

« Un jour je serai reçu compagnon ! » Etude en TACD de la force illocutoire d'un acte de langage symptomatique de la coopération chez les Compagnons du devoir et du tour de France.

Fabrice LOUIS

Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)
Université de Bretagne Occidentale, INSPE de Bretagne

Maël LE PAVEN JARNO

Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (CREAD)
Université de Bretagne Occidentale, Faculté des Sciences du Sport et de l'Education

Thaïs RAGUENES

Université de Bretagne Occidentale, INSPE de Bretagne

Antoine PERCHOC

Université de Bretagne Occidentale, INSPE de Bretagne

Alan GUENAN

Université de Bretagne Occidentale, INSPE de Bretagne

Résumé :

Nous montrons comment la formation chez les Compagnons du devoir permet de viser à la fois l'éthique et l'efficacité. Le geste juste ne résulte pas simplement de l'habileté du compagnon mais aussi de l'accord entre les valeurs qu'il incarne et celles des « anciens ». Même seul face à l'objet qu'il façonne, le compagnon coopère ainsi en incarnant les valeurs de tous les autres compagnons. Nous mettons en évidence la manière dont la formation des compagnons permet cette acculturation en précisant les conditions dans lesquelles certains actes de langage prennent une *force illocutoire* bien déterminée. Nous réalisons cette étude dans le cadre d'un rite compagnonique, celui de l'adoption dans lequel l'apprenti s'engage ainsi en déclarant : « un jour je serai reçu compagnon. ». Cette étude est réalisée en mobilisant la TACD.

Abstract:

We show how training with the French *Compagnons du Devoir* can achieve both ethics and efficiency. The right gesture does not simply result from the skill of the companion but also from the agreement between the values that he embodies and those of the "elders". Even alone facing the object he is fashioning; the companion thus cooperates by embodying the values of all the other companions. We highlight the way in which the training of companions allows this acculturation by specifying the conditions under which certain speech acts take on a well-determined illocutionary force. We carry out this study within the framework of a companion rite, that of adoption in which the apprentice commits himself thus: "one day I will be received as a companion. ". This study is carried out by mobilizing the JATD.

Mots clés : Compagnons du devoir, transmission, savoirs, éthique, coopération, force illocutoire

Key-words: French *Compagnons du Devoir*, training, knowledge, ethics, cooperation, illocutionary force

1. Introduction

« Les compagnons du devoir et du tour de France » est une institution inscrite au patrimoine immatériel de l'UNESCO. Sur le site de l'UNESCO, on peut lire : « Le compagnonnage est généralement perçu comme étant le dernier mouvement à pratiquer et enseigner certaines techniques professionnelles anciennes, à assurer une formation à l'excellence dans le métier, à lier étroitement développement de l'individu et apprentissage du métier et à pratiquer des rites d'initiation propres au métier »¹. Comme l'explique P. Doffémont, responsable de l'Institut de la Transmission des Compagnons du Devoir, « le compagnonnage est vieux d'environ cinq siècles [...]. Malgré cela, nombre de Compagnons sont assez mal à l'aise lorsqu'on leur demande d'expliquer comment se passe la transmission » (2021, p.133). L'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France met en avant les valeurs liées à cette transmission : « liberté, confiance, générosité, capacité » et à l'exercice du métier². Ces valeurs, avec celles de patience et d'exigence, incarnent *une éthique de l'attention à l'autre* dans une *solidarité éthique et épistémique* (Collectif Didactique pour Enseigner [CDpE], 2019). Cette *culture* de la solidarité entre générations dans l'acte de transmettre et de s'approprier les *skills* d'arts de faire, parfois millénaires, traverse les manières de « guider le jeune vers [...] le geste *juste* » chez les Compagnons (Malicot *in* Champy-Remoussenard, 2015, p.155). Chez les compagnons du devoir, le geste juste n'est pas synonyme de geste efficace permettant de donner à l'objet la forme qui convient à sa fonction. Le geste juste est celui qui permet d'aboutir à la production d'un artefact utile grâce à un travail réalisé dans un esprit permettant au compagnon d'exercer des vertus qui lui permettent de viser l'excellence.

L'objectif de ce texte est de montrer comment des dispositifs de formation chez les compagnons du devoir permettent de viser à la fois les valeurs propres à l'esprit du compagnon et la précision nécessaire à ses gestes efficaces. De fait, le geste juste ne résulte pas simplement d'une adaptation de la main du compagnon à l'objet qu'il façonne mais aussi de l'accord entre les valeurs qu'il incarne dans son travail et celles des anciens qui ont été formés auparavant chez les compagnons du devoir. C'est-à-dire que même lorsque le compagnon est seul face à l'objet qu'il doit façonner, il agit d'une certaine manière en coopérant, parce qu'il place au cœur de ses

¹ <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-compagnonnage-reseau-de-transmission-des-savoirs-et-des-identites-par-le-metier-00441>

² Valeurs citées par Antoine Dournel, directeur régional de la maison à Mont-Saint-Aignan. <https://www.youtube.com/watch?v=EJ8NXe1r2-0>

actions les valeurs que tous les autres compagnons tentent de donner à voir dans leur travail. Mais comment la formation des compagnons permet-elle d'acquérir simultanément le geste et l'esprit qui rendent possible la coopération des compagnons ? C'est ce que nous tentons de mettre en évidence en précisant les conditions dans lesquelles certains actes de langage propres aux compagnons prennent non seulement un sens mais aussi une force, la *force illocutoire* (Austin, 1970).

Dans un des rites caractéristiques des compagnons (l'adoption), l'apprenti qui est adopté déclare : « un jour je serai reçu compagnon ». Si n'importe quel interlocuteur comprenant la langue française saisit le sens de cette affirmation, seuls ceux qui sont partis en tour de France peuvent comprendre la portée de l'engagement de l'apprenti qui produit cet énoncé. Seuls ces compagnons peuvent connaître les conditions (didactiques) qui autorisent les anciens à croire que l'apprenti a pris la mesure de la responsabilité produite par le rituel.

L'hypothèse que nous formulons ici est la suivante : il existe des dispositifs didactiques chez les compagnons qui donnent à certains énoncés une force illocutoire produisant une responsabilité chez les apprenants. Et c'est cette responsabilité qui leur permet d'apprendre à lier valeurs et efficacité de l'action dans le travail. Nous pensons que la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) peut rendre compte de la manière dont ces dispositifs agissent pour donner aux énoncés une force illocutoire.

Dans un premier temps, nous reviendrons sur cette caractéristique des actes de langage, la force illocutoire.

Dans un second temps, nous exposerons les méthodes et les circonstances qui nous ont permis d'étudier les dispositifs didactiques.

Enfin, nous développerons les résultats de notre étude et discuterons du principal : l'importance de la temporalité des apprentissages chez les compagnons.

2. La force illocutoire des actes de langage

L'acte locutoire est le sens d'un énoncé. Ce sens dépend du contexte. Lorsque le maire dit « je vous marie » dans un contexte qui est celui d'un mariage civil à la mairie, les mots ont un sens précis. Mais le maire, en prononçant ces mots, agit également de *manière illocutoire*. De

par son autorité, en prononçant ces mots, le maire lie les deux personnes. Le maire agit de manière illocutoire en parlant : il lie par les liens du mariage.

Citons trois caractéristiques de l'acte illocutoire :

- « Tout d'abord l'acte illocutoire est issu d'une procédure conventionnelle. « Un indice en est notamment la possibilité, pour un acte illocutoire, de formuler (ou d'inventer) un énoncé performatif correspondant, c'est à dire une formule conventionnelle servant à « indiquer » son efficacité illocutoire ». (Ambroise, 2014). Ici, la formule est « Un jour je serai reçu compagnon ! »

- « ... ce qui est central est que l'acte illocutoire produit quelque chose de nouveau dans le monde, dont la réalité est conventionnelle et ne peut pas être créée de manière naturelle ». (Ambroise, 2014). La réalité créée ici est une responsabilité, celle de l'adopté à faire ce qui convient pour être un jour reçu compagnon.

- « ... l'acte illocutoire doit être reconnu comme tel pour réussir. En effet, je ne parviens à promettre que si la personne à qui je m'adresse reconnaît que je fais une promesse, c'est-à-dire considère que j'utilise correctement, dans les bonnes circonstances, etc., la procédure pour faire une promesse » (*ibid.*). Ainsi la formule « Un jour je serai reçu compagnon ! » peut ne pas avoir de force illocutoire si personne autour du locuteur n'est apte à reconnaître que la formule a été produite *selon la procédure idoine dans les bonnes circonstances*. Cette procédure et ces circonstances sont des « conditions de félicité » décrites par Austin. Ce sont les conditions de félicité, essentiellement didactiques, dont nous voulons rendre compte ici.

3. Objectifs et méthodes

3.1. Objectifs

L'adoption est un rituel dans lequel cette phrase « un jour je serai reçu compagnon » joue un rôle important. Ce qui suit vise à montrer que ce rôle n'existerait pas sans les conditions didactiques permettant à l'acte de langage d'avoir une force illocutoire. Mais pour cela nous devons en premier lieu expliciter ce qu'est ce rituel. Dans le cas étudié, Guada (nom d'emprunt chez les Compagnons), formateur charpentier, caractérise de plusieurs manières l'adoption.

3.1.1. Le rituel de l'adoption

Guada dit : « à l'origine c'était un bizutage, on bougeait beaucoup les jeunes. Depuis 2001,

avec la nouvelle association, l'adoption c'est juste des valeurs, on explique les valeurs. On attend un engagement. Il y a une similitude avec le mariage, c'est un engagement à vie ».

De celui qui demande à être adopté, Guada dit « « on va faire en sorte de lui faire cracher les mots. On veut entendre les mots ».

La formule prononcée par l'adopté devant les familles et la communauté est la suivante : « Un jour je serai reçu compagnon ».

Nous apprenons que c'est à ce moment que son écharpe est frappée au fer chaud : c'est la signature du métier. A ce moment il peut commencer son Tour de France car il s'est engagé.

3.1.2. L'adoption et le déclic

Guada dit : « l'adoption se fait pour quelqu'un qui est bien à la maison, qui est bien dans la communauté, bien avec tout le monde. Quand l'apprenti a le déclic alors l'apprenti peut postuler, il demande à être adopté par la communauté ».

Le déclic est le symptôme de la responsabilité présumée de celui qui peut prétendre à être adopté. Selon Guada, le déclic est bien réel lorsque les « lapins³ se sentent capables, donc responsables ».

Guada parle de « l'éveil du lapin » « quand il prend du recul », « avec une prise de conscience », « conscience de sa capacité, » « qu'il a envie ». « Il est capable de dire “voilà où j'en suis” ».

Guada : « Ceux qui ne sont pas motivés, on peut leur donner un an de plus en espérant qu'ils obtiennent le déclic attendu ».

Qu'est-ce que le déclic ? Selon l'étude que nous avons menée auprès de Guada, nous faisons l'hypothèse que ce déclic est lié à une évolution de l'apprenti dans sa perception de la temporalité du travail. Il s'agit d'un rapport particulier au temps du travail que nous tentons de mettre en évidence.

C'est donc l'hypothèse que nous faisons pour expliquer la manière dont la formation chez les Compagnons associe éthique et efficacité, valeurs et habileté. La responsabilité se juge à l'aune de l'éthique. Et l'éthique se mesure à la lumière d'un changement d'attitude vis-à-vis de la temporalité du travail. Ce changement d'attitude profite autant à une incarnation des valeurs qui permettent aux compagnons de coopérer pour progresser dans un art de faire.

Concernant la temporalité : nous apprenons qu'avant l'adoption, il y a la mise en chantier.

³ Terme utilisé, dans le jargon des Compagnons, pour désigner les apprentis.

L'apprenti propose un projet et la communauté peut accepter ou en proposer un autre. Ce projet doit être réalisé en un temps limité. Ce temps est censé n'être ni trop long ni trop court. Cette durée du projet peut laisser la place à un loupé, qui est possible, acceptable.

3.2. La méthode

3.2.1. Les conditions d'observation

Nous cherchons à identifier ces conditions de félicité en croisant les données issues de vidéos et du verbatim d'entretiens au prisme des principaux descripteurs et notions-modèles de la TACD.



Image 1 : l'atelier de fabrication en charpente

Du 2 au 4 Avril 2023, au cours d'une semaine de formation « massée » organisée par l'AOCDTF à la Maison des Compagnons de Mont-Saint-Aignan, avec trois étudiants en première année de Master MEEF PLC EPS⁴ engagés dans un travail de mémoire sur la formation des Compagnons du devoir à des fins comparatistes avec l'éducation physique et

⁴ Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, mention Professeur de Lycée et de Collège, parcours Education Physique et Sportive.

sportive, nous avons réalisé une série d'entretiens ante et post séance du formateur charpentier (Guada) et d'apprentis⁵ en CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle), ainsi que des observations appuyées sur le film des séances réalisées en atelier ou en salle de cours. La semaine de formation a été consacrée essentiellement à réaliser une épreuve blanche de CAP.

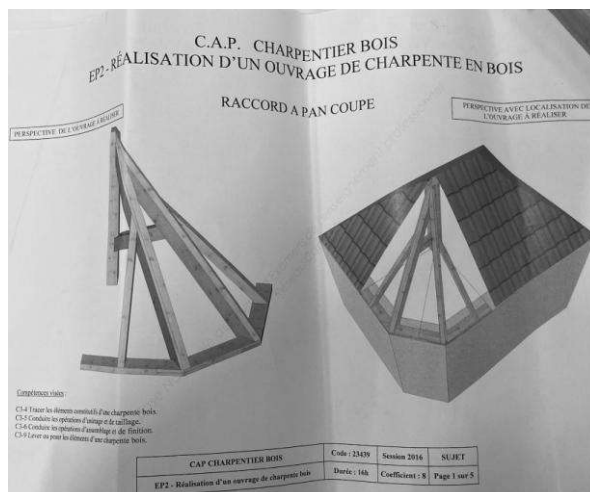


Image 2 : un extrait du sujet

Les moyens pour filmer étaient les suivants : deux caméras et une tablette. En plus de ces moyens de restitution, un des auteurs suivait les séances avec un bloc-notes pour tenter de repérer des événements saillants.

Une stratégie a été adoptée dès le début grâce à des moyens conséquents : filmer le plus souvent Guada donner des consignes à un lapin puis laisser la caméra filmer le lapin après le départ de Guada pour ensuite demander à Guada de commenter à la fois le passage de ses consignes et le travail réalisé par le lapin après le départ de Guada. Cette stratégie était une manière de documenter le système réciproque d'attentes de Guada et des lapins⁶.

3.2.2. Les descripteurs de la TACD⁷

Collectif de pensée

Un groupe d'individus menant une étude partagée et collective des problèmes qui se posent à lui, produit, dans la durée et dans la continuité de son travail, des façons de penser et

⁵ Nommés « les lapins ».

⁶ C'est-à-dire de documenter le contrat didactique.

⁷ Les éléments de définition des notions-modèles mobilisées dans ce paragraphe sont issues du glossaire de l'ouvrage Un Art de Faire Ensemble [ADFE] (Collectif Didactique pour Enseigner [CDpE], 2024, à paraître).

d’agir qui le caractérisent. Progressivement il donne jour à un *style de pensée* (Fleck, 1935) qui oriente mais aussi contraint son travail selon cette orientation. Un tel groupe est un collectif de pensée.

Notre objectif principal est de décrire le plus fidèlement possible le style de pensée produit par la formation des Compagnons du devoir et du tour de France.

*Contrat didactique*⁸

Lorsqu’il aborde un problème, l’élève le fait sur la base d’un système de capacités épistémiques incorporées, d’habitudes d’actions, dont une partie essentielle résulte de l’action conjointe antérieure du professeur et des élèves. Ce système de capacités, c’est le contrat didactique. Le contrat didactique constitue donc un déjà-là, et l’arrière-plan de la situation d’apprentissage pour l’élève, sa référence. Les capacités du contrat sont largement implicites et l’élève n’en est pas toujours conscient. Comme il résulte de l’action conjointe antérieure au sein de l’institution didactique, le contrat peut être vu également comme un système d’attentes et d’attributions d’attentes qui relie le professeur et les élèves, et sur lequel les transactants s’appuient pour interpréter les actions d’autrui. Il peut être aussi conçu comme un système de règles du jeu. On peut également le considérer comme un système de normes. Enfin, le contrat didactique peut s’appréhender comme un système d’habitudes. Une caractéristique fondamentale du contrat didactique, qui tient de l’institution didactique elle-même, est qu’il doit évoluer – quelquefois même être rompu – au cours du temps.

Ci-dessous un exemple de cette rupture.

Une des valeurs qui semble être une condition nécessaire pour que l’énoncé « Un jour je serai reçu compagnon » puisse avoir une force illocutoire, c’est la dignité.

L’apprenti doit être digne, c’est-à-dire, citons Guada, « qu’il réponde aux attentes ». Bien entendu, ces attentes évoluent en fonction de la période de formation. Guada porte les joints c’est-à-dire une boucle d’oreille qui selon, les dires de Guada, signifie « qu’il est capable de répondre aux attentes des anciens », « qu’il est digne de porter les joints ». Cette responsabilité est attestée lors d’un autre rituel bien après celui de l’adoption. Ainsi, tout au long de la formation, les attentes des formateurs évoluent et il est nécessaire que le contrat didactique soit rompu c’est-à-dire que les attentes et les capacités des apprentis évoluent afin que le temps de l’enquête soit possible dans les milieux didactiques nouveaux.

⁸ Notion créée par Guy Brousseau (1998) et reprise en TACD.

Un exemple cité par Guada pour traduire cette dignité en comportement, c'est « qu'ils restent à la fin pour ranger le matériel, qu'ils se sentent capables, qu'ils soient autonomes ». Mais ce que cet exemple ne traduit pas directement, c'est ce qui peut être la cause d'une telle évolution. Ce qui est certain c'est que cette évolution traduit une évolution des enjeux de savoir au sein des interactions : cette évolution est conceptualisée par la chronogénèse.

La chronogénèse⁹

Dans la manière dont le professeur et les élèves réalisent des transactions autour d'un savoir, ce qu'on regarde, c'est comment le savoir est disposé sur l'axe du temps. On pourrait caractériser la chronogénèse (genèse du temps du savoir) en posant la question : quand et comment les objets de savoir sont-ils positionnés dans le temps d'un enseignement ? Cette catégorie incite à identifier la nature et les raisons du passage d'un contenu épistémique à un autre. La chronogénèse – ou création du temps didactique – contraint d'abord l'action professorale, parce qu'elle est de sa seule responsabilité. C'est le professeur qui sait avant, du point de vue du savoir, ce qui va se passer après.

Dialectique réticence-expression

Réticence et expression caractérisent toute production ou usage de systèmes de signes dans une transaction. On manifeste de la réticence lorsqu'on tait/cache ce que l'on sait. On peut aussi exprimer/montrer ce que l'on sait. Réticence et expression sont à la fois opposées et complémentaires, et indéfectiblement liées comme les deux faces d'une même pièce de monnaie... La relation didactique est le lieu d'un jeu entre réticence et expression. C'est la dialectique réticence-expression. Nous verrons que Guada exprime certains enjeux liés au curriculum mais laisse tacites certains enjeux éducatifs liés au style de pensée des Compagnons.

4. Résultats et discussion

Ce qui suit met en évidence la manière dont Guada place le rapport à la temporalité au cœur des enjeux des dispositifs. Cet enjeu est le plus souvent tacite. C'est-à-dire que Guada manifeste beaucoup de réticence à dévoiler tout de suite les vrais enjeux de la formation. Il y a les enjeux apparents prescrits par le curriculum du CAP et les enjeux éducatifs tacites liés aux

⁹ Notion proposée par Yves Chevallard (1991) et conceptualisée en TACD dans le triplet des genèses.

valeurs des compagnons. Nous montrons comment ce rapport des « lapins » à la temporalité joue un rôle dans la possibilité de donner une force illocutoire à l'énoncé « Un jour je serai reçu compagnon. ».

Les résultats de l'enquête ci-dessous visent à montrer que les dispositifs didactiques étudiés ont pour finalité éducative de faire éprouver une temporalité qui va être moteur de l'éthique des compagnons. Être capable, être généreux, être libre, être digne nécessite un rapport particulier au temps du travail. Et cela s'apprend.

4.1. *L'incident critique didactique¹⁰ du jour 1*

Le rapport avec la temporalité longue s'inscrit dès le début de l'existence des compagnons. Guada dit : « au début de l'existence des compagnons quelqu'un pouvait travailler presque toute sa vie sur le même projet ou passer vingt ans sur un projet puis changer de projet et de région ». Mais il n'y a pas que la temporalité longue qui doit être appréciée. Ou plus exactement, cette temporalité doit être appréciée de différentes manières. La temporalité semble être un critère permettant de voir si le contrat a été rompu de telle sorte que le lapin, de par ses attentes nouvelles ou son rapport à la durée des apprentissages, est capable et digne d'apprendre autre chose. Un incident critique va révéler une partie de ce jeu d'attentes réciproques.

Guada avait proposé que deux des lapins (du groupe nommé « les oui oui »¹¹) viennent l'aider pour faire le débit, c'est-à-dire couper les pièces de bois pour que le lendemain matin les lapins puissent commencer à travailler rapidement sur le projet de CAP blanc. Or personne n'est venu travailler avec lui. Il n'a donc pas fait ce débit seul car il estime que cela lui prend du temps et qu'il a autre chose à faire de plus important. Il a donc travaillé à la place jusqu'à minuit avec un jeune qui a été adopté et qui doit réaliser son projet pour pouvoir partir dans son Tour de France. On a ici une évocation de la durée longue pour la temporalité des apprentissages. En effet, jusqu'à tard dans la nuit, Guada est venu travailler en atelier avec le groupe de ceux qui sont avancés puis ensuite avec le jeune qui a été adopté. Guada exprime ainsi une forme de responsabilité liée à son rapport au temps de l'enquête. Enquête qui n'est pas seulement celle

¹⁰ « Les incidents critiques didactiques grossi[ssen]t des phénomènes qui restent peu visibles lorsque tout fonctionne normalement » (Loquet, Garnier & Amade-Escot, 2002, p. 100). Les ICD présentent en effet un caractère remarquable (Euzet & Méard, 1998) lors de situations visant explicitement à communiquer un savoir précis (Amade-Escot & Marsenach, *op. cit.*[1995]). Ils font apparaître le déploiement des stratégies mises en œuvre par chacun face à un imprévu quant aux conditions de transmission des savoirs visés. » (Le Paven, 2017, p.14).

¹¹ Guada les décrit ainsi : « Ils disent toujours « oui oui on a compris » mais en fait ils ne font que regarder les autres le plus souvent sans rien faire. »

de l'apprentissage technique des gestes qui peuvent s'acquérir dans une journée normale de cours mais aussi celle de l'éducation par l'exemple à la coopération. Guada n'est plus ici dans son rôle d'enseignant soumis à des horaires bien définis. Il rompt avec les attentes et les habitudes de l'institution scolaire pour pouvoir définir puis réguler afin d'instituer un nouveau rapport à la temporalité. D'un même tenant se joue à la fois l'apprentissage des valeurs par les lapins et l'incarnation de ces valeurs par l'exemple. C'est ce comportement exemplaire qui permet à Guada d'être digne de porter les joints. Guada sait que les attentes que les anciens ont vis-à-vis des lapins sont bien différentes vis-à-vis de lui. Mais dans les deux cas, le rapport à la temporalité est en jeu.

L'incident didactique reprend le matin du second jour de notre immersion puisque les lapins qui n'ont pas aidé Guada la veille doivent maintenant s'organiser pour faire le débit des pièces de bois.

On remarque qu'ils sont regroupés autour de pièces de bois et que certains sont proches des pièces, en train de les organiser, alors que d'autres sont derrière les mains dans les poches. C'est ce « second rideau » que Guada appelle les « oui oui ». Guada déclare qu'il les laisse perdre du temps. Il sait que le débit qui n'a pas été fait hier soir va leur faire perdre ce temps.

Il déclare aussi qu'il les voit sereins parce que c'est le début de la journée mais qu'il sait que petit à petit, ils vont commencer à stresser et qu'ils vont lui demander de l'aide par manque de temps quand ils s'apercevront qu'ils ne réussiront pas à terminer.

Le challenge de Guada : *L'exemplarité et la légitimité.*

Guada déclare que les lapins ont deux jours pour faire le projet du CAP. Il ajoute : « le second jour je fais la même chose qu'en deux heures ». C'est alors un défi et les lapins comprennent qu'ils font la course avec le « chef de chantier ».

Guada ajoute : « je fais toujours la maquette. Je fais toujours la course. Tu sais faire alors ils t'écoutent ».

La veille au soir, nous avons interrogé trois « lapins » qui faisaient partie du groupe de ceux qui étaient en atelier, c'est-à-dire qui feront partie du groupe de ceux qui vont être acceptés en Brevet Professionnel. Ils nous avaient dit qu'ils considéraient qu'ils écoutaient Guada parce qu'ils le savaient légitime, qu'ils le savaient capable et compétent. Ce qui semble fonctionner dans ce climat d'apprentissage, c'est une adéquation entre les attentes des uns et des autres. Aucun d'entre eux n'explicite ses attentes mais les actions de ce groupe sont en accord avec les attentes de Guada et réciproquement. C'est un effet de contrat didactique heureux qui permet

aux uns et aux autres de se voir responsables, capables et sans doute dignes de continuer à être dans la communauté des compagnons.

Éprouver la durée de l'effort dans son corps, prendre conscience de la durée de l'apprentissage, prendre conscience des différentes durées nécessaires à l'apprentissage et à l'engagement dans le compagnonnage. C'est ce qui semble être au cœur des attentes des compagnons. C'est ce qui traduit une forme de responsabilité et de générosité, au cœur de l'éthique des anciens. Et pour cela, la place du formateur dans la tonogenèse doit varier selon les circonstances pour donner au lapin la possibilité d'apprendre dans des temporalités variables.

4.2. Le respect du sujet et la réalité du problème sur lequel l'enquête doit porter

En prononçant ces mots : « est-ce qu'il a respecté le sujet ? », Louis, un lapin et Guada demandent si le lapin évalué a compris et tenu compte du problème essentiel du sujet du CAP. Car c'est ce problème qui est au cœur de l'enquête du sujet. Les lapins répondent alternativement en disant « il a dégauchi » ou bien, que « sa maquette peut être couverte ». Mais Guada intervient alors en disant : « La maquette respecte les dimensions ? ». On s'aperçoit alors que Guada est en désaccord avec les lapins sur la nature du problème essentiel du sujet : il explique qu'il a déjà dû démonter un chantier pour une erreur de 18 cm alors que sa charpente aurait pu être couverte. « Mais pour 18 cm un voisin peut estimer qu'il ne voit plus comme avant », explique Guada. Sur un plan didactique, on s'aperçoit ici que l'auto-correction permet de déterminer le vrai sujet de l'enquête c'est-à-dire le problème essentiel auxquels doivent se confronter les apprentis. Or, le sujet écrit sur la feuille qui représente le dessin n'est pas explicite sur le problème qui doit être au cœur de l'enquête ; « respecter le sujet ». Et respecter le sujet, c'est selon Guada, respecter les dimensions données par le sujet.¹²

4.3. Du vrai sujet d'enquête à la vraie finalité éducative

Néanmoins en aparté Guada nous explique que ce qui lui importe c'est que cette épreuve de CAP blanche incite des lapins à venir travailler le soir (de 20h à 22h), bien plus que ce que

¹² Pour rappel, Guada informe les lapins qu'il a déjà été contraint de démonter un chantier pour une erreur de 18 cm alors que sa charpente aurait pu être couverte. « Mais pour 18 cm un voisin peut estimer qu'il ne voit plus comme avant » explique-t-il.

demande en réalité l'épreuve (seize heures de prévu).

On comprend alors que la temporalité importe dans l'apprentissage des compagnons. Il s'agit non seulement qu'ils soient capables mais aussi qu'ils soient en mesure de se donner le temps nécessaire à cet apprentissage, ou à la réalisation du chantier et qu'ils soient en mesure d'accepter de se donner de plus en plus de temps. Même si la rentabilité, c'est à dire le fait d'être efficace dans un temps imparti est importante (le sujet de CAP doit être réalisé dans un temps limité), la capacité à travailler de nombreuses heures, et de plus en plus d'heures, semble être une finalité intrinsèque de la formation des compagnons. On note que le travail réalisé lors de l'épreuve de CAP est évalué aussi en fonction du nombre d'heures réalisées. Cette évaluation prend d'autant plus de sens quand on sait que lors de la « réception du travail » de l'itinérant (celui qui est parti en tour de France), il est indiqué le nombre d'heures qui lui a permis de réaliser son œuvre.

4.3. Temporalité et dévolution : la chronogenèse et le contrat didactique

Ces résultats intègrent un entretien mené avec les apprentis Emile, Samuel et Gurvan, portant notamment sur leurs attentes vis-à-vis de l'autonomie laissée par Guada lors de l'épreuve blanche du CAP.

Les apprentis ne s'attendaient pas à ce que Guada les aide autant, d'une part en faisant des dessins au tableau, d'autre part en rembarant certaines pièces de bois. Samuel déclare : « c'est qu'on en avait vraiment besoin ».

On voit que Guada tente de jouer le jeu de l'autonomie jusqu'à ce qu'il estime qu'il est nécessaire de modifier les règles du jeu en augmentant sa responsabilité dans l'apprentissage des apprentis (bascule topogénétique), de sorte que le groupe puisse agir grâce à une avancée du temps didactique portant sur la mise au jour, sur le tableau, de représentations du problème posé par les découpes. Guada déclare qu'il ne veut pas qu'ils restent des heures sans rien faire, bloqués par un problème.

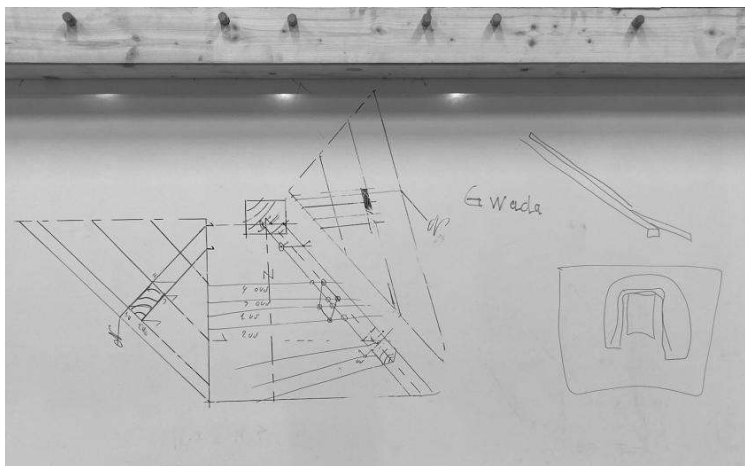


Image 3 : aide de Guada au tableau pour les découpes

4.4. Temporalité et milieu-soi : le rapport au corps

Samuel n'aime pas travailler à la scie circulaire et préfère travailler avec « le zinc » parce qu'il préfère faire les gestes de manière plus précise. Il déclare : « j'aime bien l'égoïne ! ».

Samuel a réalisé la maquette la plus difficile et obtient une note de 16/20. Guada lui explique pourtant que la prochaine fois il travaillera avec la scie circulaire car c'est l'outil qui convient pour réaliser des gestes durables et rentables. Cette remarque de Guada est significative sur le plan de l'évolution de ses attentes pour Samuel concernant le rapport au corps et à la temporalité du travail. En effet pour Guada, nous l'avons vu, la temporalité du travail n'est pas juste une question institutionnelle (liée au nombre d'heures quotidienne prévues dans le curriculum du CAP), ce n'est pas qu'une question psychologique (trouver le temps long ou non). Dans le cadre de ce métier de charpentier qui demande des efforts longs et parfois usants pour le corps, Guada instaure dès le début de l'apprentissage une manière de vivre la temporalité de manière incarnée. La temporalité doit être ressentie corporellement ; cette temporalité « incarnée » dans un état corporel ressenti semble être la « grandeur »¹³ qui permet à l'apprenti de mesurer la qualité de son travail. Guada nous a fait comprendre cet aspect de sa formation au début de notre immersion en nous montrant comment le corps devient petit à petit « un milieu-soi » qui d'après Forest & Batézat-Batellier (2013) renvoie au « corps comme source de sensations » (p. 93) dans une situation où « il s'agit, pour l'élève, de se rendre sensible à des dimensions corporelles qui ne peuvent résulter de l'exemple du professeur »

¹³ Au sens de grandeur physique comme dans un dispositif de mesure physique des états de la matière (le niveau de mercure dans un thermomètre permet de mesurer la température). Ici la sensation physique et l'intensité donne la mesure de la temporalité vécue.

(ibid.) et qui permettent d'« orienter son action sur son propre corps » (p. 94) à partir de « sources de possibles rétroactions lui permettant d'ajuster la note [ici, le geste] qu'il produit » (ibid.).

En effet, à la question que nous avons posée à Guada « comment fais-tu pour aider quelqu'un qui n'y arrive pas ? », il ne répond pas mais propose à l'un d'entre nous qui n'a jamais travaillé en charpente d'apprendre à couper un morceau de bois avec une scie égoïne.

Guada passe beaucoup de temps alors à montrer observer, prescrire, laisser-faire des erreurs, faire éprouver dans le corps les gestes inefficaces ou non durables, corriger les positions anatomiques, ...

Ce dispositif prend une signification nouvelle avec la remarque de Guada adressée à Samuel quand ce dernier manifeste l'envie de conserver l'outil qu'il maîtrise et qui lui permet de ressentir dans ses muscles, dans ses articulations, à la fois l'efficacité et une forme de temporalité de son travail. – Avec le dispositif d'engagement corporel que Guada propose à Antoine (un des co-auteurs de ce texte) et cette remarque de Guada à Samuel nous avons eu la possibilité d'observer une forme de contraction temporelle. Alors que de nombreuses heures d'apprentissage se sont écoulées entre ce que Samuel a vécu comme Antoine (la sensation corporelle de la durée des gestes) et son envie (réprimée par Guada) de continuer à ressentir cette forme de temporalité, nous avons vécu en accéléré (grâce à notre immersion) cette forme de chronogenèse. Car les premières attentes de Guada concernant l'apprentissage des lapins sont clairement du côté de la capacité à vivre corporellement le passage du temps qui forge le corps et contraint l'esprit à s'adapter tout en acceptant la réalité d'une temporalité qu'il devra apprivoiser toute sa carrière. Mais ces attentes évoluent lorsque le lapin, comme Samuel, a eu le déclic et est maintenant capable de répondre aux premières attentes. Il s'agit maintenant que ses propres attentes concernant la manière de travailler et de vivre la temporalité évoluent. De même que l'épure au sol permet de vivre l'expérience physique du tracé qui demande patience et précision avant de laisser la place à l'assistance par logiciel, de même la scie égoïne doit céder sa place à la scie circulaire qui permettra de vivre différemment à la fois l'efficacité et la temporalité.

5. Conclusion

Nous avons recensé certaines des valeurs revendiquées par les compagnons du devoir. Être capable, être généreux, être libre, être digne. Ces valeurs s'apprennent dans la formation.

Mais avant de les incarner au quotidien il est nécessaire que le lapin comprenne à quoi il s'engage lorsqu'il demande à être adopté. La force illocutoire de l'énoncé « un jour je serai reçu compagnon » ne peut exister si le lapin ne comprend pas les valeurs qu'il s'engage à incarner. Les résultats de notre étude auprès de Guada semblent étayer l'idée que le rapport à la temporalité est la pierre angulaire de l'engagement au moment de l'adoption et que c'est aussi l'indice de l'existence d'un déclic du lapin. C'est-à-dire de sa capacité à comprendre la nature de son engagement.

Pour être libre il faut se libérer d'un certain rapport au temps du travail.

Pour être capable, il faut apprendre à avoir un rapport particulier au temps d'apprentissage.

Pour être généreux, il ne faut pas subir la temporalité du travail et pouvoir l'utiliser pour les autres et en coopération avec eux

Pour être digne, il faut investir son temps de travail de manière utile.

En adoptant un tel rapport à la temporalité, le lapin se donne les moyens de coopérer avec les autres compagnons. C'est sans doute un symptôme important de sa compréhension de la nature de l'engagement qui résulte de l'énoncé « un jour je serai reçu compagnon ». C'est aussi sans doute ce qui permet d'assurer une force illocutoire à l'énoncé. C'est-à-dire de jouer un rôle particulier au sein d'une « forme de vie » (Wittgenstein, 2004) particulière, celle des compagnons du devoir et du tour de France.

Il faut toutefois noter que nos résultats ne concernent que Guada. Aurions-nous trouvé chez d'autres formateurs une telle volonté d'inculquer ce rapport à la temporalité ? D'autres enquêtes devront le prouver.

Références bibliographiques

- Amade-Escot, C., & Marsenach, J. (1995). *Didactique de l'éducation physique et sportive : questions théoriques et méthodologies*. La Pensée Sauvage.
- Ambroise, B. (2014). *Illocutoire ou perlocutoire ? : Retour et détours sur une distinction fondatrice*. Document de travail. [halshs-01091859](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01091859)
- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Seuil.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Champy-Remoussenard, P. (2015). Chapitre 5. Le point de vue des Compagnons du devoir et du tour de France à propos de la transmission du travail: Entretien avec André Malicot. Dans : Richard Wittorski (éd.), *Comprendre la transmission du travail* (pp. 143-174). Champ social.