute tension. *Éducation Permanente*, *220-221*(3-4), 203-212. https://doi.org/10.3917/edpe.220.0203

Piot, T. (2022). L'observation par shadowing. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome 1* (2e éd., p. 552-560). Éditions Raisons et Passions.

Platon. (1993). *Ménon*. Flammarion.

Poujol, V., Douard, O. et Crozat, D. (2018). *L'émancipation comme condition du politique : l'agir social réinterrogé*. Édilivre.

Poulantzas, N. (1968). *Pouvoir politique et Classes sociales*. Maspero.

Progin, L. (2017). *Devenir chef d'établissement. Le désir de leadership à l'épreuve de la réalité*. Peter Lang.

Proust, M. (1987). *A la recherche du temps perdu*. Laffont.

Rancière, J. (1981). *La nuit des prolétaires*. Fayard.

Rancière, J. (1987). *Le Maître ignorant*. Fayard.

Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible : esthétique et politique*. La Fabrique.

Rey, A. (1998). *Dictionnaire historique de la langue française*. Éditions Le robert.

Rhéaume, J. (2010). De l'individu sujet à l'acteur social : un passage difficile. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.3229

Robbes, B. (2020). *L'autorité éducative dans la classe : douze situations pour apprendre à l'exercer* (4e éd.). ESF Sciences humaines.

Robbes, B. (2007). *Du mythe de l'autorité naturelle à l'autorité éducative de l'enseignant : Des savoirs à construire entre représentation et action* [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation]. Université Paris X.

Robert, A. D. et Bouillaguet, A. (2007). *L'analyse de contenu* (3e éd.). Que sais-je?

Robert, P., Rey-Debove, J. et Rey, A. (1993). *Le nouveau petit Robert : Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française* (Nouvelle édition). Dictionnaires Le Robert.

Rosa, H. (2012). *Aliénation et accélération. Vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.

Rosa, H. (2018). *Résonance : Une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.

Rosa, H. (2020). *Rendre le monde indisponible*. La Découverte.

Rosa, H., et Endres, W. (2022). *Pédagogie de la résonance*. Le Pommier.

Ruby, C. (2017). *Devenir spectateur ? Invention et mutation du public culturel*. Éditions de l'Attribut.

Ruby, C. (2019, juin). *Le devenir « public » par les œuvres d'art public Ou comment l'art public constitue des scènes ?* [communication]. Colloque Art public, Québec. https://www.christianruby.net/le-devenir-public-par-les-oeuvres-dart-public-ou-comment-lart-public-constitue-des-scenes/

Sarrazin, P. *et al.* (2011). Nourrir une motivation autonome et des conséquences positives dans différents milieux de vie : les apports de la théorie de l'autodétermination. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 273-312). De Boeck.

Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Persées.

Savoie-Zajc, L. (2003, novembre). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative/ interprétative : du discours à la pratique* [communication]. Colloque Regards actuels sur les critères de scientificité, Trois-Rivières.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Logiques.

Schwartz, O. (1993). L'empirisme irréductible : sociologie du sans-abri. Postface de Anderson (N.). 1923. *Le hobo* (p. 265-309). Nathan.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Elsevier Science Publishers.

Senker, P., Rainbird, H., Evans, K., Hodkinson, P., Keep, E., Maguire, M., Raffe, D. et Unwin, L. (2000). Travailler pour apprendre : une approche holistique de l'éducation et de la formation des jeunes. *Revue européenne de formation professionnelle*, *20*, 41-52.

Simonet, P. (2005). J. Bruner. Pourquoi nous racontons-nous des histoires ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, *34/2*, 273-275.

Smadja, D. (2004). Variations sur le Jazz et la politique. *Raisons politiques*, *14*(2), 179-193. https://doi.org/10.3917/rai.014.0179

Spinoza, B. (2021). *Éthique*. Flammarion.

Steiner, G. (1986). *Dans le château de Barbe-bleue. Notes pour une redéfinition de la culture*. Gallimard.

Tap, P., Esparbes-Pistre, S. et Sordes-Ader, F. (1997). Identité et stratégies de personnalisation. *Bulletin de psychologie*, *428*, 185-196.

Thiétart, R.-A. (2007). *Méthodes de recherche en management*. Dunod.

Thievenaz, J. (2016). L'étonnement. *Le télémaque*, *49*(1), 17-29. https://doi.org/10.3917/tele.049.0017

Thievenaz, J. (2019). John Dewey et la théorie de l'enquête. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 19-33). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0019

Thievenaz, J. (2021). Conceptions du processus de transmission sur le terrain de la formation des Compagnons du Devoir. *Éducation et didactique*, *15*(15-2), 191-201. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.8988

Thievenaz, J. (2022). Les acquis ordinaires de l'expérience et leur intelligibilité : le protocole OSEC. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome 2* (2e éd., p. 10-19). Éditions Raisons et Passions.

Thievenaz, J., Paggetti, M. et Wittorski, R. (2021). De l'analyse micrologique de l'activité au développement du métier : quand l'intelligibilité contribue au processus de professionnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, *61*. https://doi.org/10.4000/edso.15344

Tilman, F. et Grootaers, D. (2009). *Le developpement cognitif ou « apprendre à apprendre »*. http://www.legrainasbl.org/index.php?option=com_content&view=article&id=183:le-developpement-cognitif-ou-l-apprendre-a-apprendre-r-un-enjeu-demancipation&catid=54:analyses

Todorov, T. (2004). Sous le regard des autres. Dans G. Chapelle (dir.), *Le moi. Du normal au pathologique* (p. 87-96). Éditions Sciences Humaines.

Tomamichel, S. et Clerc, F. (2005). La recherche en sciences de l'éducation. État des lieux et points de vue. *Recherche en soins infirmiers*, *83*(4), 4-17. https://doi.org/10.3917/rsi.083.0004

Triby, E. (2022). Panorama des formes d'entretien : valeur de la parole et pertinence du matériau. Dans B. Albero et J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Tome 2* (2e éd., p. 166-180). Éditions Raisons et Passions.

Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, *31*(1), 133-155. https://doi.org/10.7202/012361ar

Van Der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Presses de l'Université de Montréal.

Van Der Maren, J.-M. (2006). Les recherches qualitatives : des critères variés de qualité en fonction des types de recherche. Dans L. Paquay, M. Crahay, J.-M. De Ketele, et M. Huberman (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 65-80). De Boeck.

Vergez, R. (1957). *La pendule à Salomon*. Julliard.

Vermersch, P. (2019). *L'entretien d'explicitation*. ESF éditeur.

Verrier, C. (2016). Émancipation, auto éducation existentielle et éducation populaire de demain. *Recherches & éducations, 16*, 49-60.

Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative.* De Boeck.

Villers, G. de. (2018). Préface. Dans E. Bourgeois (dir.), *Le désir d'apprendre* (p. 1-4). PUF.

Voirol, O. (2013). Culture et émancipation. Dans A. Cukier, F. Delmotte et C. Lavergne (dir), *Émancipation : les métamorphoses de la critique sociale* (p. 285-384). Édition du Croquant.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives, 3*, 243-272.

Winicott, D. W. (2012). *La capacité d'être seul.* La Petite Bibliothèque Payot.

INDEX DES AUTEURS

A

Adell-Gombert 121
Adorno 39, 49, 106
Alain 94
Albero 154, 167, 342
Allard 96
Alvarez 56
Ancelin-Schützenberger 161
Arborio 158
Ardoino 74, 152
Aronson 64
Aussel 18, 114, 379
Ayache 189

B

Bachelard 89, 370
Bacqué 40, 46, 83, 333
Bacqué et Biewener 40, 46, 83, 333
Bagros 72
Bajoit 44, 45, 46, 138, 294
Bandura 79, 81, 82, 88, 216, 245, 287, 333, 346, 353, 354
Barbier 367
Bardin 197, 198, 199, 200
Baribeau 162, 163, 164, 168
Barth 84
Barthes 65, 198, 244
Baszanger 167
Baudot 191
Baujard 337
Bauman 18, 91, 93, 256, 326, 332, 335
Beaud 170, 383
Beauvais 77, 351
Becker 157, 164
Bedin 18
Beillerot 152
Berthelot 18
Biewener 40, 83
Billett 66
Blais 53, 57, 59
Blanchet 167
Bonniol 364
Bouillaguet 201
Bourdieu 35, 54, 65, 170, 278
Bourgeois 48, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 65, 67, 69, 79, 80, 81, 82, 83, 88, 111, 345, 350
Boutinet 55, 71, 75
Boutte 56
Bouyssières 36, 46
Boyer 171
Braun 199
Broca 159
Broussal 17, 18, 24, 35, 36, 39, 42, 46, 77, 83, 84, 92, 95, 96, 97, 98, 101, 102, 107, 112, 190, 196, 278, 334, 351, 362, 366, 383
Bru196
Bruner 18, 35, 45, 49, 50, 51, 52, 53, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 76, 77, 79, 80, 84, 85, 86, 87, 88, 95, 98, 99, 100, 108, 111, 112, 284, 288, 335, 344, 346, 351, 368, 377, 378
Bucheton 73
Burawoy 158
Burgess 157, 163, 195
Butler 91

C

Campenhoudt 168, 199
Canter Kohn 158, 160, 165
Caparros-Mencacci 75, 76, 77, 219
Cappelletti 363
Carré 54, 68, 77, 81, 82, 83
Céfaï 162
Champy 91, 275, 276
Champy-Remoussenard 91
Charbonnier 40, 46, 112, 141, 193
Charles 49, 91, 124, 140, 345
Charlot 35, 45, 92
Chené 151
Citton 255, 319, 335
Clarke 199
Clerc 29
Connay 120, 121
Corcuff 153
Crawford 342
Crozat 43, 45, 46, 343

Csikszentmihalyi..... 265, 266, 335

D

Daverne-Bailly..... 153, 173, 202
Deci 82, 88, 265, 353
Delory-Momberger 169, 337, 369
Delvaux 190, 191, 275, 380
Demont 101, 106, 112, 378
Deschryver 64, 69
Descombes..... 56
Desgagné 152
Desvignes 36, 111, 377
Deulceux 217
Develay 64
Devereux..... 160
Dewey .. 35, 53, 94, 96, 97, 103, 104, 105, 108, 257, 261, 323, 336, 337, 338, 357, 381
Dumez..... 189

E

Emerson 97
Eneau 82, 83, 88
Erikson 200
Estrela 19
Ethis 95

F

Faure 39
Fenouillet 54
Ferasse 36, 46
Flahault 57, 79, 346
Foucault 40, 49, 375
Fournier 158
Freire.. 15, 18, 19, 35, 37, 41, 46, 55, 57, 60, 61, 62, 65, 82, 98, 107, 338, 344, 351, 355, 369, 375, 378, 384
Frétigné..... 134
Fusulier 278

G

Galichet..... 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 123
Galvani 337
Garcia..... 76, 245, 351
Gauchet..... 58
Geertz 166
Germier 152
Glaser..... 189
Godbout..... 342
Gold 160
Gollain 47, 58, 105, 106
Gori 95
Gorz 42, 47, 58, 105, 106
Gotman..... 167
Gramsci..... 40
Grawitz 202
Grootaers.....65, 190, 355
Groulx 161
Guichard 49, 93, 108, 112, 378
Guigou 55, 56
Guisembert..... 145

H

Habermas 64, 355
Hans..... 48
Hess 19, 102, 106, 217, 336
Heutte..... 264
Horkheimer.....39, 49
Huart..... 191
Huber.....36, 111, 377
Huberman.....164, 195
Hubert 369, 370

I

Icher..... 117, 119, 121, 122, 124, 127, 146
Illisc..... 58

J

Jackson 265, 367
Jacotot 61
Jacques .. 56, 95, 119, 120, 121, 122, 124, 125, 238, 239
Jacques-Jouvenot 56
Jara 375
Jaurès.....17, 375
Jauss 96
Jenny..... 95
Johnson..... 64
Jorro..... 278

Jullien..... 18, 66, 87, 89, 93, 96, 102, 103, 107, 109, 113, 141, 262, 294, 302, 337, 338, 345, 350, 357, 378, 384

K

Kaës 36, 111, 377
Kant 17, 35, 38, 59, 83
Kaufmann 167
Kerlan 93, 94
Kojève 334

L

Labelle 83
Lahire 370
Lameul 73
Lapassade 54, 159, 162, 164, 349
Laplantine 158
Latour 332
Lebrun 64, 69
Lefebvre 19, 95, 101, 106, 108, 113, 266
Lefeuvre 277
Lefevre 265
Leontiev 367
Lévy 108
Lhotellier 74, 77
Lindón 167
Lipovetsky 49, 91
Lochmann 245, 332, 333, 334
Lukes 40

M

Malrieu 49, 93, 97
Malterud 361
Marcel..... 17, 18, 76, 102, 103, 104, 105, 108, 114, 151, 152, 245, 257, 276, 277, 325, 344, 351, 352, 362, 369, 379, 384
Marchive 166
Maroy 155
Martin 95, 96, 97, 127
Marx 39, 334
Mauban 36, 46, 83, 111, 377
Maurel 41, 46
Mbiationg 167, 169
Meurie Corceiro 196
Meyerson..... 18, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 109, 112, 305, 335, 366, 378
Mialaret 151
Miles 164, 195
Mondada 168
Mopin 130, 134, 135, 139, 140, 344, 347
Moreau 152
Morin 82
Morris 245
Morrow 361
Mucchielli 161, 162, 198
Mukamurera 277

N

Nakamura 265, 266
Nègre 158, 160, 165
Norimatsu 157, 158
Nuttin 82

O

Olivier de Sardan 170
Orly 36, 111, 377
Osty 134, 278
Ottavi 58

P

Paquay 154
Peirera 17
Perdiguier 126, 324
Peretz 157, 205, 379
Pettit 367
Piaget 35, 54, 64, 343
Pineau 106
Piot 17, 159, 164, 166, 170, 205, 365, 368
Platon 57, 75, 280
Poujol 41
Poulantzas 40
Progin 160
Proust 102

Q

Quivy 168, 199

R

Rancière 75, 94, 103, 356
Rey 40, 46
Robbes 63, 346
Robert 106, 124, 158, 201, 342
Rosa 18, 91, 111, 331, 332, 335, 339, 340
Royer..... 168
Ruby 258
Ryan 82, 88, 265, 353

S

Saint-Jean..... 72
Sartre 47, 58
Savoie-Zajc 168
Schön 152, 363
Schwartz..... 170
Sen 40, 46, 333
Shön 276
Simonet..... 86
Singly..... 153
Slavin..... 64
Soulé 73
Spinoza..... 336
Steiner..... 39
Strauss 157, 163, 189

T

Tap.....15, 93
Thiétart 200
Thievenaz..... 157, 158, 162, 261, 342, 350, 367
Tilman.....65, 275
Todorov 57, 80, 346
Tomamichel 29
Triby.....167, 169

U

Uwamariya 277

V

Van der Maren..... 152
Vermersch 368
Vial.....75, 76, 77, 219, 364
Vieille Marchiset..... 56
Voirol 39
Vygotski 35, 64, 82, 99, 193

W

Wanlin 201
Weber.....170, 383
Winicott.....82, 88
Wittorski.....153, 173, 202

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - Synthèse des variables illustratives des métalliers serruriers 180
Tableau 2 - Synthèse des variables illustratives des menuisiers ébénistes 182
Tableau 3 - Grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices 194
Tableau 4 - Extrait de catégorisation d'éléments discursifs 197
Tableau 5 - Présentation des thèmes et des sous thèmes de la catégorie 1 202
Tableau 6 - Présentation des thèmes et des sous thèmes de la catégorie 2 203
Tableau 7 - Présentation des thèmes et des sous thèmes de la catégorie 3 203
Tableau 8 - Synthèse des données issues des entretiens avec les métalliers serruriers pour la catégorie 1 249
Tableau 9 - Synthèse des données issues des entretiens avec les menuisiers ébénistes pour la catégorie 1 250
Tableau 10 - Synthèse des données issues des entretiens avec les métalliers serruriers pour la catégorie 2 268
Tableau 11 - Synthèse des données issues des entretiens avec les menuisiers ébénistes pour la catégorie 2 269
Tableau 12 - Synthèse des données issues des entretiens avec les métalliers serruriers pour la catégorie 3 296
Tableau 13 - Synthèse des données issues des entretiens avec les menuisiers ébénistes pour la catégorie 3 297
Tableau 14 – Synthèse des données issues des entretiens avec les formateurs pour la catégorie 1 308
Tableau 15 - Synthèse des données issues des entretiens avec les formateurs 313

TABLE DES ILLUSTRATIONS

Figure 1 - Lithographies de Salomon, de maître Jacques et père Soubise 121
Figure 2. Schématisation du parcours compagnonnique 137
Figure 3 - Extraits de nos journaux de bord 165
Figure 4. Le protocole d'enquête empêché 175
Figure 5. Le protocole d'enquête réinventé 177
Figure 6. Les postures d'apprentissage émancipatrices (Delvaux et Delvaux, 2012, p. 3) 191
Figure 7 – Scène de transmission, forge et photo de groupe 212
Figure 8 – Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices – Groupe 1 212
Figure 9 - Œuvres exposées dans la salle des congrès 217
Figure 10 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices - Groupe 2 semaine 1 223
Figure 11 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices – Groupe 2 semaine 1 228
Figure 12 - Poste de réassemblage 233
Figure 13 - Jeunes qui œuvrent sur chevalet 233
Figure 14 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices - Groupe 3 semaine 1 233
Figure 15 - Caisse à outils d'un ébéniste 237
Figure 16 -Sculptures d'une feuille d'acanthe et d'une coquille Saint-Jacques 239
Figure 17 - Répartition des postures d'apprentissage émancipatrices – Groupe 3 semaine 2 239
Figure 18 - Scène de transmission 246
Figure 19 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 1 des deux corpus 251
Figure 20. Représentation graphique de chaque sous thème de la catégorie 1 des deux corpus 252
Figure 21. Représentation graphique du « faire-œuvre » chez les Compagnons de Devoir et du Tour de France. Étape 1 267
Figure 22 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 2 des deux corpus 270
Figure 23 - Représentation graphique de chaque sous thème de la catégorie 2 des deux corpus 271

Figure 24 - Représentation graphique du « faire-œuvre » chez les Compagnons de Devoir et du Tour de France. Étape 2 295

Figure 25 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 3 des deux corpus 298

Figure 26 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des deux corpus de la catégorie 3 299

Figure 27 - Représentation graphique du « faire-œuvre » chez les Compagnons de Devoir et du Tour de France. Étape 3 305

Figure 28 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 1 des trois corpus 309

Figure 29 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des trois corpus de la catégorie 1 310

Figure 30 - Représentation graphique de chaque thème de la catégorie 2 des trois corpus 314

Figure 31 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des trois corpus de la catégorie 2 316

Figure 32 - Synthèse des données issues des entretiens avec les formateurs pour la catégorie 3 320

Figure 33 - Répartition des sous thèmes issus de chacun des trois corpus de la catégorie 3 321

Figure 34 - Représentations graphiques de chaque thème de la catégorie 3des trois corpus 322

Figure 35. Modélisation du « faire-œuvre » 358

TABLE DES MATIÈRES

Introduction générale 13

1. Des préoccupations de recherche à notre projet de thèse 17

2. Chercher avec ce que l'on est 21

3. Des choix d'écriture empreints de sens 25

3.1 Du « nous » au « je » et *vice versa* 25
3.2 Entre écriture « traditionnelle » et écriture « inclusive » : proposition d'une alternative 25

4. Des stratégies de communication assumées 27

4.1 De courtes notes de pages qui en disent long 27
4.2 Des annexes dématérialisées pour un engagement écoresponsable 27
4.3 Des symboles pour baliser la lecture et donner des repères 28
4.4 Des photographies pour dévoiler 28

5. Une architecture structurante 29

Partie 1. Ancrage théorique et problématisation 31

Introduction de la partie 1 33

Chapitre 1. L'émancipation et la formation 35
1.1 Pourquoi la question de l'éducation est-elle liée à celle de l'émancipation ? 35
1.2 L'émancipation d'hier à aujourd'hui : les trois âges de l'émancipation 37
1.2.1 Á l'antiquité 37
1.2.2 Á la renaissance 38
1.2.3 Á partir du XIX^{e} siècle 38
1.2.4 Du XX^{e} siècle à nos jours 40
1.3 L'émancipation : quelques éléments de conceptualisation 42
1.3.1 Selon Galichet 42
1.3.2 Selon Crozat 43
1.3.3 Selon Bajoit 44
1.4 Synthèse du chapitre 1 45

Chapitre 2. Approche du sujet dans le champ de l'éducation et de la formation 47
2.1 Une certaine conception du sujet 47
2.2 L'éducation dans et par la culture 49
2.2.1 Une conception computationnelle 50
2.2.2 Une conception culturaliste 51
2.2.3 Une approche psychoculturelle de l'éducation, et après ? 53
2.3 Émergence du « sacre de l'apprenant » dans le champ de l'éducation 53
2.4 Émergence du sujet en formation 55
2.5 Critiques autour d'une conception individuelle de l'émancipation 56

2.6 Synthèse du chapitre 2 58

Chapitre 3. L'altérité au cœur du processus de subjectivation 59
3.1 Une idéologie spontanéiste du sujet remise en question 59
3.2 Élaborer la signification par la rencontre 59
3.3 Les figures de l'altérité 60
3.4 Synthèse du chapitre 3 62

Chapitre 4. Concept d'intersubjectivité : une nouvelle théorie de l'esprit porteuse de changement dans le champ de l'éducation et de la formation 63
4.1 Un nouveau modèle émergent : la co-élaboration du savoir 63
4.2 Une pédagogie coopérative au service de l'émancipation 64
4.3 Porter un autre regard sur le savoir 67
4.4 Un renversement de postures des acteurs 68
4.5 Synthèse du chapitre 4 69

Chapitre 5. De l'accompagnement du formateur à la subjectivation de l'apprenant 71
5.1 Des éléments définitoires 72
5.2 Un large champ sémantique 72
5.3 Une posture d'accompagnement pédagogique 73
5.4 Une posture d'accompagnement émancipatrice 76
5.5 Synthèse du chapitre 5 77

Chapitre 6. De la subjectivation à l'émancipation des apprenants 79
6.1 Le sentiment d'exister comme fondement de la subjectivation 79
6.1.1 Sentiment d'exister et identité 79
6.1.2 Sentiment d'exister et différenciation 80
6.1.3 Sentiment d'exister et estime de soi 80
6.2 L'agentivité 81
6.3 L'indépendance 82
6.4 La réflexivité 83
6.5 Vers de nouveaux possibles : la subjonctivation 84
6.6 Synthèse du chapitre 6 88

Chapitre 7. Le « faire œuvre » dans des perspectives émancipatrices 91
7.1 Former dans un contexte en changement 91
7.2 Œuvre et personnalisation 92
7.3 Des approches plurielles de l'œuvre 94
7.4 De l'œuvre au syntagme « faire œuvre » 96
7.5 Externalisation et fonctions psychologiques des œuvres 99
7.6 Le « faire œuvre » comme moment propice à la construction du sujet 101
7.7 De l'expérience esthétique du « faire œuvre » à « l'*happy* œuvre » 103
7.8 Le « faire œuvre » comme moyen de résistance à la conscience commune 105
7.9 Synthèse du chapitre 7 108

Problématique 111

Partie 2. Le terrain de la recherche 115

Introduction de la partie 2 117

Chapitre 1. Naissance et évolution du compagnonnage 119
1.1 Les légendes du compagnonnage..... 119
1.1.1 La légende du roi Salomon 119
1.1.2 La légende de maître Jacques et de père Soubise..... 120
1.1.3 La légende d'Orléans 122
1.2 L'histoire du compagnonnage 123
1.2.1 Un désir de liberté des ouvriers 123
1.2.2 Le temps des ordonnances, des sanctions, des luttes et des divisions 124
1.2.3 Entre espoir et déception..... 125
1.2.4 De nécessaires remises en question..... 126
1.2.5 Vers une identité nouvelle 127
1.2.6 Un compagnonnage pluriel 128

Chapitre 2. De la sédentarité du profane a l'itinérance de l'initié au sein de l'AOCDTF 129
2.1 Création et développement de l'Association 129
2.1.1 Naissance de l'Association reconnue d'utilité publique..... 129
2.1.2 Création d'un collège des métiers..... 129
2.1.3 Développement de l'apprentissage..... 130
2.1.4 Une Grande École des hommes de Métier en compagnonnage..... 131
2.1.5 Une implantation territoriale et un rayonnement international 131
2.2 Devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France 133
2.2.1 L'identité des Compagnons du Devoir et du Tour de France 133
2.2.1.1 Être un Compagnon du Devoir..... 133
2.2.1.2 Avoir un Devoir de transmission 134
2.2.2 Le métier : une formation professionnelle..... 134
2.2.2.1 Un métier pour quoi faire 134
2.2.2.2 La formation professionnelle 135
2.2.3 La communauté..... 137
2.2.3.1 La communauté de lieu..... 138
2.2.3.2 La communauté d'esprit 139
2.2.4 Le voyage : à l'épreuve du Tour..... 140
2.2.5 L'initiation : rites et traditions du compagnonnage 141
2.2.5.1 Un cheminement personnel au service d'un objectif 141
2.2.5.2 Des cérémonies rituelles comme points d'étapes du cheminement..... 141
2.2.5.3 Une transmission par symbole..... 142
2.2.5.4 Le chef-d'œuvre 143

Synthèse de la partie 2..... 145

Partie 3. Épistémologie et méthodologie de la recherche déployée 147

Introduction de la partie 3 149

Chapitre 1. Une recherche en sciences de l'éducation et de la formation à visée compréhensive..... 151
1.1 Ancrage disciplinaire : une approche multiréférentielle en sciences de l'éducation et de la formation 151
1.2 Positionnements épistémologiques 153
1.3 Critères de scientificité de la recherche 154

Chapitre 2. Méthodologie des recueils de données *157*
2.1 S'immerger : observer les acteurs 157
2.1.1 L'observation participante comme approche compréhensive 158
2.1.2 Le rôle et la posture de la chercheuse 159
2.1.3 Les notes de terrain comme instrument de recueil de données 161
2.1.4 Le type des notes de terrain 163
2.1.5 Les modalités de prise de notes 164
2.1.6 La transcription des observations 165
2.2 Échanger : s'entretenir avec les acteurs 166
2.2.1 L'entretien compréhensif comme approche complémentaire des observations 166
2.2.2 L'entretien semi-directif comme mode d'entretien 168
2.2.3 La conduite des entretiens semi-directifs 169
2.2.4 L'acculturation de la chercheuse 170

Chapitre 3. Présentation du déroulement de l'enquête *173*
3.1 Un recueil de données empêché 174
3.2 Un recueil de données réinventé 176

Chapitre 4. Présentation des cohortes étudiées *179*
4.1 Présentation du groupe 1 179
4.2 Présentation du groupe 2 179
4.3 Présentation du groupe 3 181
4.4 Présentation des formateurs 184
4.5 Présentation des métiers 186
4.5.1 Le métier de métallier serrurier 186
4.5.2 Le métier de menuisier 187
4.5.3 Le métier d'ébéniste 187

Chapitre 5. Les techniques d'analyse des données empiriques mobilisées *189*
5.1 La démarche qualitative 189
5.2 L'opérationnalisation d'une grille d'analyse des observations 190
5.2.1 Présentation des modalités d'opérationnalisation de la grille d'objectivation des postures d'apprentissage émancipatrices 190
5.2.2 Modalités de codage des notes de terrain 195
5.2.3 Vigilance scientifique et double codage 196
5.3. L'analyse de contenu thématique des entretiens 197
5.3.1 L'émergence d'une technique d'analyse de contenu thématique en France 198
5.3.2 La technique d'analyse de contenu thématique 198
5.3.3 La familiarisation : pré-analyse 199
5.3.4 Le codage 200
5.3.4.1 Le découpage : choix des unités d'enregistrement 200
5.3.4.2 L'énumération : choix des règles de comptage 201
5.3.4.3 La classification et l'agrégation : choix des catégories 201
5.3.5 La description, l'inférence et l'interprétation 204

Synthèse de la partie 3 ..... *205*

Partie 4. Analyse des données et résultats de la recherche 207

Introduction de la partie 4 ..... *209*

Chapitre 1. L'analyse des données observées *211*
1.1 La fabrication d'un garde-corps 211
1.1.1 Présentation de la séquence pédagogique observée 211
1.1.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées 212
1.1.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices 213
1.1.4 Place du maître dans le processus émancipateur 218
1.2 La conception d'un escalier quart tournant 221
1.2.1 Présentation de la séquence pédagogique 221
1.2.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées 222
1.2.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices 223
1.2.4 Place du maître dans le processus émancipateur 225
1.3 La fabrication d'un quart de tour 228
1.3.1 Présentation de la séquence pédagogique 228
1.3.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées 228
1.3.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices 229
1.3.4 Place du maître dans le processus émancipateur 230
1.4 La réalisation de marqueterie d'art 232
1.4.1 Présentation de la séquence pédagogique observée 232
1.4.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées 233
1.4.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices 234
1.4.4 Place du maître dans le processus émancipateur 237
1.5 La création d'un mobilier provençal 238
1.5.1 Présentation de la séquence pédagogique observée 238
1.5.2 Présentation de la répartition des postures d'apprentissage émancipatrices adoptées 239
1.5.3 « Faire œuvre » et postures d'apprentissage émancipatrices 240
1.5.4 Place du maître dans le processus émancipateur 241
1.6 Synthèse du chapitre 1 243

Chapitre 2. L'analyse des corpus d'entretiens des jeunes *247*
2.1 Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi 248
2.1.1 Approche descriptive 248
2.1.2 Approche interprétative 253
2.1.2.1 Mettre du cœur à l'ouvrage 253
2.1.2.2 Donner de son temps pour l'œuvre 255
2.1.2.3 Reconnaître la beauté de l'œuvre, la beauté à l'œuvre et donner à voir le beau 256
2.1.2.4 Œuvrer et profiter du processus de création 259
2.1.2.5 Enquêter l'œuvre pour mieux se connaître et se déplacer 261
2.1.2.6 Œuvrer, croire en soi, se transformer 262
2.1.2.7 Extérioriser l'œuvre et la laisser vivre sa vie 264

2.1.2.8 « Faire œuvre » et être dans un état de « flow » 264
2.1.2.9 Représentation graphique de l'analyse de la catégorie 1....266
2.2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre 267
2.2.1 Approche descriptive 267
2.2.2 Approche interprétative....272
2.2.2.1 La communauté : vivre ensemble pour se construire avec, par et contre l'autre....272
2.2.2.2 S'immerger pour devenir Compagnon du Devoir et du Tour de France..273
2.2.2.3 Apprendre à être à son métier, apprendre à faire son métier 276
2.2.2.4 Voyager pour s'ouvrir à soi, s'ouvrir aux autres, s'ouvrir au monde 281
2.2.2.5 La transmission : recevoir, apprendre de, donner aux autres 284
2.2.2.6 Être des hommes de Devoir, être des hommes libres : un oxymore à dépasser....289
2.2.2.7 Représentation graphique de l'analyse de la catégorie 2....295
2.3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée....296
2.3.1 Approche descriptive 296
2.3.2 Approche interprétative....300
2.3.1.1 Avoir un métier pour se libérer....300
2.3.1.2 Devenir un homme de métier et se donner les moyens de choisir sa vie300
2.3.1.3 Faire le Tour de France, vivre des expériences et être outillé dans la vie301
2.3.1.4 Se fissurer, de l'intérieur, pour dé-coïncider et ouvrir des possibles....302
2.3.1.5 Représentation graphique de l'analyse de la catégorie 3....304
2.4 Synthèse du chapitre 2....305

Chapitre 3. L'analyse des corpus d'entretiens des formateurs....307
3.1 Entre la production et la réception de l'œuvre : un moment de construction de soi 307
3.1.1 Approche descriptive 307
3.1.2 Approche interprétative....311
3.1.2.1 Un corps à cœur entre la main et la matière....311
3.1.2.2 De la renaissance au déclic 311
3.1.2.1 Laisser une trace, transmettre....312
3.2 Se former chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France : apprendre de, apprendre avec, apprendre par, faire apprendre 313
3.2.1 Approche descriptive 313
3.2.2 Approche interprétative....316
3.2.2.1 Transmettre, de père en fils, de frère à frère 316
3.2.2.2 Transmettre, donner, recevoir....317
3.2.2.3 Transmettre et s'adapter....318
3.2.2.4 Être Compagnon 318
3.3 Être un homme de métier : une liberté conscientisée et convoitée....319
3.3.1 Approche descriptive 319
3.3.2 Approche interprétative....322
3.3.2.1 Liberté de choix....322
3.3.2.2 Obéissance au Devoir....323
3.4 Synthèse du chapitre 3....323

Synthèse de la partie 4 ..... *325*

Partie 5. Discussion **327**

Introduction de la partie 5 ..... *329*

Chapitre 1. Le « faire-œuvre » comme moment expérientiel émancipateur *331*
1.1 Apprendre un métier et grandir en conscience 331
1.1.1 S'outiller d'une boussole et se repérer dans les eaux de notre société 331
1.1.2 Développer sa conscience critique et sa capacité d'agir 333
1.2 « Faire-œuvre » et vivre une expérience propice aux transformations de soi 334
1.2.1 Faire-œuvre » et se faire soi en faisant 334
1.2.2 « Faire-œuvre » et vivre un moment expérientiel 336
1.2.3 « Faire-œuvre » et s'émanciper 337
1.2.4 « Faire-œuvre » et entrer en résonance 339
1.3 Recevoir et transmettre un savoir 341
1.3.1 Une conception interactionniste des apprentissages 341
1.3.2 Un processus de transmission transformateur 342
1.4 Passer par la Chine et se déplacer 343
1.5 Élaborer du sens et développer son sentiment d'exister 345
1.6 Sortir et entrer dans l'entre de l'entre nous 347
1.6.1 Vivre ensemble pour sortir 347
1.6.2 Accompagner et inviter à entrer 349
1.7 Synthèse du chapitre 1 352

Chapitre 2. Le « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants *353*
2.1 Se former et adopter des postures d'apprentissage émancipatrices 353
2.1.1 S'engager dans ses apprentissages 353
2.1.2 « S'allier », « se situer », « s'engager », « se déplacer » avec, par et contre les autres 354
2.2 Modélisation du « faire-œuvre » comme moment propice à l'émancipation des apprenants 356
2.2.1 Une double logique émancipatrice 357
2.2.2 L'expérience au cœur du processus émancipateur 357
2.3 Synthèse du chapitre 2 358

Chapitre 3. Un modèle à (re)discuter *361*
3.1 Des limites à considérer 361
3.1.1 Une subjectivité à questionner 361
3.1.2 Une recherche soumise à l'épreuve du temps 362
3.1.3 Une généralisation de la recherche à nuancer 363
3.2 Des perspectives de recherches à explorer 363
3.2.1 Un modèle à mettre à l'épreuve de formations aux prises à d'autres logiques 363
3.2.2 Étudier le « faire-œuvre » au tamis de l'analyse micrologique de l'activité 366
3.2.3 La mise en récit comme approche complémentaire du « faire-œuvre » en formation 368
3.3 Synthèse du chapitre 3 370

Synthèse de la partie 5 ..... *371*

Conclusion générale **373**

1. Retour sur le cheminement de cette recherche *377*
1.1 De notre préoccupation de départ à notre question de recherche 377
1.2 Un terrain de recherche propice à notre enquête 379
1.3 Une potentialité émancipatrice du « faire-œuvre » confirmée 380
1.3.1 Les logiques interpersonnelles du « faire-œuvre » 380
1.3.2 Les logiques intrapersonnelles du « faire-œuvre » 381

2. Chercher et oser *383*
2.1 Oser l'émancipation 383
2.2 Oser la quête du bonheur 384

Bibliographie **385**

Index des auteurs **411**

Liste des tableaux **415**

Table des illustrations **417**

Table des matières **419**

Résumé

Inscrite en sciences de l'éducation et de la formation, cette thèse de doctorat s'intéresse aux visées émancipatrices poursuivies par certains dispositifs de formation professionnelle. Plus précisément, elle étudie en quoi un dispositif de formation peut, dans certaines conditions, s'affranchir des logiques d'employabilité, de normativité et de développement des compétences afin de permettre aux apprenants de se (re)saisir de leur projet existentiel. Aussi, la recherche menée cherche à comprendre en quoi le recours aux œuvres en formation peut permettre aux apprenants : 1) de prendre conscience de leur système de pensée dominant, 2) de se construire en tant que sujet, 3) de s'autoriser à envisager de nouveaux possibles. L'un des enjeux méthodologiques de cette recherche a donc consisté à opérationnaliser une grille d'objectivation des postures d'apprentissage qui peuvent être désignées d'émancipatrices. L'enquête a été menée chez les Compagnons du Devoir et du Tour de France, association qui propose une formation aux métiers de l'artisanat alliant savoir-faire et savoir-être, technique et culture, tradition et innovation. Les observations participantes ainsi que les entretiens compréhensifs réalisés ont permis d'identifier que le rapport que les formateurs entretiennent avec les œuvres, leur mode de relation aux autres, la pédagogie et l'accompagnement qu'ils proposent permettent aux apprenants d'adopter des postures d'apprentissage émancipatrices et les inscrit dans un triple processus émancipateur de conscientisation, subjectivation, subjonctivation. Traversés par des logiques interpersonnelles et intrapersonnelles, les Aspirants Compagnons vivent un moment expérientiel propice à leur transformation. Ainsi, au-delà de confirmer la potentialité émancipatrice du « faire-œuvre » au sein de ce dispositif de formation cette thèse en propose une modélisation.

Mots clefs : *formation – émancipation – « faire-œuvre » - Compagnons du Devoir et du Tour de France - conscientisation – moment.*

Abstract

« Creative work » among the Compagnons du Devoir et du Tour de France : a favorable moment for learner's emancipation

Enrolled in the field of education and training sciences, this doctoral thesis examines the emancipatory aims pursued by certain vocational training programs. Specifically, it explores how a training program can, under certain conditions, break free from employability, normativity, and skills development logics to enable learners to reclaim their existential project. The research seeks to understand how the use of creative works in training can allow learners to: 1) become aware of their dominant thought system, 2) construct themselves as subjects, and 3) consider new possibilities. One of the methodological challenges of this research was to operationalize a framework for objectifying emancipatory learning postures. The investigation was conducted among the Compagnons du Devoir et du Tour de France, an association offering artisanal trades training that combines practical skills, personal development, techniques, culture, tradition, and innovation. Participant observations and comprehensive interviews revealed that the trainers' relationship with creative works, their mode of interaction with others, and the pedagogy and support they offer enable learners to adopt emancipatory learning postures, engaging them in a triple emancipatory process of conscientization, subjectivation, and envisioning alternative possibilities. Guided by interpersonal and intrapersonal logics, the Apprentice Companions experience an experiential moment conducive to their transformation. Therefore, beyond confirming the emancipatory potential of "creative work" within this training program, this thesis proposes a model for it.

Keywords : *training - emancipation - "creative work" - Compagnons du Devoir et du Tour de France - conscientization – moment*