

Mardi 19 mai 2015

18h - 20h

AgroParisTech



Rémi James

Directeur de la société James Ébénistes

Le métier, moteur du développement de l'entreprise

Le compagnonnage, du bocage normand à Dubaï

Dossier Documentaire

- 135 pages -

Le Dossier Documentaire de l'UODC

Le métier, moteur du développement de l'entreprise Le compagnonnage, du bocage normand à Dubaï

- Sommaire -

- **James Ebenistes, l'excellence pour l'exception..... pp. 03-09**

 - L'ébéniste James souhaite modeler le bois comme du plastique
Site web *La Manche libre* (www.lamanchelibre.fr), octobre 2011
 - Parcours de Rémi James
Site web *La Manche* (<http://manche.fr>)
 - Histoire d'une entreprise familiale
Site web *James Ebenistes* (www.james-ebenistes.fr)
 - James : ambassadeur ébéniste
Site web *CCI International Normandie* (www.granville.cci.fr)

- **Métier, développement, compagnonnage..... pp. 10-120**

 - *Le compagnonnage*, Barnard de Castéra, Editions Puf, Collection « Que Sais-je ? », janvier 2012, 128 p.
Résumé, Table des matières, Introduction
 - Compagnonnage et Histoires de Vie
Dominique Fauconnier, Site web *L'Ateliers des Métiers* (www.atelierdesmetiers.com), 1998
 - Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat
Françoise Piotet, Site web *Cairn Info* (www.cairn.info), 2009
 - L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du métier
Ugo Palheta, Site web *Cairn Info* (www.cairn.info), 2010
 - Le tutorat : fonctionnement et enjeux chez les compagnons du devoir du tour de France
Annabelle Hulin, Site web *Neoma Business School* (www.neoma-bs.fr), 2008
 - Les compagnons réussissent-ils comme les autres ? Proposition d'une typologie des attentes en termes de carrière au sein de l'AOCDF
Emilie Hennequin et David Abonneau, Site web *Bird Paris Dauphine* (<http://basepub.dauphine.fr>), 2011
 - Les carrières des compagnons du Devoir : entre tradition et modernité
Annabelle Hulin, Site web *Centre de recherche Magellan* (<http://magellan.univ-lyon3.fr>), 2008

- **En pratique..... pp. 121-130**

 - Histoire du compagnonnage
Site web *Wikipédia* (<http://fr.wikipedia.org>)
 - La formation professionnelle avec les Compagnons du Devoir
Site web *DGEFP* (www.emploi.gouv.fr), juin 2012
 - Le métier d'ébéniste
Site web *Compagnons du Devoir* (www.compagnons-du-devoir.com)

- **Quatre vidéos de l'Uodc sur le sujet..... pp. 131-135**

 - Lâcher prise, transfert des pouvoirs, performance. Diriger autrement l'entreprise
Alexandre Gérard, Site web *Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°176, mars 2015
 - Diriger une entreprise autrement. La performance par les valeurs
Florence Poivey, Site web *Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°171, décembre 2014
 - La forge de Laguiole : territoire, métier, innovation, développement durable
Thierry Moysset, Site web *Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°119, avril 2011
 - Transmettre les savoir-faire d'excellence. Réflexion et pratiques d'un chef d'entreprise (Maniatis)
André Delahaigue, Site web *Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°98, janvier 2010

Le Dossier Documentaire de l'UODC
Le métier, moteur du développement de l'entreprise
Le compagnonnage, du bocage normand à Dubaï

- Partie I -

■ **James Ebenistes, l'excellence pour l'exception..... pp. 03-09**

- L'ébéniste James souhaite modeler le bois comme du plastique

Site web *La Manche libre* (www.lamanchelibre.fr), octobre 2011

- Parcours de Rémi James

Site web *La Manche* (<http://manche.fr>)

- Histoire d'une entreprise familiale

Site web *James Ebenistes* (www.james-ebenistes.fr)

- James : ambassadeur ébéniste

Site web *CCI International Normandie* (www.granville.cci.fr)

Rémi James

L'excellence sous toutes ses formes

Depuis son Sud-Manche natal, Rémi James compte aujourd'hui parmi les grands noms de l'aménagement intérieur. Derrière son ouverture d'esprit et sa simplicité, on devine les clés d'une réussite toute en finesse, qui a conquis le monde.



Né à Saint-Laurent-de-Cuves d'ascendants artisans ébénistes, Rémi James grandit dans l'univers du bois, en « commençant par se taper sur les doigts avec un marteau » dans l'atelier paternel. Un CAP d'ébéniste menuisier plus tard, admis dans plusieurs grandes écoles, il préfère le compagnonnage. « Ce choix permettait l'autonomie et de viser très haut en terme de niveau professionnel. » Car l'homme est un perfectionniste, qui n'envisage le travail de la matière que sous l'angle de l'excellence. « J'ai toujours eu envie d'aller au maximum du savoir-faire. » Pendant cinq ans, il parcourt la France, puis se voit confier la direction générale de la Maison de Tours, encadrant 130 apprentis.

Développer la vie rurale

Avec sa femme, rencontrée à Tours, il choisit en 1982 de revenir aux sources en s'installant comme artisan à la suite de son père. « Un peu de nostalgie peut-être », mais aussi un groupe de réflexion sur le développement rural fréquenté à l'université tourangelle, l'ont convaincu de revenir à Saint-Laurent. D'emblée investi dans la vie associative locale, il rejoint la chambre de commerce et d'industrie comme délégué du pays mortainais, au sein de la commission d'aménagement du territoire. « Je suis depuis toujours attaché à ce qu'il y ait une vie dans le milieu rural... » Président du comité des fêtes, il lance avec quelques amis une dynamique culturelle et crée une grosse fête médiévale. Puis l'envie d'organiser des concerts grandit... jusqu'au festival des Papillons de nuit, au succès incontesté. S'il n'en « revendique pas la paternité », il reconnaît volontiers avoir participé à la genèse de l'événement, dont il reste membre du bureau.

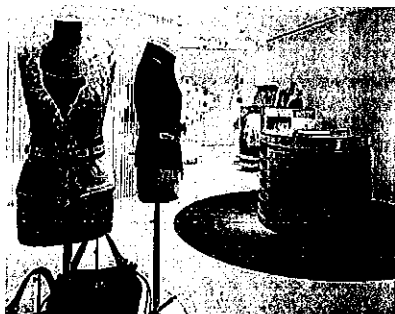
De l'ancien au design

Dans cette commune de 490 habitants, du petit atelier où son père avait trois ouvriers, Rémi James va faire une grande entreprise, opérant une mutation totale de son activité. « Par goût et par nécessité », il veut se détacher des meubles artisanaux, copies d'anciens et autres armoires normandes. « J'ai eu envie d'aller vers le contemporain. J'ai rencontré l'association des créateurs d'entreprise manchois (ACEM), soutenue par le conseil général. Ça ouvrait les yeux. » Les voyages, un intérêt pour la culture et la peinture... feront le reste. À la fin des années 1980, la société James bascule vers le design. Tout en se spécialisant dans l'agencement, son patron commence à pénétrer le milieu parisien et rencontre des architectes d'intérieur, au point de devenir éditeur de mobilier contemporain, avec 200 références dans les collections, dont 10% à l'export. « Malgré tout, c'était un positionnement pour un industriel. »

Des lieux d'exception

Sa force à lui procède surtout, au-delà d'un savoir-faire exemplaire, de sa souplesse et de sa capacité à produire du mobilier sur mesure. Dès 1997, il ne se consacrera plus qu'à l'agencement. Sièges sociaux, boutiques, habitat, bureaux, hôtellerie, musées... sa clientèle est plurielle et prestigieuse. Grandes marques de luxe, palaces (dont le parisien Shangri-La qui vient d'ouvrir avenue de l'Éna), yachts grandioses, salles d'audience de la cour européenne de justice... autant de lieux d'exception façonnés par la marque James. 90 employés, 50 à 80 chantiers en cours, 10 à 12 M€ de chiffre d'affaires annuel, un atelier de 4 000 m², un bureau d'études de 12 ingénieurs, une aura internationale... la réussite de Rémi James fait rêver. Mais il reste humble et prudent. « Je mène une politique de développement à l'export que je crois salutaire pour l'avenir de l'entreprise, pour rester positionné sur un marché haut de gamme. Mais l'économie mondiale est très concurrentielle... »

Soucieux de transmettre et partager ses connaissances, le Manchois est attaché à la formation, à l'alternance (« main et esprit »), et continue de prendre des apprentis sous son aile, avec le souci de l'épanouissement humain, toujours au plus haut niveau. Rien de surprenant : dans le catalogue bilingue qui orne le comptoir du hall de son entreprise, on peut lire : « Tout mettre en œuvre pour faire juste et bien, avec passion, toujours. »



La boutique Anna Fontaine à New York, une de ses réalisations.

Plus d'infos james.tm.fr

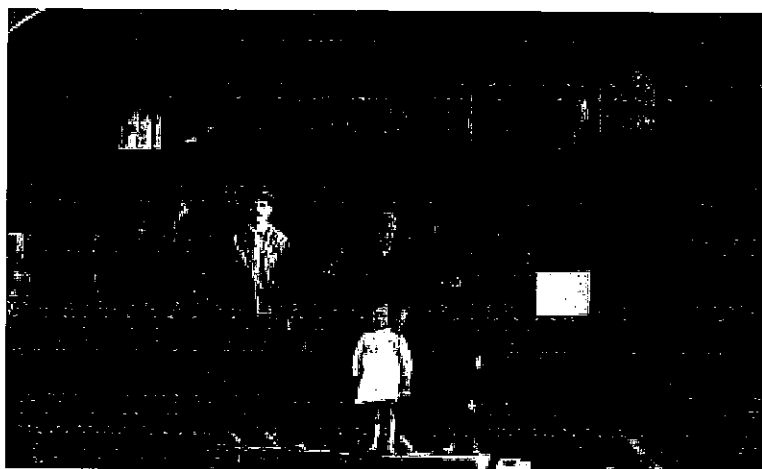
Tél. 02 33 79 42 42

Source : Manche mag n°19 (janvier-février 2011)



L'excellence pour l'exception

HISTORIQUE



Dans les années 1920, Paul James créait son atelier de menuiserie à St Laurent de Cuves, un village au sud du département de la Manche. En 1980, son petit fils, Rémi James prend la direction de l'entreprise familiale et transforme l'atelier de cinq salariés en une entreprise internationale qui compte aujourd'hui une centaine d'employés.

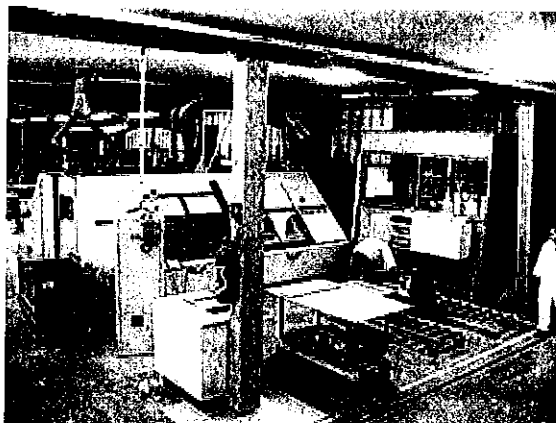
Sa passion pour le bois et bel ouvrage, Rémi James se la forge au cours de huit années de compagnonnage passées à travers la France. En 1983, l'activité principale est la réalisation de copies de meubles anciens mais Rémi James décide de donner une orientation nouvelle à son entreprise.

Il se tourne d'abord vers la fabrication de mobiliers contemporains en collaboration avec des architectes d'intérieurs. Puis se dirige progressivement vers l'activité actuelle de la société James à savoir la concrétisation de projets d'agencement haut de gamme, mettant en œuvre les projets de décoration d'architectes et de prescripteurs réputés pour les résidences privées, les hôtels prestigieux, les boutiques et les yachts de luxe, en France et l'étranger.

James : L'histoire d'une longue passion familiale pour le bois.

Témoignages

JAMES : ambassadeur ébéniste



Rémi James Président Directeur Général de James Ebenistes en est lui-même le premier étonné : que l'entreprise familiale – son père était le menuisier ébéniste du village- « perdue en pleine campagne au fin fond de la Normandie » à proximité de Villedieu, emploie aujourd'hui plus de 100 salariés et compte des clients aux 4 coins du monde : quelle aventure pour le petit atelier de 15 personnes créé il y a 25 années !

En ce recoin charmant de la Manche ses clients savent pourtant le trouver sans difficulté. Ils reconnaîtront aisément à l'entrée de Saint-Laurent-de-Cuves l'élégante silhouette des locaux sur 4500 m2 de James Ebenistes.

Disposant d'un savoir-faire de très haut niveau, la société propose ses services aux créateurs et maîtres d'œuvre en aménagement intérieur : designers, architectes de renommée internationale. Elle assure le suivi technique, de l'étude à la pose ainsi que la maîtrise logistique des chantiers dans le monde entier.

L'agencement de boutiques, bureaux, sièges sociaux, appartements de standing (James Agencement) représente la part la plus importante des activités ; l'hôtellerie (James Interior Contracts) et le yachting (James Ultramarine) complètent la gamme avec respectivement 20% de l'activité globale. La société a à son actif de prestigieuses références : ambassades d' Autriche et du Koweït à Paris, cité des sciences de la Villette, Bibliothèque nationale, de nombreux hôtels 4 étoiles...

A travers ses trois départements, la qualification est très particulière et très exigeante ; l'entreprise dispose d'un bureau d'études, de 15 dessinateurs, d'une équipe de fabricants aux doigts d'or et de poseurs véritables « ambassadeurs » à qui revient la responsabilité de la livraison finale.

L'évolution du domaine de l'agencement impose une connaissance parfaite des contraintes, des nouvelles techniques et des matériaux... Répondre aujourd'hui à une commande toute en ébène de macassar soulèverait quelques difficultés...

Remi James est un capteur de l'air du temps ; « fabriquer une armoire normande aujourd'hui n'aurait plus de sens ». Il a vu depuis les années 1968 « une véritable révolution culturelle s'installer », une « métamorphose de nos milieux ruraux », une évolution des goûts ; « tout devient artistique, le moindre objet : votre stylo, votre voiture... ». IKEA est à ses yeux tout à fait d'actualité.

Il veillera à marier idéalement ce savoir-faire traditionnel qui porte l'entreprise à des besoins sociaux et culturels nouveaux. « Tout est stratégique ». Toute l'entreprise est imbibée de cet esprit de recherche et de veille technologique permanent : pas d'étonnement devant un matériau nouveau ou surprenant sans suite. ... Toujours dans un souci de perfection, la société soigne sa communication, il compte rénover un site internet vitrine importante où rien ne doit être négligé.

Rémi James se déplace régulièrement sur des salons en Italie, aux USA, dans toute l'Europe, en Asie. Le marché se répartit à égalité entre France et étranger, l'export a atteint en 2007 65% du CA total.

Pour conquérir les USA la société s'est associée à 3 partenaires aux métiers complémentaires : Aubert-Labansat, Fauvel Terre Cuite, Cornille-Havard dans le cadre d'un groupement « Normandy Craftsmen » soutenu par le département de la Manche. Cette « force commune » est aussi un encouragement. Parmi ses projets, le groupement envisage de s'appuyer sur un VIE.

Depuis 4 ans la société dispose d'un bureau à Moscou avec une personne (expatriée) ; sur ce marché qu'il considère comme « très difficile », Remi James incite à beaucoup de prudence; son solide savoir-faire lui permet de s'adapter aux goûts ; prioritairement il y traite de l'agencement d'appartements. La société est également sollicitée aux Emirats Arabes Unis...

Et quand Remi James après de nombreux déplacements retrouve sa belle Normandie, il appréciera alors de retrouver le Club des exportateurs de la CCI de Granville.



L'ébéniste James souhaite modeler le bois comme du plastique

Article publié le 20 octobre 2011 à 14h01



L'entreprise James veut révolutionner la filière bois avec le selun.

"On ne pourra pas faire à partir d'un morceau de bois comme le selun un gobelet de yaourt, mais c'est dans l'esprit", explique Pierre Leloup, compagnon du Tour de France, chargé de l'innovation chez James. Spécialisé dans l'agencement de luxe, l'entreprise de Saint-Laurent-de-Cuves pense que le selun est l'avenir de la filière bois. Cette vision est partagée par la Chambre des métiers de Basse-Normandie. Mardi 11 octobre, elle a remis à Rémi James, PDG, le prix régional Stars et Métiers, qui récompense l'innovation technologique chez les artisans.

L'entreprise James n'est pas toute seule à porter ce projet baptisé compo'line. Elle travaille en collaboration avec l'Institut supérieur de plasturgie d'Alençon et la société

Barrain de Romagny, spécialisée dans l'outillage d'extrusion, utilisée dans les matériaux thermoplastiques comme le PVC.

Un matériau écologique

“À terme, il y aura des difficultés avec les panneaux bois, contreplaqués et agglomérés, à cause des Composés organiques volatils (COV) qu'ils contiennent”, explique Rémi James. L'entrepreneur pense qu'ils seront interdits dans une dizaine d'années. Les bois reconstitués contiennent des colles qui émettent des COV reconnus cancérigènes.

Le produit élaboré par James et ses associés, le selun, contient zéro COV et a la particularité d'être produit en thermoformage comme si c'était du plastique. L'avantage est de pouvoir créer des panneaux d'un seul tenant, aux formes inédites, arrondies et voluptueuses. “Le selun va révolutionner le mobilier et apporter au designer une grande liberté”, souligne Christian Gondard, expert scientifique à l'Institut supérieur de plasturgie d'Alençon.

“La filière bois attend ça depuis 25 ans”

“C'est toujours intéressant pour une entreprise de se creuser la tête, explique Rémi James. Ce projet dépasse le cadre de la société mais nous avons également un intérêt car nous sommes propriétaires des brevets.” Les trois entreprises associées dans cette aventure bénéficient de 2,5 millions d'euros d'aides de l'Europe, l'État et la Région. Ce bois miracle, écologique et recyclable, est toujours en phase de test. La difficulté est de produire des panneaux de plus en plus large, de 5 mm à 1,5 m. Mais les entrepreneurs sont très confiants. “La filière bois attend ça depuis 25 ans, mais tout reste à faire au niveau de l'industrialisation.” Pour Christian Gondard, “le selun est comparable à l'arrivée du plastique dans le design de la cosmétique”.

Rémi James et ses associés comptent présenter aux designers des meubles en selun à Paris au mois de juillet 2012.

Europe, Maghreb et Moyen-Orient

Les références de l'entreprise James sont internationales. Cette position à l'export lui a permis de mieux résister que d'autres artisans à la crise. L'entreprise de Saint-Laurent-de-Cuves (500 habitants) possède des bureaux et des filiales à Tunis, à Tuzla en Turquie, à Moscou, à Dubaï et à Abu Dhabi, dans les Emirats arabes. Le créneau de James est l'agencement de luxe pour des appartements particuliers, des yachts, des hôtels, des sièges sociaux, des musées et des boutiques. Parmi les références de James, on peut citer l'hôtel Waldorf Astoria, 5 étoiles à Berlin, le Marignan et le Shangri-La, 5 étoiles à Paris, le Mauboussin, place Vendôme, le Vuitton des Champs-Élysées, le Chaumet, rue François 1er à Paris, la cour de justice européenne à Strasbourg ou encore le musée d'Orsay à Paris.

James agence l'hôtel Lambert

L'hôtel Lambert est très connu des Parisiens. Situé dans l'île Saint-Louis, cet hôtel particulier a été bâti en 1640 par l'architecte Le Vau pour Jean-Baptiste Lambert, secrétaire du Roi. Après la guerre, le bâtiment a été habité par l'actrice Michèle Morgan avant de tomber dans les mains de la famille de Rothschild en 1975. En 2007, il est vendu à un frère de l'émir du Qatar. Mais la modernisation des lieux, ascenseurs, climatisation et garage, a suscité la colère des associations de défense du patrimoine,

dont "Paris historique". Le 22 janvier 2010, un accord a été trouvé entre le propriétaire et l'association. L'émir a choisi le groupe Bouygues pour restaurer un des joyaux du patrimoine parisien. Les architectes chargés du projet ont imposé au constructeur français l'entreprise James pour la restauration des menuiseries de l'hôtel ! L'ébéniste du Sud-Manche est une référence dans la restauration et dans l'innovation.

Retrouvez l'actualité de votre région sur le site lamanchelibre.fr.

Le Dossier Documentaire de l'UODC
Le métier, moteur du développement de l'entreprise
Le compagnonnage, du bocage normand à Dubaï

- Partie II -

■ **Métier, développement, compagnonnage..... pp. 10-120**

- *Le compagnonnage*, Barnard de Castéra, Editions Puf, Collection « Que Sais-je ? », janvier 2012, 128 p.
Résumé, Table des matières, Introduction
- *Compagnonnage et Histoires de Vie*
Dominique Fauconnier, *Site web L'Ateliers des Métiers* (www.atelierdesmetiers.com), 1998
- *Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat*
Françoise Piotet, *Site web Cairn Info* (www.cairn.info), 2009
- *L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du métier*
Ugo Palheta, *Site web Cairn Info* (www.cairn.info), 2010
- *Le tutorat : fonctionnement et enjeux chez les compagnons du devoir du tour de France*
Annabelle Hulin, *Site web Neoma Business School* (www.neoma-bs.fr), 2008
- *Les compagnons réussissent-ils comme les autres ? Proposition d'une typologie des attentes en termes de carrière au sein de l'AOCDF*
Emilie Hennequin et David Abonneau, *Site web Bird Paris Dauphine* (<http://basepub.dauphine.fr/>), 2011
- *Les carrières des compagnons du Devoir : entre tradition et modernité*
Annabelle Hulin, *Site web Centre de recherche Magellan* (<http://magellan.univ-lyon3.fr>), 2008

Le compagnonnage



LE COMPAGNONNAGE
Bernard de Castéra

pul

Caractéristiques

- 128 pages
- 9,00 €
- Numéro : 1203
- ISBN : 978-2-13-059257-0
- Collection "Que sais-je ?"
- N° d'édition : 6
- Date de parution : 11/01/2012
- Discipline : Socio/Ethno/Démo/Education/Comm.
- Sous-discipline : Sociologie appliquée Questions sociales

L'ouvrage

Les milliers de jeunes ouvriers en formation dans le Compagnonnage témoignent de la qualité d'une transmission du savoir qui, de siècle en siècle, ne s'est jamais démentie. Sur le marché de l'emploi, cette formation fait ses preuves.

L'objectif de cet ouvrage est de montrer dans quelle tradition s'inscrit le Compagnonnage. Loin des ambitions intellectuelles ou politiques, loin des idéologies, il représente une culture ouvrière originale : celle d'une transmission directe, entre hommes de métier, d'un véritable art d'être homme dans son travail, par la recherche de l'unité du savoir-faire et du savoir-être, de la main et de la pensée.

Table des matières

Introduction

I. — L'enracinement historique

Les légendes – Les origines historiques – Dévorants et gavots – Face au pouvoir politique et corporatif – La condamnation par la Sorbonne – La Révolution de 1789 – La franc-maçonnerie – Agricol Perdiguier, dit Avignonnais-la-Vertu – Le Compagnonnage aux sources de l'économie sociale – Le compagnonnage à la recherche de sa vocation

II. — Le métier

Pratiquer un métier – Les corps de métiers – Le Collège des Métiers

III. — Le tour de France

Les rites du Tour de France – La Mère – L'école de l'expérience et du trait

IV. — L'initiation

L'aspirant – Le Compagnon – Le chef d'œuvre – Le Compagnon-fini – Le Devoir

V. — L'actualité et l'avenir du compagnonnage

Conclusion

Bibliographie

A propos de l'auteur

Bernard de Castéra, professeur à la Faculté libre de philosophie comparée, est auteur d'une thèse de doctorat en philosophie (Paris IV-Sorbonne) sur la pédagogie du compagnonnage.



Introduction

Bernard de Castera

Dans notre civilisation qui souffre d'une hypertrophie des fonctions visuelles, le terme de " culture " se rapporte essentiellement aux choses vues, quand ce n'est pas exclusivement aux choses lues. Pour être un homme cultivé, il faut avoir " vu " tel film ou " lu " tel article, " vu " tel pays ou " lu " tel roman. Or, le sens de la vue est, par lui-même, assez passif dans la mesure où il n'implique pas de contact physique direct avec les choses. Celui qui voit n'est pas nécessairement impliqué par ce qui s'offre à ses yeux. Mais sommes-nous réellement condamnés à cette seule forme de culture ?

Ce rapport de passivité de l'homme à l'égard des choses est-il vraiment son attitude spontanée, naturelle ? Voit-on un nourrisson demeurer inactif devant tout ce qui se présente à portée de sa main ? Loin de là au contraire, chaque objet que sa main peut saisir devient occasion d'expériences multiples, de manipulations, de triturations de toutes sortes. Comme le suggère bien le verbe " cultiver ", la culture est action de l'homme sur les choses en harmonie avec le monde vivant. En un autre sens aussi, la culture est le retour de cette action de l'homme sur le monde, et qui est ce que l'homme devient en agissant. Nos actes nous font.

Ce qui nous reste des civilisations disparues c'est ce qu'elles ont fait : les monuments que les peuples ont bâtis, les statues que les tailleurs de pierre ont sculptées, les poteries que les mains ont façonnées. En un mot, ce qui nous reste, c'est le travail des ouvriers ; et nous devinons les pensées invisibles des peuples à travers les œuvres visibles que nous a léguées l'activité de leurs mains.

Ce qui nous reste, ce sont aussi les outils à partir desquels nous pouvons retracer l'activité et le mode de vie des hommes, leur culture, en un mot. Car la culture des hommes est d'abord celle de leur activité ouvrière inséparable, d'ailleurs, de l'activité sacrée qui se déploie autour des étapes marquantes de la vie humaine : naissance, puberté, mariage, et, bien sûr, la mort. L'activité ouvrière depuis les origines est inséparable du sacré. La culture ouvrière est une culture sacrée.

Une telle culture peut-elle encore exister ? Peut-elle encore être vivante, novatrice, inventive ? Interrogeons les Compagnons. 51

Sous la direction de Gaston PINEAU

Accompagnement et Histoire de Vie

Chapitre 16 Compagnonnage et Histoires de Vie

Dominique Fauconnier

Publié chez l'Harmattan

On peut retrouver dans le Compagnonnage les traces d'une très ancienne pratique de l'accompagnement. Vies et Métiers s'y mêlaient au point que les Compagnons disent qu'ils sont leur métier et que le Compagnonnage est une école de la vie avant d'être une école technique. Comment cette histoire collective pourrait-elle nous aider à concevoir la nôtre ? Quels échos leur histoire éveille-t-elle aujourd'hui en nous ? Comment pourrions-nous transposer à notre époque les règles que les Compagnons s'étaient données pour se construire ? Les Compagnons sont porteurs d'un héritage. Je crois que nous pouvons aller à leur rencontre pour essayer de renouer un dialogue qui serait, à mon avis, riche d'enseignements, pour les uns comme pour les autres.

Compagnonnage et Histoires de Vie

L'accompagnement des personnes se réalise chemin faisant, pas à pas. Chaque incident de parcours est occasion d'apprentissage, de découverte. Le paysage se modifie au gré des heures qui passent, des jours qui se suivent ou des années qui marquent le chemin de vie de chacun de nous.

Pas à pas, avec le pas, cum-pas, compas. En argot ce sont nos jambes que l'on nomme ainsi. On peut s'en servir pour marcher, pour voyager mais également pour mesurer la largeur d'une pièce. D'où nos compas, outils permettant de reporter avec précision la mesure d'un objet à un autre, et donc de construire. Sur le sol, le compas, si on lui imprime un mouvement rotatif, laisse une trace parfaite : le cercle, perfection et Connaissance. Pas à pas, mais également avec le

1/7

pain. Cum-panis, partage du pain lors de la pause, partage de nourritures, échanges de tours de main, partage de connaissances, plaisir de la reconnaissance.

Tout cela fut pratiqué, appris, transmis. Tout cela s'est diffusé au plus profond de notre culture. Et puis tout cela s'est oublié, s'est effacé comme l'automne efface les traces du printemps.

Le Compagnonnage, un musée vivant.

J'ai trouvé dans ce que l'on appelle le Compagnonnage une sorte de musée vivant de cette période où l'accompagnement était roi. Un immense savoir s'est conservé là, protégé dans la matière, le bois, la pierre, le verre, le cuir. Immuable, ou presque. Un jour, je me suis demandé s'il était possible de transposer ce savoir, s'il était possible de l'actualiser. Nous n'avons, hélas peut-être, presque plus de contacts avec ces matières nobles.

Le Compagnon "se faisait en faisant". Se frottant à la résistance d'une matière choisie il se frottait à lui-même, transformant sa matière de prédilection il se transformait lui-même, réalisant les œuvres dont il était porteur, il se réalisait patiemment, tout au long de sa vie. Il progressait en alternant pratique, échange avec ses pairs et questionnement personnel. Il agissait, il parlait de ses actions et il réfléchissait l'ensemble avant d'aller plus loin. Relation aux choses, relations aux autres, relation à soi.

Il commençait, apprenti, sur le tas, en plongeant dans la matière. Il en apprenait les mystères et l'apprenait jour après jour jusqu'à devenir lui-même fait de cette

même matière. Il était bois, il était pierre, il était verre. Il pouvait alors commencer à se transformer en retrouvant inscrite par sa main des formes qu'il reconnaissait siennes. Il transformait la matière et en cela il était compagnon. Ses œuvres étaient le résultat d'un processus réglé avec précision. Période d'apprentissage.

Et puis, maîtrisant son art, il pouvait le transmettre à d'autres. Commençait alors une nouvelle aventure, il touchait à la matière humaine, il allait se découvrir bien au-delà de ce qu'il aurait pu imaginer. Il se découvrait dans le miroir humain qu'il pétrissait. Ici encore, le processus se reproduit : apprentissage, pratique puis maîtrise. Prise de contact avec la pâte humaine, découverte de son pouvoir d'action, maîtrise de son art. Période d'accompagnement.

Au-delà de la transmission, l'Œuvrier pouvait enfin terminer son ouvrage en discernant sa propre matière de celle de ses compagnons, il pouvait enfin apprendre par la pratique à se modeler lui-même et accomplir ainsi son véritable chef d'œuvre, il aboutissait à la pleine réalisation de sa Cathédrale Intérieure. Il avait donné une forme parfaite à sa Vie. Il pouvait partir, l'âme en paix. Période d'inter-accompagnement.

Le Compagnonnage, une boîte à outils.

Réfléchissant à mon propre passé, je me souvins qu'adolescent, j'aspirais à partir en paix le jour dit. Depuis cette époque, je me demande ce que je dois faire de ma vie pour qu'elle me laisse partir sans la regretter, sans regretter ce que je n'aurais pas réalisé grâce à elle, ce qu'elle ne m'aurait pas révélé d'elle-même.

En découvrant le monde du Compagnonnage, il y a quelques années, je ne savais pas que j'y retrouverais autant de souvenirs personnels, autant de traces enfouies au fond de mon imaginaire, autant d'éclairages sur notre époque. Je ne savais pas que je trouverais là de quoi me constituer une boîte à outils si bien adaptée à ce dont j'avais besoin. J'ai l'impression d'être allé me chercher au fond du XII^e siècle, grâce aux multiples empreintes que j'ai trouvées, vérifiées, interprétées, malgré les discours constitués, répétés, et souvent rouillés par l'humidité et le temps. Me faufilant entre les doctes hypothèses, je me suis créé mon propre cheminement. La méthode est simple : j'ai besoin d'aller chercher dans notre passé des formes de pensées, des formes d'organisations, des formes de liens entre les personnes pour vivre concrètement avec elles aujourd'hui. Dès que je trouve une piste, j'essaie de la valider par une expérimentation.

Par exemple lorsque j'ai appris que les compagnons se retrouvaient dans une "Cayenne" ou dans une "chambre" pour pratiquer un rituel propre à leur métier, j'ai recherché un lien avec nos pratiques actuelles. J'ai trouvé une idée : sur le chantier, ils excellaient dans leur métier ; dans leur Cayenne, ils en parlaient entre eux - c'est ce qui explique pour moi la place prise par la symbolique des outils - ; en permanence ils pensaient à "se faire en faisant". D'où une règle de travail : lorsque l'on veut réaliser des œuvres qui ont une valeur pour soi, le fait d'échanger régulièrement avec des pairs est un formidable outil de formation et d'apprentissage.

On retrouve la relation aux choses, ce que l'on fait, la relation à soi, savoir ce que l'on fait, et la relation aux autres, la "réflexion" de soi dans le regard d'amis.

La Commande de Gaston Pineau.

En me demandant de "réagir" à la fin du Symposium à Tours, Gaston Pineau voulait probablement que j'essaie de rapprocher cette perception du Compagnonnage et les Histoires de Vies. En me préparant à ce rôle nouveau pour moi, je me demandais ce que je pourrais vous apporter. En vous écoutant j'ai découvert de si nombreuses proximités entre ce que vous disiez et ce que j'ai retiré du Compagnonnage que mes mots, mes images et mes idées se "confondaient peu à peu aux vôtres.

Et puis sont apparues d'autres lignes, la variété des cultures francophones, la gentillesse et le plaisir de découvrir exprimés par tous, quelques blessures anciennes, lorsque les arêtes institutionnelles déchirent des émotions à fleur de peau, des connaissances élaborées à peine évoquées et se réfléchissant avec l'économie d'une ponctuation, ou d'un silence. Je vous ai perçu naviguant entre connaissance et reconnaissance, savoir et personne, recherche et métier, structuration et sens, construction et ouverture, comme si vous aviez besoin de prendre corps tout en le craignant. J'ai "sent" des questions telles que "Quelle est notre identité ?", "Quelle est notre utilité sociale ?", "Comment devons-nous travailler ensemble ?", "Quel est le sens de notre recherche ?"

En prenant appui sur ce que m'a appris le compagnonnage, j'ai "vu" deux absences : celle de la conscience de votre identité collective et celle d'une matière. Je vous ai perçu comme un ensemble de relations tenant par la cohérence d'un outil.

3/7

Mes outils.

Pour éclaircir mon propos je dois commencer par présenter mes outils puis décrire ce que je regarde.

Le premier outil, vous le connaissez, consiste à distinguer dans toute situation la relation aux choses, la relation aux autres et la relation à soi. En précisant que cet outil est applicable à une personne ou à un ensemble de personnes, à des "je" ou à des "nous", puis que cet outil peut fonctionner en poupées russes : un groupe maîtrisant collectivement sa relation aux choses et aux autres maîtrise également sa propre identité collective, composée d'un ensemble d'identités en relation entre elles. Ce groupe peut-être amené à chercher d'autres partenaires et agir avec lui à un autre niveau, dans une nouvelle relation aux choses, etc.

L'outil est utile lorsque l'un de ces trois pôles ne correspond pas à un support concret pour vous-même. Une personne au chômage, par exemple, se croit inactive. Elle se sent inutile, elle perd son identité. Elle se sent exclue de la société. On voit bien là le lien entre ces trois pôles. Mais si vous réunissez des chômeurs ensemble, entre eux, ils se diront ce qu'ils cherchent, et comment ils le cherchent. Entre eux, retrouvant une relation aux choses, ils retrouvent une relation à d'autres, puis une relation à eux-mêmes ; ils existent. D'une dynamique interne ils peuvent regagner une identité sociale. Il en va de même avec un salarié gagnant sa vie en subissant son travail, il se sent également "exclu", il n'est pas heureux, il risque de s'isoler. Lui aussi peut rechercher des "pairs" pour retrouver un sens à sa vie, à partir de la réalité de ce qu'il vit et dont il pourrait parler.

Le deuxième outil me permet de distinguer "la matière" : ce qui est transformé, l'"ouvrier" : celui qui transforme et les "outils" : ce qui permet de transformer. Cet outil permet de distinguer l'outil de la matière. En soi tout peut être matière, tout peut être outil et tout peut être ouvrier. Je suis matière lorsque j'apprends, je suis outil lorsque je transmets et je suis ouvrier lorsque je réalise. Lorsque je te transmets un savoir, tu es matière, car c'est toi qui es transformé, et le savoir est ouvrier, c'est lui qui te façonne.

Il y a compagnonnage lorsqu'il y a transformation de matière. Je me suis rendu compte que l'on pouvait remplacer "matière" par "contraintes". Une contrainte cela résiste, et cela se voit, la transformer demande de l'expérience, du "métier". Je sors ainsi du compagnonnage traditionnel, mais je découvre une approche opérationnelle pour aujourd'hui.

Le troisième outil est une équation :

« Contrainte + Volonté = Innovation. »

Cette équation sous-entend que la contrainte est source de solutions si on apprend à l'utiliser. L'essentiel consiste à poser précisément ses contraintes. Le Compagnon cherchait longtemps le "biais" par lequel il allait prendre sa matière (cf « Le biais du gars » de Noël Denoyel). On dit qu'un compagnon ne "touchait la matière que lorsqu'il sentait son œuvre au bout des doigts". On dit également que "l'œuvre est le résultat d'un métier bien réglé". Ce qui signifie que notre travail consiste à régler notre métier, à nous régler avec la matière, à nous mettre en phase avec nos contraintes avant de songer à les transformer. Le résultat

proviendra de la qualité de notre réglage, il sera l'aboutissement d'un processus dans lequel nous nous serions totalement investis.

Une image : le poisson représente l'inconscience, pourtant il est parfaitement libre de ses mouvements. L'oiseau doit lutter en permanence contre la contrainte de sa propre pesanteur, et pourtant il symbolise la liberté. La liberté serait alors la maîtrise d'une contrainte et non son absence.

En croisant le 2° et le 3° outil, on peut réfléchir aux outils que nous pourrions nous fabriquer pour transformer nos contraintes. En se rappelant par exemple qu'un outil est lui-même fait de matière, on peut imaginer que nos outils sont faits de contraintes. La question devient : quelles autres contraintes que la mienne pourrais-je utiliser pour agir ? Si l'on a besoin que les entreprises s'intéressent à l'emploi, on peut aller explorer les contraintes créées en interne par le chômage. On trouve une démotivation croissante, une inquiétude, une absence de dialogue. Tout cela se traduit par des coûts financiers. Il y a là moyen d'action possible : se préoccuper des exclus peut aider une entreprise à maintenir le minimum de lien social dont elle a besoin pour produire. L'idéal consiste à découvrir en quoi votre contrainte peut devenir "outil" pour quelqu'un d'autre, et réciproquement, ce qui est le cas ici. Cet exemple n'est pas imaginaire.

En rapprochant les 1° et 3° outils, vous pouvez trouver des moyens efficaces pour créer un lien avec autrui. L'objectif étant de passer de "je" + "tu" à "nous". En passant par la recherche de contraintes communes entre vous (même relation aux choses) puis en les transformant ensemble (relation entre vous) vous pouvez trouver une identité commune (relation à vous : "nous"). Les compagnons disent

que la solidarité est une conséquence d'un travail fait ensemble. Une contrainte commune, si vous apprenez à la transformer, vous offre par conséquent le moyen de créer de la solidarité entre les personnes.

De quel Métier(s) êtes-vous porteurs ?

En vous écoutant, je vous considérais "ouvrier collectif". De quelles "formes" étiez-vous porteurs ? Quelles formes allez vous donner à votre réalité, pour la transformer ? Je vous considérais également comme "outil collectif". Comment vous utilisiez-vous pour transformer la réalité ? Quels effets provoquez-vous, sur qui, sur quoi ? Je vous considérais enfin comme "matière collective". De quoi étiez-vous faits ? Comment vous transformez-vous en pratiquant votre métier ?

J'ai perçu que vous cherchiez à régler un outil, l'accompagnement. Je n'ai pas entendu la matière, j'ai entendu son absence, elle n'était pas reliée à l'outil.

J'ai eu l'impression, toute subjective, que vous parliez d'un outil "en soi". Si tel était le cas, qu'est-ce qui vous permettrait de trancher entre vous ou entre les différentes hypothèses possibles ? Je retrouvais là tous les débats que m'a fait découvrir ensuite le livre de Moustapha Safouan (« Jacques Lacan et la question de la formation des analystes »). Un accompagnateur peut-il s'autoriser de lui-même ? Sinon qui l'autorisera ? Quel Savoir, quelle Institution ou quel Pouvoir ? Au nom de quoi ?

La solution des Compagnons, du moins dans leur esprit tel que je l'ai compris, consiste à transposer l'indicible sur la matière et de prendre appui dessus. Le

5/7

Compagnonnage ne tient que par le mouvement créé par la transformation permanente de ce qui résiste. La matière est la médiatrice entre le mystère de la personne et le mystère du Monde, sa transformation est un apprivoisement de soi et du Monde, les deux convergeant, pour le Compagnon, vers sa Cathédrale Intérieure et pour le Monde, vers la Cathédrale réelle. C'est-à-dire qu'ils disposaient d'une perspective intérieure et d'une perspective extérieure. Le métier du compagnon est un service (ministerium) et un mystère (misterium) et cette tension entre le visible et l'invisible lui permet d'accéder à la justesse du geste. Cela dit, comme toute institution, le compagnonnage peut ne devenir que l'ombre de lui-même. Il peut glisser sans même s'en rendre compte vers le corporatisme. Il y tombe dès que la liberté du Compagnon est soumise à des intérêts de groupe. A chacun de juger ce qu'il voit.

Quel est le médiateur qui vous permettra de régler votre activité ? On peut chercher une piste en se demandant quelles sont les réalités que vous souhaitez transformer ensemble et quel peut être le rôle de chacun. Il peut exister un métier collectif fait de mille métiers particuliers. Quels sont les vôtres ? A Tours, j'ai souvent entendu : la réalité sociale, le mal vivre de nos contemporains et parfois le vôtre, la souffrance due au chômage, à l'exclusion économique, aux mots utilisés pour parler des uns et des autres. Globalement, la perte d'un lien social.

Recoupant cette absence de matière et une identité fragile cherchant à se protéger dans l'outil - et risquant de s'y perdre comme le comédien peut se perdre en s'identifiant à ses rôles - j'ai senti une faiblesse dans la relation aux choses. La relation à soi et aux autres est forte, elle est présente - apprendre en apprenant - mais, où est l'objet ? A quoi sert votre art ? Il serait dommage, à mon très humble

avis, de le cantonner à la réponse d'objectifs extérieurs à vous, c'est-à-dire des objectifs que vous ne partageriez pas complètement, au fond de vous-même. Je ne vois pas pourquoi vous vous limiteriez au rôle d'outil disponible pour autrui ou justifiable sur le seul terrain théorique, si cela est le cas.

Apprendre à vivre.

Dans ce que vous disiez, je devinais un très bel objet, mais il n'était pas explicite. Pour moi, votre objet est la vie, la vôtre et celle des personnes que vous rencontrez. Ce sont les vies humaines qui vous attirent, les formes qu'elles se donnent. Et au-delà, probablement, les formes que chacun peut leur donner. C'est d'apprendre à vivre dont il s'agit. Les histoires de vies sont des introductions à ce travail. Pour y parvenir vous devrez affronter les difficultés concrètes de la vie, celle des autres et les vôtres. Pourquoi ne pas le faire explicitement ? Pourquoi ne seriez-vous capables de donner du sens à votre vie et à celle d'autrui par votre seul engagement ? Qui d'autre sinon ?

Le compagnonnage était une école de la vie, bien plus qu'une école technique. Les histoires de vies me semblent très proches. Trouver un sens à sa vie, "rechercher et construire du sens à partir de faits temporels personnels" (Gaston Pineau) me semble une entrée dans le même monde. Le point d'appui n'est plus une matière mais un ensemble de faits personnels. Il n'y a pas à proprement parler transformation de cette matière première mais probablement mise en ordre, mise en perspective. Ce qui est transformé, ou ce que l'on cherche à transformer est la vie de la personne elle-même. Un point d'appui, la trace du passé, un jaillissement, le sens que l'on recherche, et derrière tout cela un travail sur soi, une mise en

mouvement, un accompagnement de soi par soi, pas à pas, côte à côte avec des compagnons de route.

Vu ainsi, les histoires de vie semblent se situer aux portes d'un continent, elles sont les portes des aventures qui nous attendent, elles sont passages. Derrière cette première étape d'inventaire et de reconnaissance de soi par le frottement à sa propre réalité, étape que j'associerais au travail de l'apprenti qui se découvre peu à peu en se frottant à sa matière, je vois la pratique de sa propre transformation, la prise en main concrète de sa propre vie, la "production de sa vie" comme l'écrit Gaston Pineau. L'accompagnateur correspond alors à celui qui vous transmet son savoir faire en agissant sur lui-même à vos côtés, le compagnon d'une pratique. Acquérant un peu de métier vous pouvez vous accompagner mutuellement, c'est l'échange inter-accompagnateur.

On peut se demander quel sens cette pratique peut avoir. Vers quoi pourrions-nous nous accompagner mutuellement ? Tant qu'il s'agit de se retrouver, le problème se pose simplement, quel que soit la difficulté de sa résolution. Mais une fois établi le contact avec soi ne risque-t-on pas de se perdre dans une infinité de directions possibles ? Puis dans une infinité d'hypothèses ? On peut revenir alors vers d'autres accompagnements, recommencer par procuration le chemin initial, l'espoir devient répétition, puis protection, puis repli sur soi. Le sens se perd. Quelles conquêtes pourrions-nous nous proposer au-delà de cette première étape qu'est la conquête de soi ?

Le Voyage des Compagnons.

La solution de nos ancêtres est très belle, elle est grave, elle est profonde. Pour eux, la vie est voyage, elle est cheminement vers un adieu, vers un départ, vers la grande Inconnue. Ce cheminement était construit comme une oeuvre d'art et comme une offrande : après avoir cheminé vers soi, le compagnon cheminait vers sa propre fin.

Libéré d'un objectif particulier puisqu'il posait sa finalité en dehors de l'accessible, le compagnon pouvait alors se consacrer totalement à son ouvrage. Il y mêlait les choses, les autres et lui-même. Il était ouvrier, il était matière, il était outil. Il pouvait accompagner ses pairs sur cette nouvelle route et bénéficier de leur accompagnement. Il disposait d'une méthode qui avait fait ses preuves : exercer son métier (service, mystère) et en parler avec des pairs.

Les Compagnons réglaient leur vie en prenant appui sur un point à l'horizon, entre Ciel et Terre.

Puis, pas à pas, avec le pas, cum-pas,

repas après repas, avec le pain, cum-panis,

avec le coeur pour que la tête et la main s'entendent,

ils allaient :

Droit devant eux.

Tours, Juin 1996



Métier, classification, statut, compétence : la qualification en débat

Françoise Piotet

Université Paris I Panthéon-Sorbonne

Laboratoire Georges Friedmann (UMR 8593)

16 boulevard Carnot, 92340 Bourg-La-Reine

“Ce qui importe, ce n'est pas de distinguer les mots, c'est d'arriver à distinguer les choses qui sont sous les mots”. (Durkheim 1895)

La question de la qualification, la manière dont elle est produite et reconnue est, depuis un quart de siècle environ, au cœur d'un intense débat, présent dans tous les vieux pays industriels, mais qui prend en France un tour singulier en raison de la manière dont elle a été traitée au cours de son histoire. Loin d'être triviale, les enjeux qu'elle sous-tend sont essentiels pour les individus concernés comme pour l'ensemble de la société. Dans une “société salariale” selon la juste expression de Castel (1995), l'emploi, se substituant aux ordres de l'Ancien régime, est devenu progressivement le grand ordonnateur de la société dans la mesure où la qualification dont il est la source est désormais l'ultima ratio des classements en son sein. Dire ce qu'on fait, ce qui revient à énoncer l'emploi qu'on occupe, la profession qu'on exerce, permet de décliner une identité sociale –en droit, la profession est avec l'âge, le sexe et la nationalité, constitutive de l'identité : Code civil, art 34– étroitement articulée sur une identité professionnelle : “le nom des métiers tient à la fois de la carte de visite et de l'étiquette annonçant le prix” (Hughes 1996, 75). L'étiquette annonce le prix, indique la valeur (réelle ou supposée) de l'emploi, du métier, elle permet surtout de situer avec une assez grande précision un individu dans un espace social. Il suffit pour s'en convaincre d'observer la place occupée par les qualifications dans le système de classification mis en place par l'INSEE qui sert de grille de lecture et d'interprétation des principaux phénomènes sociaux (Héran 1997). Les professions et catégories socioprofessionnelles (PCS), leurs évolutions sont des indicateurs majeurs de l'ordonnancement de la société et des changements qui l'affectent.

Ainsi, la qualification en acte, qu'elle soit formulée sous l'appellation d'un nom de métier, de profession, d'une fonction, place chacun d'entre nous au sein d'un espace social. Du point de vue de la société, cette fonction organisatrice de la qualification vise à construire un ordre articulé sur une hiérarchie formelle, fondée sur des critères objectifs autant que symboliques : la qualification sert à classer. Dukheim et Mauss s'intéressant aux formes primitives des classifications soulignent qu'elles "permettent de représenter les êtres et les faits sous la forme de groupes coordonnés et subordonnés les uns aux autres" (Mauss 1969, 88) car, en effet, "classer, ce n'est pas seulement constituer des groupes, c'est disposer ces groupes suivant des relations très spéciales. Nous nous les représentons comme coordonnés ou subordonnés les uns aux autres ; nous disons que ceux-ci, (les espèces), sont inclus dans ceux-là, (les genres), que les seconds subsument les premiers. Il en est qui dominent, d'autres qui sont dominés, d'autres qui sont indépendants les uns des autres. Toute classification implique un ordre hiérarchique dont ni le monde sensible ni notre conscience ne nous offre le modèle. Il y a donc lieu de se demander où nous sommes allés le chercher" (Mauss 1969, 18).

Avant de s'intéresser aux débats actuels visant à refonder les qualifications reconnues, de comprendre comment les enseignants sont pris dans cette tourmente, il est nécessaire de rappeler les formes de reconnaissance des qualifications qui se sont succédé dans le temps sans oublier que, comme le souligne Naville, "les sociétés de travail ne se succèdent pas strictement, elles cumulent plutôt sur de longues périodes qui se comptent par siècles" (Naville 1960). Dans tous les cas, il faut garder présent à l'esprit que la qualification est un rapport social et qu'elle n'est habilitante pour l'individu que parce qu'il est habilité à s'en prévaloir.

Le métier, un patrimoine

La première manière inventée pour assurer la reconnaissance par la société de la qualification prouvant la capacité à effectuer un travail ou/et attestant de la qualité du travail effectué est le métier. Il ne s'agit pas ici de retracer l'histoire longue et mouvementée des métiers, mais d'essayer d'en présenter l'idéal-type pour en comprendre le legs. Il faut aussi garder à l'esprit que la forme retenue ici, au sens où Boltanski & Thévenot (1987) utilisent ce terme, n'atteint sa pleine maturité qu'au XVII^e siècle et que sa disparition, déjà envisagée par le pouvoir royal en 1776, ne fut réalisée qu'à la Révolution.

Tel qu'on l'utilise à l'époque, métier a deux sens. Le premier, toujours utilisé, spécifie la qualité professionnelle d'une personne, sert à l'identifier. Le second est une forme d'organisation sociale qui perdure encore dans certains secteurs de l'artisanat et dans les professions libérales. Alors que l'usage du terme s'est aujourd'hui banalisé, servant à désigner n'importe quel emploi, dans sa forme première, les deux sens du mot sont indissociables et on ne peut comprendre la qualification associée au métier

sans prendre en compte les deux dimensions. En effet, le métier, est une institution (la corporation) dotée d'un pouvoir normatif considérable. L'institutionnalisation du métier se construit sur la définition de son champ de compétence articulée sur une activité qui devient un monopole. Reposant souvent sur la tradition, elle peut aussi émerger avec l'apparition de nouveaux arts ou de partitions qui s'opèrent au sein d'anciens métiers. Dans tous les cas, elle n'est instituante que parce qu'elle est instituée par le pouvoir politique qui reconnaît le monopole d'exercice et les privilèges variables qui y sont associés d'un métier à l'autre. Les métiers déclinent et formalisent la division sociale du travail à un moment donné, dont la dynamique est la source majeure des conflits qui les traversent.

L'institution est garante du respect du monopole, du droit exclusif de l'exercice d'un art ou de la fabrication d'un produit et de sa vente ; les corporations n'hésitèrent pas à combattre les "travailleurs en chambre" qui toujours ont tenté de les contourner. La fonction de l'institution ne se limite pas au seul contrôle du marché de la production, elle porte aussi sur celui du marché interne du travail : elle est seule habilitée à attribuer le titre de reconnaissance de la maîtrise du métier et à en contrôler la délivrance afin d'en préserver la valeur. Elle prescrit les droits et devoirs associés aux différents statuts (apprentis, compagnons, maîtres) au sein de chaque corporation. Enfin, elle est garante de la déontologie, qui inclut à la fois ce qu'on nommerait en termes contemporains une garantie de qualité des produits utilisés ou du service rendu, des bonnes pratiques de fabrication et un comportement honnête à l'égard des clients et des concurrents.

Le métier est aussi une organisation dont la caractéristique, pour reprendre les catégories traditionnelles de la sociologie, est d'être communautaire. Il est une communauté d'appartenance, de solidarité, une "sodalité" selon la définition de Benveniste (1969), un monde de l'entre soi qui se distingue par des références langagières, des rites et des coutumes. C'est une identité collective qui façonne les identités individuelles. Cet aspect communautaire est renforcé par une géographie des métiers inscrite aussi bien dans les quartiers des villes que dans les grands voyages initiatiques des compagnons. C'est une organisation qui prend en charge la formation de ses membres, fixe les règles et les étapes de l'apprentissage. La division du travail y est étroitement articulée sur l'apprentissage, la maîtrise du métier étant la preuve de celle de toutes les tâches ou de tous les savoirs qui le constituent. L'évaluation de la compétence y est du ressort exclusif des pairs et l'excellence dans l'art, l'horizon de la carrière, si ce terme a ici un sens. L'idée de changer de métier plusieurs fois dans sa vie, pensée aujourd'hui comme une nécessité, n'a guère de sens alors.

Le mot de corporation, qui qualifie l'institution, constitue une bonne représentation symbolique de l'imaginaire du métier. Il évoque la force des liens qui unissent ses membres et la nature de l'ordre interne qui le caractérise. Défini par des frontières précises, le métier intègre autant qu'il exclut. Dans ce Tiers-État auquel

appartiennent les corporations, les détenteurs d'un métier se distinguent des "gens de bras" qui sont forcément des "gens de peu", des sans-métier. Ceci ne veut pas dire que tous les métiers sont égaux en prestige et dignité. La hiérarchie qui existe entre eux, rendue ouvertement lisible pour tous notamment dans l'ordre du défilé des processions festives, se fonde, comme toute hiérarchie, sur des critères complexes : le propre et le sale, le concret et l'abstrait, etc. Cet ordre hiérarchique et les critères qui le fondent sont aussi un enjeu de lutte entre métiers (Guillaumou 1996 pour sortir de la vision irénique du compagnonnage soutenue par Perdiguier), les uns et les autres n'hésitant pas à faire appel au pouvoir central pour l'obtention de privilèges qui marquent leur distinction. Cet ordre, inséré dans un ordre plus vaste qui lui donne sens, est à la fois autonome et hétéronome, fort et fragile face au pouvoir central. Le développement des métiers est aussi étroitement associé à la ville. La paysannerie n'appartient pas à ce monde, alors que c'est souvent de ses rangs que sont issus les premiers enseignants d'écoles primaires, qui, ayant appris à lire, écrire et compter, portèrent trois plumes à leur chapeau, symbole de leur compétence, bien peu prestigieuse et fort peu rémunérée, très peu spécialisée aussi, qui ont fait fonction de secrétaire de mairie, d'écrivains publics autant que d'enseignants. Le métier pour eux ne fut reconnu qu'après la disparition des métiers.

Participant à "l'ordre honni", les corporations et le compagnonnage furent balayés par une révolution politique sur un argumentaire fondé sur des principes philosophiques et politiques : l'égalité impliquait l'abolition des ordres, la liberté individuelle, celle de la communauté de métier, une solidarité mécanique à venir supplantant dans les esprits la solidarité organique établie. La loi d'Allarde et la loi Le Chapelier (1^{er} avril et 14 juin 1791) sonnent le glas de l'institution sans arriver à détruire totalement l'organisation des métiers, nous y reviendrons.

Cette fin tumultueuse des corporations met en exergue tous les avantages et les inconvénients de cette forme dont l'élaboration a pris plusieurs siècles. En simplifiant sans doute abusivement les traits utiles à notre propos de cette histoire si longue, il faut sans doute retenir les données suivantes :

- Le point nodal de la construction de l'ordre des métiers est la division sociale du travail et non sa division technique. Elle concerne la construction d'un monopole à la fois au sein du marché et d'exercice du métier pour ceux qui en sont titulaires. Le métier, c'est un savoir et un savoir-faire accomplis attestés par une institution.
- La caractéristique du métier a trait à son apprentissage. On a évoqué sa progressivité, l'idée que le métier ne peut s'acquérir qu'après avoir fait le tour des pratiques mises en œuvre chez ceux qui l'exercent. Ce long voyage d'atelier en atelier ou auprès de différents maîtres à la découverte des techniques des pratiques et des savoirs est aussi un apprentissage du jugement et de la construction d'un métier à soi, synthèse personnelle de tout ce qui a été appris ou observé ici ou là. Cette itinérance intellectuelle et

physique est enfin une socialisation exceptionnelle à l'autonomie et à l'indépendance. Les formes de l'apprentissage et les modes d'exercice produisent une culture du métier qui est aussi une culture de l'indépendance. Cette idée que le métier est un patrimoine inaliénable, un capital qui permet à son détenteur d'être libre, d'aller où bon lui semble, demeure à jamais associée à l'idée de métier.

- Le dernier trait utile est l'évaluation de la compétence des gens de métier. L'autonomie complète de la formation implique aussi celle du jugement de qualité et de grandeur, la confirmation éventuelle de ce jugement par le marché ne sachant prévaloir sur celle des pairs. La progression dans l'art se substitue ici à l'idée moderne de carrière. L'accès à la maîtrise y correspond à un changement de statut, à l'acquisition d'une charge dont le nombre est contrôlé par la corporation. Les moyens d'accéder à la charge ne dispensent pas de l'excellence dans l'exercice de l'art. La "reproduction" existe certes et il est sans doute plus facile de devenir maître par filiation que par acquisition (Kaplan 2001), mais l'aspiration à la maîtrise ne peut se faire qu'au sein du métier.

La Révolution a eu raison des institutions et des ordres, des corporations et des associations de compagnons. On peut changer beaucoup de choses par décret, si ce n'est les traditions, plus lentes à se soumettre et qu'une autre révolution, industrielle celle-là, réussit à transformer en lieux de mémoire. Il fallut plus d'un siècle avant que ne s'invente un nouvel ordre pour le travail des hommes.

Le classement des emplois : le temps des conventions collectives

De la Révolution à la fin de la Seconde Guerre mondiale, sur un siècle et demi, le monde du travail connaît des changements radicaux. L'abolition des structures intermédiaires se traduit effectivement par une liberté accrue pour les ouvriers professionnels de s'installer où bon leur semble mais surtout, grâce à leur qualification, de résister plus longtemps à la formidable entreprise de rationalisation du travail et de subordination des travailleurs qui accompagnera l'industrialisation (Noiriel 1988). Près d'un siècle après la Révolution, Poulot se plaignait encore amèrement du comportement insupportable de ces professionnels qui se nomment "les Sublimes" et refusent de se soumettre à l'ordre de la production (Poulot 1870). À côté de ces privilégiés, un nombre croissant d'enfants, de femmes et d'hommes issus de la paysannerie et héritiers des sans-métier est venu grossir les rangs d'un prolétariat urbain désormais perçu comme "une classe dangereuse" (Chevalier 1992). Le contrat de travail, réduit à un article du code civil qui l'assimile à un contrat de louage de service, ignorant la subordination qui le qualifie cependant resta longtemps un moyen de l'exploitation des hommes avant que ne s'élabore, très progressivement, un droit du travail fondant un "ordre public social" (Supiot 1994). À la fin du XIX^e siècle, dans la préface à la seconde édition de sa thèse portant sur "La division

du travail social”, Durkheim (1893) s’inquiéta des désordres du travail, des risques d’anomie provoqués par un déficit de régulation, en appela à une réhabilitation des instances intermédiaires et plaida pour un rôle accru des syndicats héritiers du compagnonnage que le pouvoir vient enfin de reconnaître. Contemporain de Durkheim, Taylor imagine une science du travail qui a bouleversé son organisation et contribué à la transformation radicale de la conception de la qualification.

Évolution paradoxale s’il en est, alors même que se dissout progressivement l’organisation des métiers, se met en place la professionnalisation des enseignants, l’enseignement devenant une affaire d’État après avoir été essentiellement affaire d’Église sous l’Ancien Régime. Cette histoire est suffisamment connue, au moins dans ses grands traits, pour qu’il ne soit pas utile de la retracer (Prost 1968). Elle est particulièrement intéressante en ce qu’elle permet de saisir à quel point l’État, en France, a pensé la qualification de ses enseignants en s’inspirant du modèle du métier au moment même où il les abolit. Qu’il s’agisse de l’École Normale Supérieure, créée par la Convention, de l’Université Impériale par Napoléon, des Écoles normales d’Instituteurs par Guizot, tout est fait pour que le système de formation des futurs enseignants fonctionne en circuit fermé. Il appartient à des gens du métier de former les futurs maîtres et d’évaluer leur capacité. Et, tout comme l’apprenti vivant chez son maître, l’internat fut longtemps obligatoire dans les écoles normales. Du plus bas au plus haut niveau de la hiérarchie, seuls des pairs sont autorisés à évaluer la maîtrise de la discipline (l’agrégation) ou le chef-d’œuvre qu’est la thèse. Le système fonctionne comme une corporation avec ses apprentis, ses compagnons et ses maîtres. Les exigences et la durée de l’apprentissage peuvent varier en fonction de l’ambition ou de l’aspiration des individus, mais, comme pour les métiers, le champ d’application de la reconnaissance du titre est universel, déconnecté du lieu d’exercice : on est professeur des écoles ou des universités avant de l’être de tel ou tel établissement. L’institution, au moyen des programmes, fixe au moins dans l’enseignement primaire et secondaire les contenus à enseigner ; les cours de pédagogie, la manière de le faire, les règles de l’art contribuant ainsi à homogénéiser et standardiser la qualité de la prestation. Mais elle ne se contente pas de fixer les règles de l’art, elle a aussi imposé les règles de conduite. Il suffit de lire les recommandations du corps d’inspection sur les comportements à tenir, sur le devoir de réserve des enseignants du primaire par exemple pour comprendre comment s’est progressivement construite une socialisation spécifique et, comme pour les métiers, une sodalité. (Zeldin 1973). Les chefs dont elles se dotent se doivent d’être issus de ses rangs, qu’il s’agisse des directeurs d’école primaire, de responsables d’établissements secondaires ou des présidents d’université. L’avant-projet de loi portant réforme de l’Université (LRU) imaginant qu’un président d’université puisse être choisi en dehors d’elle a été unanimement rejeté par l’ensemble des enseignants et amendé avant même d’être présenté au Parlement. Au sein de cette méga-corporation, on peut sans doute distinguer des métiers différents articulés sur la maîtrise d’une discipline spécifique dont les contours peuvent varier en fonction de

son évolution ou de l'apparition de nouvelles matières. Comme pour les métiers, la répartition des territoires ne manque jamais d'être conflictuelle et la hiérarchie de prestige entre les différentes disciplines de dépendre de critères souvent plus symboliques qu'objectifs. Cette présentation très stylisée vise à montrer que l'activité enseignante a été conçue, dès son institutionnalisation, comme un métier dans le sens le plus traditionnel du terme, à la fois dans son organisation, l'État jouant à l'égard des enseignants le rôle des corporations, et dans la manière dont ses membres sont qualifiés et perçoivent cette qualification. Le paradoxe de cette création institutionnelle est qu'elle émerge et se déploie à un moment où précisément les métiers se défont et où la manière de qualifier le travail qui émerge progressivement de la révolution industrielle est aux antipodes de celle prévalant dans le métier.

Il serait présomptueux de prétendre retracer ici la longue et difficile émergence des règles qui, de la fin du XIX^e siècle jusqu'au milieu du XX^e, ont contribué à construire un ordre public social qui tente de rééquilibrer un contrat de travail trop marqué par les stigmates de la subordination. Au cours de ce changement d'ère, la question de la reconnaissance de la qualification des salariés apparaît de manière récurrente à travers la question des salaires. C'est pour tenter de trouver des règles de rémunération fondées sur des critères objectifs et applicables à un ensemble de situations similaires que furent inventés ces accords collectifs nommés conventions collectives. Les toutes premières trouvent leur origine dans une initiative de l'État (décret Millerand de 1899) qui impose aux entreprises souhaitant répondre aux appels d'offres de travaux publics, de matériels militaires le respect de règles communes concernant aussi bien les salaires que la durée du travail et, le cas échéant, les conditions d'emploi des jeunes et des femmes. Il fallut cependant attendre le Front Populaire et la loi de 1936 fixant les cadres de la convention collective pour que ces dernières commencent à se généraliser. C'est surtout au lendemain de la Seconde Guerre mondiale que se stabilisa un dispositif de classement de l'ensemble des emplois (1946 arrêtés Croizat et Parodi ; 1950 loi sur les conventions collectives ; 1947 statut de la fonction publique) et l'instauration d'un "ordre public social" grâce, notamment, à la sécurité sociale.

Dans son essence, la convention collective est d'abord un accord sur une équivalence entre valeur d'usage et valeur d'échange de la force de travail. Encore faut-il définir la valeur en intégrant à la fois les règles du marché (la rareté) et une valeur d'usage définie à partir des qualités d'un individu ou "de ce qui est requis pour occuper un poste de travail" (Saglio 1991, 37). Le meilleur moyen de parvenir à cet objectif est de procéder à un classement des emplois qui, comme le démontre Saglio, dans un premier temps transfère dans la description de contenu des postes, les savoirs et savoir-faire définis au sein des métiers (arrêté Parodi repris par les conventions collectives). Cette nomenclature plus ou moins détaillée est associée à une échelle hiérarchique, échelle de salaires autant que de prestige liée à la reconnaissance de la plus ou moins grande complexité des tâches à accomplir. Les conventions collectives

[13]

[14]

n'inventent pas, elles explicitent et formalisent un ordre qui, dans de nombreuses branches professionnelles, plonge de manière formelle dans la tradition des métiers. Les classifications ainsi produites présentent bien des avantages. Elles fixent une hiérarchie, homogénéisent des définitions d'emplois au sein d'une branche professionnelle ; elles jouent ainsi un rôle décisif dans la régulation du marché du travail en définissant les conditions d'accès à l'emploi, les relations entre marchés internes et externes. Une fois établi, cet ordre est à la fois habilitant et contraignant pour l'organisation du travail. Il renverse surtout la problématique de la qualification. Dans la forme métier, la qualification de l'individu désigne le travail qu'il sait faire, désormais, c'est la tâche accomplie, l'emploi occupé qui la définit. Pour le juriste du travail, c'est la classification : "La qualification désigne l'aptitude d'un salarié réputée issue d'un accord avec l'employeur à occuper un emploi, celui qui lui est confié" (Lyon-Caen 1988, 23).

Le contenu des emplois et leur classification ne demeurent pas figés dans le temps, il reste que les classifications se caractérisent par une très grande force d'inertie. De fait, les conventions collectives sont "des règles de structure plus que de conduite" (Lyon-Caen 1988, 21), de véritables institutions "ni le reflet des manières de produire, ni le simple produit des machines à fabriquer des règles" (Reynaud 1988, 16). Leur inertie a pour effet pervers de naturaliser un ordre en oubliant la manière dont il a été construit, occultant en partie le fait qu'à un classement technique se superpose un classement social (Alaluf 1982).

Succédant à la forme du métier, s'inspirant en partie d'elle pour la subvertir pour la définition de la qualification, la forme instituée par les conventions collectives a produit un ordre très stable dont on peut retenir pour notre propos quelques points saillants.

- Contrairement à celui des métiers, il s'agit d'un ordre très englobant qui a la prétention d'intégrer la totalité des salariés, y compris ceux que, dans d'autres temps, on appelait les gens de bras. Les grilles de classification visant à définir les qualifications disent aussi ce qu'elles ne sont pas en identifiant des salariés non qualifiés, ce faisant, elles les intègrent même s'ils figurent au plus bas de l'échelle.
- L'ordre instauré dépasse l'entreprise pour l'intégrer dans la branche professionnelle. Les conventions collectives, avec plus ou moins d'efficacité, permettent d'organiser le marché du travail au sein d'une même branche professionnelle et d'une certaine manière, la concurrence entre les entreprises (les toutes premières conventions collectives avaient cette visée explicite).
- Les conventions collectives fixent et figent une hiérarchie. Ce faisant, elles définissent les critères d'entrée dans les marchés internes et des espaces possibles de qualification. Autrement dit, elles donnent à voir des carrières possibles en marquant au sein de chaque catégorie classée des degrés de classement et les critères de leur franchissement, où l'ancienneté a longtemps

[15]

[16]

tenu un rôle majeur.

- La très forte inertie du système, (il a fallu attendre les années 1980 pour que soit rendue obligatoire une négociation quinquennale des classifications, obligation qui fut peu suivie d'effets) prouve son indépendance par rapport aux évolutions des systèmes techniques de travail et des transformations des organisations de travail. Cette inertie est sa force et sa faiblesse. Si les conventions s'imposent à toutes les entreprises de la branche, les plus dynamiques d'entre elles ne manquent pas de marges de manœuvre en interprétant les différents critères de classement des emplois pour les adapter à leurs contraintes.

À une conception patrimoniale a succédé une conception procédurale de la qualification (Piotet 2002). Ce n'est plus l'individu qui est qualifié, mais l'emploi qu'il occupe créant une distance croissante entre l'emploi et le travail (Piotet 2007). Cette véritable révolution de la qualification, parachevée il y a plus d'un demi-siècle et généralisée au rythme de l'expansion du salariat (près de 90% de la population active) est aujourd'hui fortement remise en cause, au prétexte qu'elle interdit, au sein d'un même classement, la reconnaissance des compétences individuelles. Avant d'aborder cette question, il faut faire un détour par une distinction concernant notamment les enseignants : les différences entre secteur public et secteur privé intervenant dans le rapport social qui prévaut pour la définition de la qualification.

Public et privé, statut et contrat

Le statut de la fonction publique, élaboré en 1947, est, au regard du problème qui nous occupe, un mélange des deux formes historiques évoquées. Les concours d'accès à la fonction publique sont classés par niveaux selon des exigences minimales de diplômes. La réussite au concours permet l'intégration dans un corps (réminiscence des métiers) correspondant, en général, plus à des spécialisations qu'à de véritables métiers. Le fonctionnaire occupe un emploi budgétaire et exerce une fonction intégrée dans une division sociale du travail. Il se voit, en fonction du concours passé, attribuer un grade qui le situe dans un espace de distinction, aujourd'hui divisé en trois catégories, la ligne de clivage passant entre les fonctions de conception –catégories A– et d'exécution –catégories B et C– (référence taylorienne). Contrairement aux corps, les catégories évoquent les classifications des conventions collectives. Comme dans ces dernières, le fonctionnaire peut franchir au cours de sa carrière les différents échelons de son grade à l'ancienneté ou au choix ; il peut aussi changer de corps en passant les concours internes. Comme dans le vieux monde des métiers, les corps, au moins pour les plus grands d'entre eux, se livrent à des luttes de prestiges dont les enjeux concrets sont l'accès aux postes les plus en vue ou les mieux rémunérés de la fonction publique. Articulée sur la décentralisation, la création de trois fonctions publiques (État, collectivité territoriale et fonction publique hospitalière) a modifié des espaces de mobilité sans toucher à l'architecture du

système. Au sein de ce dispositif, les enseignants sont des fonctionnaires à part entière qui se distinguent entre eux par l'appartenance à des corps spécifiques (les agrégés, les certifiés etc.) mais qui diffèrent aussi de la masse des fonctionnaires, car ils ont un "métier", en revendiquent le monopole, ce qui n'est pas sans effet sur la manière dont ils réagissent par rapport aux réformes auxquelles ils sont confrontés.

Il ne suffit pas de s'intéresser à la convention collective et au statut qui organise la reconnaissance des qualifications pour comprendre ce qui distingue les fonctionnaires des salariés du secteur privé et qui influe sur la manière dont ils conçoivent l'exercice de leur activité. Le statut n'est pas seulement une manière d'organiser le travail des agents publics, il est aussi une forme de lien d'emploi qui se distingue radicalement du contrat qui prévaut dans le secteur privé. Supiot (2000) évoque trois dimensions différenciant les mondes du privé et du public qui expliquent sans doute les tensions et les malentendus qui surgissent parfois entre eux : les rapports au pouvoir, à l'argent et au temps. Le contrat de travail est un contrat de subordination qui soumet le salarié à l'autorité de l'employeur pour ce qui concerne l'organisation et le contenu de son travail. Le fonctionnaire est certes tenu à un devoir d'obéissance, mais supérieur et subordonné sont, l'un et l'autre, au service de la même cause : l'intérêt général : "l'agent n'est pas assujéti à un homme déterminé, mais à une organisation et aux valeurs qu'elle incarne" (Supiot 2000, 15). Le salaire est la contrepartie de la valeur estimée du travail accompli ou de la responsabilité exercée dans un système concurrentiel ; le traitement du fonctionnaire (on ne parle plus de salaire) est la contrepartie de son engagement et non l'appréciation de la valeur marchande de son travail. Le lien qui lie le salarié à son employeur est, quelle que soit la nature du contrat de travail, toujours fragile et révocable ; le fonctionnaire a une garantie d'emploi à vie correspondant au principe de continuité du service public. La prise en compte de ces trois dimensions est essentielle à la compréhension des oppositions entre ces deux mondes ; leur existence permet de comprendre que les qualifications ne se réduisent jamais à un contenu objectivable (un savoir et un savoir-faire éduqué selon une définition substantive) mais sont aussi l'objet de rapports de forces et de rapports sociaux qui le relativisent.

18]

Et la compétence ?

En 1791, les corporations et le compagnonnage ont été abolis au nom de la liberté et de l'égalité. La mise en avant de ces grands principes pour justifier leur disparition masque les critiques portées à ces formes en raison de leurs effets jugés néfastes aussi bien pour l'économie (frein à l'innovation) que sur la régulation et le contrôle du marché du travail (malthusianisme). C'est bien au nom des rigidités du système que Turgot tenta une première fois, en 1776, de le supprimer. Le système de classification des emplois, formalisé au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, est à son tour critiqué, dès la fin de la période de croissance des "trente glorieuses", pour des raisons identiques à celles évoquées par les libéraux du XVIII^e siècle à l'encontre des

19]

métiers. Il est reproché aux classifications en vigueur leur manque de souplesse, leur incapacité à reconnaître les qualités individuelles, les rigidités qu'elles imposent à l'organisation du travail. Sept années de négociation furent cependant nécessaires aux partenaires sociaux de la métallurgie pour modifier, par exemple, leur grille de classification et y inclure ce qu'on nomme ici des "critères classant", bientôt imités par quelques autres branches. Sous cette notion obscure se cache l'idée que définir le contenu des postes ne suffit pas à définir la qualification de ceux qui sont susceptibles de les occuper. Il faut aussi prendre en compte et reconnaître la manière dont ils sont occupés, l'investissement personnel réalisé par les salariés dans leur travail, leur savoir-être selon une appellation plus tardive. Il s'agit ainsi d'apprécier la capacité à prendre des décisions, à travailler en équipe, à être autonome, etc. Dans un premier temps, les qualités supposées des gens de métiers sont réintroduites, à petite dose afin de ne pas bouleverser l'équilibre des grilles de classification dans une forme qui, reposant sur une logique taylorienne, a tout fait pour les éliminer. Au tournant des années 1980, le métier envahit le vocabulaire des entreprises et des administrations qui l'utilisent à satiété pour s'identifier elles-mêmes tant auprès des consommateurs –le métier de Renault est d'être un concepteur d'automobile– que pour attirer les salariés. L'armée, pour recruter, ne vante plus la fonction prestigieuse de défense de la nation, elle offre des spécialisations dans plus de 400 différents métiers. Au sein des entreprises, la division technique et sociale du travail prétend s'opérer autour des métiers, regroupés eux-mêmes en familles, nom dont on habille les vieilles fonctions traditionnelles : la vente, la production, etc. Peu importe si ce qu'on nomme métier n'a que bien peu à voir avec l'original, l'important est dans la mythologie que le terme continue à véhiculer : l'autonomie dans le travail, la reconnaissance d'une qualification personnelle et une certaine forme d'excellence. Le discours développé ne manque cependant pas de contradictions : on reproche au système d'enseignement de ne pas savoir s'adapter aux besoins en métiers de l'économie alors que nul n'est capable de dire quels seront les métiers de demain. Les parents rêvent toujours que leurs enfants puissent acquérir un bon métier, assurance supposée tous risques face à l'inconnu du marché et, dans le même temps, on affirme haut et fort qu'il faut prévoir de changer dix fois de métier dans sa vie. Dans tous les cas, le métier est pensé sous le seul registre de la qualification individuelle en ignorant la nécessité d'une organisation qui l'institue et l'encadre. Ceux qui ont un métier et tentent de le défendre sont alors accusés de réactions corporatistes, le corporatisme étant le mal absolu dans un monde "liquide" pour reprendre l'expression de Bauman (2006). Avec les risques des revendications associées au terme de métiers, le MEDEF (Mouvement des entreprises de France), lors des assises de Deauville en 1998, a présenté le fruit des réflexions de nombreux groupes de travail (douze volumes édités) sous l'intitulé "objectif compétence", terme emprunté aux formateurs et aux pédagogues. Utilisée ainsi, la notion de compétence regroupe en fait deux dimensions. La première, dont la définition est empruntée aux ergonomes : "Les compétences correspondent à tout ce avec quoi l'opérateur réalise sa tâche et qu'il met en œuvre sans apprentissage nouveau : ce sont les savoirs et savoir-faire, les conduites-types, les procédures

standards, les raisonnements agglomérés, en fait, tout ce qui est acquis par la formation et l'apprentissage et qui est indispensable pour la réalisation du travail" (de Montmollin 1995) se réfère directement au métier. La seconde, plus ambiguë, est le "savoir-être" en situation.

Le recours à cette notion s'explique par un problème beaucoup plus important qui a trait, dans bien des secteurs, aux transformations profondes d'un travail de plus en plus difficile à prescrire et donc à organiser. L'injonction de proximité au client ou à l'utilisateur est difficilement conciliable avec une standardisation de la production, le sur-mesure avec du prêt-à-porter. Le "modèle de normativité" (de Munck 1997) produit par le taylorisme et la bureaucratie s'avère de moins en moins pertinent dans une économie de service où la concurrence est forte. Les situations de travail ne peuvent plus être maîtrisées à partir d'un savoir défini a priori (les qualifications), elles exigent une redéfinition permanente fondée sur un savoir partagé entre salariés, permettant l'analyse des situations presque toujours uniques. Du coup, les formes de coordination dans le travail ne sont plus issues d'une norme préexistant aux situations, mais évoluent en même temps que les situations elles-mêmes. Elles changent en fonction des contraintes de son application mais aussi des ressources dont disposent les acteurs et qui ne dépendent pas uniquement d'eux. L'organisation protège et anticipe de moins en moins ; le mot d'ordre le plus fréquemment utilisé n'est plus : "obéissez" mais : "débrouillez-vous", justifiant ainsi la référence au "savoir-être". La compétence des salariés ou des fonctionnaires doit leur permettre de faire face aux situations sans trop s'interroger ni toujours se préoccuper des moyens dont ils disposent pour y faire face.

Cette notion a soulevé bien des réserves. Pour surmonter le flou qui entoure sa définition, des batteries d'indicateurs ont été élaborées mesurant les performances réalisées, supposées révéler les compétences des acteurs, oubliant en chemin les moyens dont ils disposent pour les atteindre. Étroitement liée aux situations, la compétence ne peut être appréciée que localement, par la hiérarchie, avec tous les aléas que cela implique. Contrairement au métier ou aux classifications, elle n'est ni universelle, ni reconnue au sein d'une branche professionnelle, elle est locale et des doutes pèsent sur sa transférabilité.

Comme il l'a souvent fait dans le passé (Dreyfus 2000), l'État employeur emprunte au secteur privé les innovations managériales censées améliorer les performances de l'administration, y compris en transformant l'utilisateur du service public en client. La comparaison systématique (benchmarking), la réorganisation permanente (reengineering), la compression d'effectifs (downsizing), le juste-à-temps, la polyvalence la compétence, etc., font désormais partie du vocabulaire courant des cadres administratifs censés conduire cette modernisation. Pour la contraindre, des indicateurs de performance sont mis en place dans toutes les administrations. Outre ce qu'ils sont censés mesurer, ils ont surtout pour objectif de permettre la comparaison et, le cas échéant, de susciter l'émulation entre les entités d'une même

20]

21]

22]

structure. Souvent conçus dans des situations différentes de celles auxquelles ils sont censés s'appliquer, ces indicateurs produisent une vision de la réalité parfois fort éloignée de ceux qui la vivent. Au sein de la fonction publique, les enseignants occupent une place à part en raison même du fait qu'ils sont détenteurs d'un métier. Au nom de nouveaux impératifs de gestion, de l'amélioration des performances du système éducatif, c'est au métier même qu'ils ont le sentiment qu'on porte atteinte. Au nom de la flexibilité et de l'adaptabilité, demander aux enseignants du second degré d'enseigner deux disciplines supposées voisines alors que leur engagement professionnel repose précisément sur un choix disciplinaire a été ressenti comme une profonde incompréhension de la nature de leur qualification. L'autonomie du métier se plie mal aux contraintes temporelles qu'on souhaite leur imposer et les heures supplémentaires paraissent à beaucoup un moyen bien inadéquat pour suppléer à l'insuffisance des effectifs locaux. En forçant le trait, on pourrait dire que le procès fait aux enseignants est révélateur d'un moment où se cherche un troisième modèle de définition des qualifications qui serait un mixte entre celui des métiers et celui des classifications des emplois. Les pratiques à l'œuvre via la "logique compétence" (prônée par le MEDEF, par exemple) visent à insuffler un peu des caractéristiques du métier pour tous les salariés dont on ne sait plus prescrire le travail alors même que les effets de la massification de l'enseignement, par exemple, conduisent, par des procédures variées, à davantage prescrire le travail des enseignants au détriment de la logique du métier.

Dans de nombreux secteurs, le système de classification mis en place au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ne permet plus la reconnaissance de la qualification des salariés. Les secteurs, fort peu nombreux, encore à l'abri des métiers sont de plus en plus confrontés à l'évaluation de ce qu'ils font ou produisent selon des critères du marché et non des pairs. Les modèles de reconnaissance de la qualification cèdent la place à un discours sur la compétence, éventuellement reconnue localement. Comment trouver les moyens d'une montée en généralité permettant la mise en place d'un système de reconnaissance des compétences intégré dans la durée, sauf à prôner un individualisme forcené, inscrit dans une temporalité courte ? La vertu des deux modèles examinés permettait, plus ou moins bien, une certaine visibilité sur une vie de travail. Il a fallu plusieurs siècles pour l'invention des métiers, près de deux pour que se stabilisent les classifications, le nouveau modèle de la reconnaissance des qualifications avec, comme référence, la compétence n'en est qu'à ses balbutiements.

231

ALALUF M. 1982 "Qualification : peut-on distinguer les classements techniques des classements sociaux ?" *Formation Emploi*-33, 3-7

BAUMAN Z. 2006 *La vie liquide*, Rodez, Éd du Rouergue

BENVESNISTE J. 1969 *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*. Paris, Minuit

BOLTANSKI L. & THÉVENOT L. 1987 *Les économies de la grandeur*, Paris, Cahiers du CEE, série "Protée", Paris, PUF

CASTEL R. 1995 *La métamorphose de la question sociale*, Paris, Fayard

- CHEVALIER L. 1992 *Classes laborieuses et classes dangereuses*, Paris, Perrin, 2^e éd
- DE MONTMOLLIN M. dir. 1995 *Vocabulaire de l'ergonomie*, Toulouse, Octares
- DE MUNCK J. 1997 *Les mutations du rapport à la norme ; un changement dans la modernité*, Bruxelles, de Boeck
- DREYFUS F. 2000 *L'invention de la bureaucratie. Servir l'État en France, en Grande-Bretagne et aux États-Unis*, Paris, La Découverte
- DURKHEIM É. 1893/1967 *De la division du travail sociale*, Paris, PUF, 8^e éd
- DURKHEIM É. 1895/1983, *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF
- GUILLAUMOU T. dit Carcassonne Le Bien Aimé du Tour de France, 1996, *Les confessions d'un compagnon*, Paris, J. Grancher
- HÉRAN F. 1997 La catégorie socioprofessionnelle : réflexion sur le codage et l'interprétation, in Dupoirier E. & Parodi J.L. dir. *Les indicateurs socio-politiques aujourd'hui*, Paris, L'Harmattan
- HUGHES E.C. 1996 *Le regard sociologique. Essais choisis d'E. Hughes*. Textes présentés et choisis par J.M. Chapoulie, Paris, EHESS
- KAPLAN S.L. 2001 *La fin des corporations*, Paris, Fayard
- LYON-CAEN A. 1988 "Le droit et les classifications", *Travail et Emploi-38*, numéro spécial "Les Classifications", 21-24
- MAUSS M., DURKHEIM É. 1969 De quelques formes primitives de classification, in Mauss M. *Œuvres*, Paris, Minuit, tome II, 13-103
- NAVILLE P. 1960 L'emploi, le métier, la profession, in Friedmann G. & Naville P. *Traité de sociologie du travail*, Paris PUF, tome I, 231-240
- NOIRIEL G. 1988 "Du 'patronage' au 'paternalisme' : la restructuration des formes de domination de la main-d'œuvre ouvrière dans l'industrie métallurgique française", *Le Mouvement social-144*, 17-35
- PIOTET F. dir. 2002 *La révolution des métiers*, Paris, PUF
- PIOTET F. 2007 *Emploi et travail. Le grand écart*, Paris, Colin
- POULOT E. 1870/1980 *Le sublime ou le travailleur tel qu'il est en 1870 et ce qu'il peut être*, Rééd. Paris, Maspéro
- PROST A. 1968 *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Colin
- REYNAUD J.D. 1988 "Les classifications : quelques réflexions", *Travail et Emploi-38*, numéro spécial "Les Classifications", 14-16
- SAGLIO J. 1991 "Les logiques de l'ordre salarial ; avenants, classifications et salaires dans le système français de relations professionnelles", *Formation et emploi-35*, 25-46
- SUPIOT A. 1994 *Critique du droit du travail*, Paris, PUF
- SUPIOT A. 2000 Introduction, in Bodiguel J.L., Garbar C.A. & Supiot A. *Servir l'intérêt général*, Paris, PUF, 13-32
- ZELDIN T. 1973 *Histoire des passions françaises 1848-1945*, tome 2 *Orgueil et intelligence*, Paris, Encre

Au cours de l'histoire, la reconnaissance de la qualification a connu en France des formes très contrastées qui se sont succédé dans le temps. Le métier, qui est à la fois une institution et une organisation, a eu pour ambition de qualifier le travailleur. Aboli par une révolution politique, il a été remplacé au cours de la seconde

révolution industrielle par un système de classification (les conventions collectives) qui qualifie le travail et non plus le travailleur. Le développement d'une économie de service, les transformations des processus de production et du marché rendent de plus en plus difficile la prescription du travail, soulignant l'obsolescence du système de classification. La notion de compétence introduite dans le secteur privé puis dans le secteur public est censée permettre la transformation du système de classification des emplois. Elle ouvre la voie à une individualisation croissante de la reconnaissance des qualifications sans que l'on soit encore en mesure de définir clairement l'ordre social visé à travers la mise en œuvre concrète de cette notion.

The recognition of qualification has known contrasted forms over the course of time. It took the form of an occupation, ie both an institution and an organisation that aimed to qualify the worker. It was abolished by a political revolution and replaced during the second industrial revolution by a system of classification (collective agreements) that qualifies work and not workers any longer. The development of a service economy, the transformations of the production process and of the market make the prescription of work increasingly difficult and the system of classification obsolete. The notion of skill introduced in the private, then in the public sector is meant to transform the job qualification system. It paves the way for a rising individualisation of the recognition of qualifications and yet the targeted social order remains difficult to determine.



L'apprentissage compagnonnique aujourd'hui entre résistance à la forme scolaire et transmission du « métier »

Ugo Palheta

Il est de bon ton depuis peu de signaler une « renaissance de l'apprentissage » et, au nom de l'impératif technocratique d'une relation formation/emploi autrefois réputée « introuvable » (Tanguy, 1986), de se réjouir de la vigueur d'un mode de formation « plus proche des réalités professionnelles ». Outre l'emphase d'une affirmation d'autant plus caricaturale qu'elle succède à quelques années près à des déclarations non moins caricaturales ^[1], on peut reprocher à ce type de discours l'unilatéralisme de la problématique qui l'anime : tout à l'évaluation des politiques publiques visant à résoudre le « problème social » du chômage structurel des fractions les moins diplômées de la jeunesse, une bonne part des recherches menées sur les apprentis se réduit à faire l'inventaire des facteurs d'une insertion professionnelle réussie définie comme l'accès à un emploi stable dans le secteur d'activité correspondant à la spécialité de formation choisie. À rebours d'analyses qui visent ainsi, implicitement ou explicitement, à mesurer la « rationalité » du système actuel d'orientation et de formation professionnelle, et à partir d'une étude de terrain dans un CFA ^[2] compagnonnique (voir l'encadré ci-dessous), il s'agira ici de mettre au jour les conditions de possibilité d'un mode d'entrée dans la vie qui n'est plus tout à fait cette forme traditionnelle d'apprentissage « sur le tas », vantée et pratiquée de longue date par le compagnonnage et contraignant souvent l'apprenti à « voler le métier » (Coornaert, 1966 ; Sewell, 1983).

On voudrait défendre l'idée, non seulement que l'apprentissage compagnonnique constitue un dispositif *sui generis* de socialisation, mais que la décision de s'engager dans la voie d'un apprentissage compagnonnique s'inscrit dans une *stratégie* cohérente ^[3] visant à s'extraire ou à ne pas tomber au sein du prolétariat d'usine, de chantier, d'atelier, qui joue comme pôle de répulsion autant pour les compagnons que pour les apprentis et leurs familles. Ce caractère stratégique ne signifie nullement que s'orienter vers l'apprentissage d'un métier dès 16 ans ne s'avère jamais un « choix de nécessité » ^[4]. Simplement, le prestige des compagnons ces « bâtisseurs de

cathédrales » semble permettre aux apprentis et à leurs familles de vivre leur choix comme une *élection* et une *vocation*, de rehausser leur destin social en se distinguant autant des apprentis inscrits dans les CFA « ordinaires » que des élèves de lycées professionnels (LP), et donc du statut de « simple ouvrier » ou d'« ouvrier classique » (pour reprendre les termes mêmes des apprentis, de leurs parents ou des compagnons).

Afin d'interpréter la persistance d'un mode d'entrée dans la vie qu'il est un peu rapide de réduire à une simple survivance de rapports de production précapitalistes, nous commencerons par décrire la manière dont les compagnons investissent la fonction de formateur, pour interpréter ensuite les modèles culturels qu'ils souhaitent transmettre. Nous tenterons dans un second temps de montrer que les attentes des apprentis et de leurs familles à l'égard de la formation compagnonnique, ainsi que les stratégies qu'ils mettent en œuvre, correspondent assez étroitement aux prétentions éducatives et aux possibilités offertes par le compagnonnage.

31

ANNEXE MÉTHODOLOGIQUE

L'étude sur laquelle se fonde cet article a porté, en 2005, sur un CFA sous la tutelle d'une société de compagnonnage, l'Association ouvrière des compagnons du devoir du Tour de France, et plus précisément sur deux groupes d'apprentis préparant le CAP ^[5] dans deux métiers différents : maçonnerie et menuiserie. Elle a donné lieu à dix semaines d'observation *in situ* de cours d'enseignement général et professionnel (en classe et en atelier), et à vingt-quatre entretiens semi-directifs (auprès d'apprentis, de parents, de formateurs et de patrons). Les métiers du bâtiment étant très peu ouverts aux femmes, la population étudiée lors de cette enquête s'avère exclusivement masculine. Si l'on s'arrête sur les professions exercées par les parents des apprentis concernés par l'étude, on note tout d'abord une prépondérance d'emplois populaires (routier, tôlier, ajusteur, mécanicien, magasinier, cariste, etc.) et la part importante des artisans, mais aussi la forte proportion de pères travaillant comme salarié ou à leur compte dans le secteur du bâtiment (maçonnerie, menuiserie, plomberie, serrurerie, peinture). Quant aux mères d'apprentis, on retrouve là encore des emplois populaires et féminins (aide-soignante, femme de ménage, assistante maternelle, vendeuse, caissière, etc.) et une forte proportion de femmes au foyer. Par ailleurs, la présence rare mais régulière de quelques apprentis issus des classes moyennes salariées (enseignants, cadres subalternes) et des filières générales des lycées, ainsi que la faiblesse des effectifs provenant des divers dispositifs de relégation précoce (4e-3e technologique, 4e-3e par alternance, 4e AES et 3e d'insertion, CPA, mais surtout classes SEGPA ^[6]), distinguent l'apprentissage compagnonnique des classes de CAP des lycées professionnels ou des CFA « ordinaires » ^[7] .

RENVERSE ET CULTURE DE METIER

À force de considérer le chômage comme le simple produit d'un déficit de « capital humain » et à en reporter l'entière responsabilité sur le système de formation, on en vient souvent à ne plus appréhender cette institution que sous l'angle des « compétences » formelles ou substantielles, immédiates ou indirectes qu'elle transmet. Or, s'il est erroné de réduire cette transmission de savoir-faire à une fonction, mécanique et unilatérale, d'endoctrinement ou d'assujettissement, il n'est pas moins erroné de nier que tout travail pédagogique implique une « orientation normative ». On s'attachera donc ici à découvrir le « vecteur » selon lequel s'oriente l'activité compagnonnique de transmission, et plus précisément la direction et le sens du traitement culturel que fait « subir » au sujet apprenti ce qui est indissociablement un parcours de formation *et* un dispositif de socialisation.

COMPAGNONNAGE ET APPRENTISSAGE : CONSTITUER UN VIVIER POUR LE TOUR DE FRANCE

Il faut préciser d'emblée ce que nous entendons par « apprentissage compagnonnique ». La grande majorité des apprentis sont accueillis dans des centres gérés par des organismes paritaires, des collectivités territoriales, des Chambres de commerce et d'industrie ou encore des Chambres des métiers. Ceux qui sont l'objet de cette étude ont choisi un CFA privé, sous la tutelle d'une association issue de la tradition compagnonnique. Le principe demeure toutefois identique et consiste en une alternance entre périodes de formation dans le cadre du CFA et périodes de travail en entreprise.

C'est seulement depuis une trentaine d'années, 1972 exactement (Icher, 1999 : p. 231), que l'Association ouvrière des compagnons du devoir du Tour de France a décidé de « faire de l'apprentissage » (comme les compagnons le disent eux-mêmes), autrement dit de gérer et de diriger des CFA préparant à ce diplôme de base de la qualification ouvrière qu'est le CAP (Brucy, 1998), sans d'ailleurs que les bénéficiaires de cette formation s'engagent à « partir sur le Tour » dans la foulée. Traditionnellement, les trois grandes sociétés de compagnonnage existantes ^[8] se contentaient d'accueillir des jeunes gens déjà en possession de ce diplôme, pour les intégrer dans une structure communautaire selon les règles immémoriales d'un parcours initiatique impliquant le voyage (le fameux « tour de France ») et un certain nombre de rites de passage (d'« adoption » et de « réception »), l'objectif de cette intégration restant la transmission du « Métier », c'est-à-dire aussi bien d'une compétence technique que d'une disposition morale (Bayard, 1977 ; Guédez, 1994 ; Adell-Gombert, 2008).

La loi de 1971 sur la formation professionnelle (Combes, 1986 ; Icher, 1999) a permis aux compagnons d'accueillir des jeunes en « première formation » (mais aussi de

recevoir les subventions qui en dérivent). La création du Bac Pro en 1985 et la réforme Séguin de 1987 (Combes, 1988 ; Moreau, 2003) ont rendu plus sensible encore le problème de la vocation historique du compagnonnage, traditionnellement considéré comme un instrument de perfectionnement professionnel pour de jeunes ouvriers ayant déjà reçu une formation de base. Avec le développement quantitatif des formations de niveau IV (Bac Pro et BP), aussi bien dans le cadre des lycées professionnels (sous statut scolaire) que des CFA (sous la forme de l'alternance), la concurrence s'est accrue sur le front de la formation professionnelle initiale. Cette nouvelle donne fait d'ailleurs apparaître le passé sous un jour quelque peu mythique et illusoire puisque, dans les propos d'un compagnon aujourd'hui patron d'une entreprise de menuiserie, le compagnonnage et le tour de France sont présentés rétrospectivement comme « *la seule solution, le seul moyen de se perfectionner, d'aller plus loin dans le métier, parce qu'une fois qu'on avait passé le CAP on était bloqué* ».

Au-delà d'une telle reconstruction, force est de constater que les sociétés de compagnonnage, et particulièrement « l'Association », ont pris tout à fait au sérieux les réformes des années 1970-80. On peut ainsi considérer la décision prise par l'Association de « faire de l'apprentissage » comme une mesure d'adaptation à un nouvel environnement institutionnel mais aussi culturel ^[9]. Comme l'affirment deux professeurs d'enseignement général, l'objectif proclamé par l'institution reste la perpétuation de la tradition du voyage (et à travers lui du symbolisme compagnonique) :

« Actuellement j pense que pour eux l'important c'est de relancer le tour de France. [...] L'apprentissage CAP était pas quelque chose qui allait de soi pour le compagnonnage. On n'était pas un CFA. Donc on a un vivier de jeunes maintenant. [...] Certains craignaient dans le compagnonnage que le tour de France disparaisse. Donc le fait d'accueillir des jeunes en apprentissage, ça permet de les former déjà, et de leur parler du Tour ».

« Ici les compagnons, ils ont un CFA pour servir de vivier pour trouver des compagnons futurs. Mais les diplômés, ils vous le diront tout le temps, ils s'en fichent un peu. Ce qu'il faut c'est trouver des jeunes pour être compagnons. [...] Ils le disent carrément d'ailleurs, même en réunion avec les parents, ils insistent bien : nous c'est pas les diplômés qu'on recherche, nous ce qu'on veut c'est des jeunes futurs compagnons ».

Ce réajustement fonctionnel du compagnonnage ne s'est d'ailleurs pas opéré sans contestations au sein du monde compagnonique, puisque accueillir des jeunes hors des sentiers balisés et des cadres coutumiers du « tour de France » constituait une rupture importante avec une tradition de formation élitaine (il s'agissait de former une sorte d'*aristocratie des métiers*) ; ainsi cette « politique » a pu être accusée, sinon de trahison, du moins de reniement ^[10]. Mais si les compagnons ont ouvert

8]

9]

10]

11]

leurs portes à des jeunes qui, une vingtaine d'années plus tôt, n'en auraient sans doute pas même connu l'existence, cela procède sans doute autant d'une volonté de massifier leur audience ou de multiplier leur prestige, que d'une stratégie de survie ajustée à une situation institutionnelle nouvelle. Face à la multiplication des institutions vouées à l'insertion (ou la réinsertion) professionnelle, se lancer dans l'apprentissage constitue pour les compagnons un bon moyen de constituer un « vivier » et de sélectionner les « âmes fortes », individus qu'ils jugeront disposés à s'engager dans un parcours d'initiation long et souvent fastidieux, capables de se plier aux contraintes du « voyage » et à cette discipline de soi tant vantée par les sociétés de compagnonnage (Adell-Gombert, 2008).

Dans cette perspective de constitution d'un « vivier » lors des deux années de préparation au CAP (préalables au départ sur le tour de France), les compagnons s'efforcent de créer un milieu *sui generis* de socialisation, notamment par trois dispositions étrangères aux CFA « ordinaires » qui apparentent le CFA compagnonnique au moins partiellement à une institution « totale » (au sens de Goffman) :

Une procédure de sélection préalable, quelques mois avant l'entrée en apprentissage, a pour fonction d'écarter les élèves les plus indociles et en grande difficulté scolaire (on fait passer des tests de connaissances et un entretien en présence des parents), mais aussi et peut-être surtout de mettre en scène auprès des parents une forme d'« écrémage » (« c'est pas pour tout le monde ») et l'élection de leur enfant bien que peu de jeunes gens se voient effectivement refuser l'entrée.

Lors des périodes de formation, les apprentis sont contraints même s'ils habitent non loin du CFA de loger à l'internat, et sont ainsi astreints aux règles strictes de la « vie communautaire », notamment en termes d'horaires, de langage (déférence systématique à l'égard des plus anciens), de tenue (obligation de porter une chemise lorsque l'on « passe à table »). Il s'agit ici essentiellement de manifester et de matérialiser la rupture avec le dehors (mais aussi avec les établissements standards, « où on ne fait que passer »).

Les compagnons ont par ailleurs choisi d'organiser la formation de leurs apprentis sur des cycles plus longs que dans les CFA « ordinaires » : deux semaines au CFA et quatre en entreprise (plutôt qu'un cycle, une semaine/deux semaines). Cet isolement prolongé doit, selon les compagnons, favoriser la constitution d'un « milieu moral organisé » (Durkheim) et permettre l'avènement d'une identité collective (« créer un groupe »).

FORMATION PROFESSIONNELLE ET CULTURE DE MÉTIER : INSTAURER UN « MONDE SCOLAIRE RENVERSÉ »

Les compagnons construisent leur conception de la fonction de maître de stage au

carrefour de trois éléments qui sont trois « valeurs » à leurs yeux : l'altruisme de la transmission des savoir-faire (« savoir donner, ne pas être avare de son savoir »), la capacité à mobiliser des collectifs (« mener une équipe », « assembler des hommes »), et la volonté d'intégrer des jeunes présumés « sans repères ». Ce qui fait la jonction entre ces trois éléments et assure la cohérence de ce triptyque, c'est le Métier : doué d'une véritable aura, il est un « repère fondamental », et si les compagnons l'opposent au « job » temporaire et instrumental c'est justement parce qu'ils y voient l'élément régulateur de toute existence, ce qui seul peut lui conférer ordre, sens et valeur. Non seulement le Métier élève l'homme à la conscience (« ce qui façonne le cerveau c'est la main »), mais l'acquisition du Métier leur paraît en outre uniquement soumise, contrairement aux diplômes, à la volonté et au mérite individuels.

Démocratique et exigeant, libre d'accès et sollicitant pourtant un travail sur soi-même, le Métier est pour les compagnons ce qui permet (et contraint tout autant) de « s'orienter dans la vie ». Cette insistance sur la « chance » offerte par le compagnonnage à « ceux qui s'en donnent les moyens » permet de pointer la dimension fortement « méritocratique » de l'idéologie compagnonnique du Métier, et c'est dans cette perspective qu'il faut comprendre le refus d'un compagnon de m'informer de la profession des parents de « ses » apprentis.

[17]

Quand je le lui demande, et pas pour la première fois, il finit par s'agacer de cette lubie sociologique : « Ah ça, ça m'énerve, parce que nous on fait pas de différences ! Que le père soit médecin ou ouvrier d'usine, ce qui nous intéresse c'est l'avenir du jeune, pas son passé ! ». S'il critique violemment l'École, ce n'est ainsi pas sur son principe régulateur (à chacun selon son mérite) mais sur le fait, appuyé par ses propres souvenirs personnels (« c'était plutôt à la tête », « c'est vrai que le fils de banquier, ou le fils de papa qu'était bien placé, ça on le cajolait »), qu'il est violé en permanence et soumis à l'arbitraire des hiérarchies sociales : « L'Éducation Nationale [EN] ne traite pas pareil les enfants d'ouvriers et de médecins, elle cherche juste à donner un diplôme aux jeunes pour s'en débarrasser. [...] Moi je reproche ça dans la pédagogie, parfois de pas faire passer les choses plus simplement. Mais ça c'est l'EN. Les choses, elles doivent être à la portée des personnes qui les écoutent ! Moi j'étais fils d'ouvrier, j'ai pas une culture... bah, il me faut les choses à ma portée ! ».

[18]

L'observation *in situ* permet de voir à l'œuvre ce « méritocratisme » et ce « volontarisme », qui s'affirment dans le désir de « mobiliser les énergies » autour d'idéaux d'accomplissement professionnel, de responsabilité individuelle et de dépassement de soi ^[11]. J'ai ainsi pu relever en atelier un grand nombre de sentences lancées d'un air de grave philosophie par ce compagnon entre deux conseils techniques ^[12], attitude qui fait de lui un véritable « entrepreneur de morale » (Becker, 1963). Cette volonté de transmettre des valeurs, hautement revendiquée par l'ensemble des compagnons et qui différencie le CFA compagnonnique des CFA « ordinaires » (davantage préoccupés, du moins dans leur discours public, d'insertion

[19]

professionnelle), est adossée au postulat souvent formulé d'une « perte des repères » : « *Les compagnons notre rôle c'est de donner des repères, parce que la famille et la société en donnent plus. Et l'École donne des diplômes, pas des repères. C'est pas leur faute aux jeunes s'ils ont pas de repères* ».

Ce postulat quasi-durkheimien d'une anomie croissante, dont les compagnons cherchent la raison à la fois dans la « démission parentale », la dissolution des familles et les insuffisances morales attribuées à l'école publique (combien de fois ai-je entendu résonner, en salle de classe non moins qu'en atelier, cette injonction se donnant sous la forme d'un constat : « *vous n'êtes plus à l'école !* »), est d'autant plus commode qu'elle offre un moyen convenable d'affirmer leur identité de formateur en opposant à cette montée générale de l'irrespect et de l'oisiveté l'exaltation du Métier, norme universelle et supérieure, et de justifier l'existence du CFA en tant que « monde scolaire renversé » ^[13]. En effet, la logique socialisatrice du CFA contraste fortement avec celle des collèges et des lycées généraux, puisqu'elle se fonde sur une hiérarchie inversée : la culture professionnelle (et tous ces homologues que sont le concret, le pratique, le corps, la matière, etc.) se voit attribuer une incontestable prééminence vis-à-vis de la culture scolaire (de l'abstrait, du théorique, de l'esprit, de l'intellect, etc.), non seulement par les apprentis mais surtout par l'institution compagnonnique elle-même.

Le CFA compagnonnique doit être ainsi considéré comme une tentative d'étendre ce « *rapport pédagogique entre un maître qui sait faire et un apprenti qui apprend à faire* » (Lequin, 1992), rapport fondé sur « *une mimesis physique et personnelle* » (Noiriel, 1984), à un groupe de jeunes apprentis placés sous l'autorité morale et professionnelle d'un compagnon « maître de stage ». Celui-ci va dès lors constituer la « clef de voûte du système » (comme nous le dira un professeur d'enseignement général). D'après nos propres enquêtes dans un lycée professionnel et un CFA « ordinaire » proposant des formations dans le secteur du bâtiment, il s'agit moins dans ces établissements d'un renversement que d'une coupure ^[14].

L'apprentissage, dans le cadre du compagnonnage, apparaît ainsi moins comme la réconciliation de la main et de l'esprit, ou le dépassement de l'opposition entre conception et exécution, que comme substitution d'un rapport pédagogique à un autre et inversion de la hiérarchie entre enseignement général et enseignement professionnel, inversion qui s'étend au personnel enseignant puisque les professeurs d'enseignement général souffrent dans les CFA compagnonniques d'un statut matériel et symbolique dominé. Comme le dit un compagnon : « *on est des formateurs, on est des compagnons. On peut pas dire qu'on est sur le même pied d'égalité : ici on est chez nous... eux ils sont enseignants, mais ils sont pas compagnons* ». Alors que dans les CFA « standards » et les lycées professionnels observés, les rapports entre enseignement général et enseignement professionnel s'organisent essentiellement sous la forme du *modus vivendi* ou de la coexistence pacifique (voire de la simple juxtaposition), les compagnons et donc l'enseignement

20]

21]

22]

professionnel exercent une véritable *domination* dans « leurs » CFA.

Celle-ci s'exprime non seulement dans les conditions de travail hautement précaires imposées au personnel non-compagnon ^[15], mais aussi à travers la conception strictement utilitaire que les compagnons se font des savoirs écrits et qu'on ne retrouve guère, ou sous une forme hautement euphémisée, dans les propos des professeurs d'enseignement professionnel des LP. Ainsi, travailler avec les apprentis du CFA compagnonnique sur un poème de Verlaine, ce n'est pas tenter de faire comprendre ce qu'est le fait littéraire mais comme nous le dira un professeur de français leur donner la capacité d'écrire plus tard une lettre de motivation ou de rédiger un CV, et d'obtenir leur CAP au bout des deux années de formation. Pour les professeurs d'enseignement général, il s'agit donc de « ne pas faire scolaire » et de subordonner leur action pédagogique aux idéaux professionnels et moraux portés par le compagnonnage :

« Pour les compagnons, les diplômes et l'enseignement général c'est pas leur affaire [...]. Si, tout ce qui est pour le métier ça va, tout le temps qu'on fait de la géométrie, qu'on fait Pythagore, Thalès, la trigonométrie, ça va. Mais dès qu'on fait des choses un petit peu plus abstraites et qui sont pas directement utilisables, nan nan ! [...] Dès que je suis entré ici, ils m'ont dit "bon bah ici vous savez, on n'aime pas beaucoup le scolaire, on aime bien que vous tutoyiez les jeunes, etc.". Ils sont encore comme ça : *faut pas que ça soit scolaire, faut pas que ça soit trop académique*. On fait ça parce qu'ils passent leur CAP mais ça reste des compagnons, on veut en faire des compagnons avant tout, plutôt que des diplômés. » (professeur d'enseignement général).

Si l'institution compagnonnique prend autant de soin à s'inscrire en rupture avec la « forme scolaire » et le LP, c'est sans doute que celui-ci s'est peu à peu affranchi de son modèle originel de production de la qualification ouvrière et de la figure qui lui donnait sens : celle de l'ouvrier professionnel (Tanguy, 1991 ; Pelpel & Troger, 1993). L'apprentissage compagnonnique prend ainsi le contre-pied d'une tendance lourde propre à l'enseignement professionnel scolarisé, celui-ci faisant de plus en plus du « technicien » l'idéal vers lequel devrait tendre tout enseignement des métiers et réduisant ainsi la spécificité et l'autonomie symbolique de cet ordre d'enseignement.

GROUPE ARTISAN ET DISCOURS DE LA POLYVALENCE : TRANSMETTRE LES VALEURS DU « MÉTIER »

Encore faut-il préciser le contenu axiologique de cette communauté et remarquer que ces tâches de socialisation et de moralisation auxquelles s'astreignent les compagnons se traduisent ici par une injonction constante à la polyvalence et au dépassement de soi, qui rapproche l'éthique compagnonnique du discours patronal.

Comme s'en amuse d'ailleurs un compagnon, patron en charpente : « *ça doit* »

représenter 80 % des compagnons les chefs d'entreprise. [...] C'est marrant parce que l'Association a été quand même créée par des ouvriers [...] et tous luttait contre le patronat et la bourgeoisie. Mais ça c'était à une époque où y avait besoin de faire ça. Et finalement, ce qui s'est passé et ce qu'ils ont mis en place, ça a permis à des jeunes d'accéder au savoir, et, ma foi, quand on a le savoir, on peut espérer faire des choses différentes ». Outre qu'une telle rationalisation historique du compagnonnage s'avère très partielle (Coornaert, 1966) et que l'estimation de la part des chefs d'entreprise parmi les compagnons paraisse abusive ^[16], il semble bien que le groupe « artisan » fasse figure, au sein du compagnonnage actuel, de « groupe de référence » (au sens de la psychologie sociale).

Il ne s'agit pas là simplement d'une question de prestige social ; ce sont les mutations dans l'ordre des techniques et de l'organisation du travail qui rendent de plus en plus improbable, pour un ouvrier, la réalisation de l'idéal d'autonomie professionnelle auquel les compagnons sont traditionnellement attachés. L'accès au statut d'artisan, c'est-à-dire à la propriété de droit comme de fait des moyens de production, est alors vu comme un instrument de reconquête de cette autonomie, mise en péril non seulement par l'augmentation de l'intensité capitaliste dans le secteur de la production mais également par ce que Naville appelait l'« automation industrielle » (1963) ^[17]. Ainsi les compagnons parlent-ils souvent avec dédain de ces grandes unités « où plus personne se connaît », de ces « entreprises trop vastes où disparaissent tout à la fois les rapports aux collègues, les rapports aux maîtres, les rapports à l'œuvre » (Guédez, 1994). L'éducation compagnonnique, telle qu'elle est dispensée au CFA mais surtout lors des années de « tour de France », peut dès lors être interprétée comme une forme de « socialisation anticipatrice » pour de jeunes ouvriers qualifiés, permettant de « faciliter l'adaptation » (Merton, 1949) au groupe artisan.

Le statut de compagnon outre le « capital symbolique », collectivement accumulé et entretenu, qu'il permet de mobiliser individuellement implique en effet la possibilité d'être *reconnu* (au sens fort) par d'autres compagnons susceptibles d'aider à l'installation comme artisan. En ce sens, les sociétés de compagnonnage constituent un véritable « capital social », collectif et concentré (Bourdieu, 1980), et exercent *mutatis mutandis* des fonctions identiques à celles de toute société close : sélection (à travers des épreuves), intégration (passant par des rites de passage) et entraide (se manifestant dans des services réciproques).

Mais l'éthique des compagnons actuels mettant au premier plan l'accomplissement individuel, l'ambition professionnelle et l'amour de la « belle ouvrage » n'est pas seulement le ciment symbolique d'une entreprise d'accumulation et de concentration de capital social. Elle est un reflet idéologique et exacerbé des intérêts du groupe artisan, ou d'une fraction de celui-ci refusant la subordination aux logiques de la grande industrie, et prend appui sur le discours compagnonnique classique. On sait en effet que celui-ci valorise de longue date l'« homme de métier » travaillant « dans

[28]

[29]

[30]

les règles de l'art », refuse la séparation entre conception et réalisation, et critique le « travail en miettes » dont la sociologie du travail avait après-guerre fait l'analyse et la critique (Friedmann, 1956). Comme le note Annie Guédez (1994 : p. 36) : « *On conçoit qu'une semblable philosophie conduise aujourd'hui encore les Devoirs [nom que se donnent, traditionnellement, les sociétés compagnonniques] à recruter essentiellement dans le domaine resté le plus à l'écart des atteintes du système industriel, celui du bâtiment* ».

Cette éthique induit par ailleurs des pratiques de « management » qui ne sont pas sans poser problème dans les entreprises où travaillent les compagnons, puisque les ouvriers qu'ils côtoient ne semblent guère partager de telles valeurs de dépassement de soi et d'initiative individuelle :

« *Quelle est l'image du compagnon auprès des ouvriers de ton entreprise ?* »

Très mauvaise. Enfin très mauvaise... C'est pas évident parce que t'arrives dans l'entreprise, bah t'arrives avec un statut, t'arrives avec une étiquette, et puis des fois ça plaît pas. Parce que des fois tu vas un peu plus de l'avant, donc des fois eux ils ont leur petites routines, leurs petites vies, faut pas forcément changer leurs habitudes. Donc bah j'ai commencé à changer des choses, donc forcément ça a mis des conflits parce qu'ils sont pas forcément d'accord, ou ils comprennent pas forcément pourquoi, et ça c'est pas facile à gérer tout le temps. » (Compagnon menuisier, formateur et chef d'atelier).

La tonalité générale d'un tel discours, qu'on retrouve à l'identique chez d'autres compagnons dès lors qu'on les interroge sur leur vie en entreprise, révèle une propension à se placer en surplomb des pratiques ouvrières. Ainsi ce compagnon s'affirme-t-il contre les « petites routines » et les « petites vies » des ouvriers, l'épithète utilisé amplifiant la disqualification qu'il fait subir aux habitudes de la main-d'uvre (Beaud et Pialoux, 1999). C'est toute une conception des rythmes de travail et des modes d'engagement dans l'entreprise qui sépare compagnons et non-compagnons. Ce décalage, lié en partie à l'appartenance au compagnonnage et au sentiment d'élection professionnelle qui lui est associé, vient en quelque sorte redoubler et amplifier le conflit souvent observé entre les ouvriers et la maîtrise. Il s'exprime par exemple dans l'incompréhension devant les pratiques de « freinage » évoquées par un compagnon venu, dans sa jeunesse, faire un stage en usine : « *Fallait rien faire ! C'était répétitif, et puis quand on se fait engueuler parce qu'on a été trop vite, j'dis "attends c'est le monde à l'envers !"* ».

Cette difficulté à considérer en leur positivité des pratiques, ordinaires et informelles, de résistance et de solidarité ouvrière (Roy, 1954), n'est pas seulement le produit d'une inégalité statutaire (ouvriers/contremaîtres) ou l'expression d'une contradiction entre la petite production marchande et la grande production industrielle. Elle s'inscrit dans un renouvellement ou du moins un ajustement idéologique du compagnonnage, reprenant à son compte le discours de

l'« adaptabilité », et fait ainsi écho au plaidoyer *pro domo* dans lequel ce compagnon se lance devant ses apprentis, associant l'identité compagnonnique à la capacité à « se remettre en question », à « s'adapter » et à « se dépasser ». C'est en ce sens qu'il faut également interpréter les paroles prononcées en cours de technologie par un autre compagnon, destinant au chômage les récalcitrants à l'impératif de « polyvalence » :

« Y a plusieurs façons d'évoluer dans la société, et surtout de faire vivre sa famille. [...] En ce moment, vous avez dû voir ça à la télé, y a beaucoup d'entreprises qui délocalisent. Mais c'est pas les artisans, c'est les grosses entreprises. Donc les gens ils ont acquis un savoir-faire dans cette entreprise, pour cette entreprise, mais quand l'entreprise ferme, ils ont 45 ans et ils sont au chômage. *Ils ont pas appris l'adaptabilité*. Chez les compagnons, on a cette particularité de toujours se remettre en question. [...] *Vous êtes dans une société où il va falloir s'adapter*. [...] Donc rivalisez d'ingéniosité, essayez de vous dépasser, soyez audacieux. *L'avenir sourit aux audacieux* » (souligné par nous).

« *Le changement ça fait du bien*. [...] Et puis si vous voulez avoir demain du travail, il faut être polyvalent, c'est ce qui fera votre qualité en tant qu'ouvrier. [...] Cherchez pas à faire c'que vous aimez ; cherchez à devenir polyvalent. *Ceux qui sont pas polyvalents, ils sont au chômage aujourd'hui*. [...] Apprenez à tout faire, parce que de toute façon vous ferez jamais ce qui vous plaît, faut être réaliste. [...] Soyez réalistes, observez ce qui s' passe dans la société. [...] *Faut s'adapter, être polyvalent pour faire partie des indispensables dans l'entreprise*. [...] Demandez à vos parents ce qu'ils vivent au quotidien. Regardez toutes les boîtes qui ferment. À tour de rôle, elles ferment. Regardez Moulinex, Renault (Renault ça marche pourtant !), eh ben ils ferment. C'est pour ça : *soyez polyvalents* » (souligné par nous).

L'injonction constante et vibrante à la « polyvalence » et à l'« adaptabilité », qu'on n'a guère retrouvé dans les CFA « ordinaires » et encore moins dans les LP, fait ainsi du chômage, non un effet collectif, mais un *fatum* individuel, non le résultat d'un processus socio-économique mais une pathologie à laquelle l'individu répond adéquatement ou pas, une maladie impromptue contre laquelle il se prémunit ou non. Dans cette perspective, la « polyvalence » n'est rien d'autre qu'un moyen individuel permettant de se positionner avantageusement sur un marché du travail de plus en plus concurrentiel. Plus encore, cet impératif qui veut apparaître comme une vertu et un remède participe d'un éloge classique pour les compagnons de la mobilité (géographique, professionnelle et sociale) : si la « polyvalence » est estimable ce n'est pas seulement qu'elle « protège », c'est qu'elle permet de ne pas « stagner », de ne pas rester « fixé » et « figé » au stade de l'« ouvrier classique », du « man uvre ». Elle autorise en somme l'élévation sociale et professionnelle, ce qui contraste fortement avec le pessimisme du même compagnon quant aux chances réelles de succès de ses apprentis, puisqu'il évalue à environ un cinquième la proportion d'apprentis formés qui « s'épanouiront plus tard dans leur travail ».

Peu à même d'appréhender les situations de chômage autrement que comme déficience individuelle, l'idéologie compagnonnique constitue bien un élitisme de métier, dessinant en creux la figure d'un antagonisme, non pas de classes, mais fondé sur la compétence professionnelle. Si les compagnons peuvent faire au nom du Métier l'apologie du travail ouvrier tout en s'identifiant au groupe artisan, et s'ils doivent avec tant d'ardeur mettre à distance

39|

et à l'index ces travailleurs peu ou pas « polyvalents » qui se retrouvent au chômage, c'est sans doute que l'idéologie du métier est la mieux à même de donner une densité morale à la défense de la petite production marchande et du type de rapports socioprofessionnels qui lui sont associés, auxquels leur identité et leur destin social sont intimement liés.

40|

RAPPORTS À L'ÉCOLE, STRATÉGIES DE RÉHABILITATION DE SOI ET CHOIX DE L'APPRENTISSAGE COMPAGNONNIQUE

Il est bien évident que toute entreprise de transmission et d'acculturation doit, pour avoir quelques chances de succès et produire ses pleins effets, s'appuyer sur la culture des individus dont on prétend (ré)former le « caractère », c'est-à-dire aussi bien sur les expériences de toutes sortes qui les ont façonnés, que plus largement sur les dispositions qui leur sont propres et orientent leurs choix. Pour ainsi « mesurer » les chances de succès de la formation compagnonnique, il nous faut donc partir en quête de ces dispositions, constituées dans la famille et en relation avec l'univers scolaire, et examiner leur degré de conformité avec la culture que les compagnons se proposent de transmettre.

41|

PROCÉDURE D'ORIENTATION ET CHOIX DE L'APPRENTISSAGE : S'EN SORTIR EN DEHORS DE L'INSTITUTION SCOLAIRE

Quand on les interroge sur le choix d'un apprentissage compagnonnique, les parents d'apprentis formulent généralement quatre types de justification, deux portant sur leur enfant, deux sur le compagnonnage :

42|

Invocation d'une nature rétive au monde scolaire (« il était pas fait pour l'école »).

43|

Mention d'un goût pour le « concret » et les métiers « manuels ».

44|

Attribution d'un prestige aux compagnons, doublé d'un éloge des « valeurs » du compagnonnage.

45|

Fonction d'écramage prêtée à l'apprentissage compagnonnique.

46|

Ces motifs ne peuvent apparaître contradictoires et exclusifs les uns des autres qu'à

47|

l'analyste pressé, car les parents (comme les apprentis) recourent à chacun d'eux suivant les circonstances et les nécessités de l'argumentation. Ils alternent ainsi sans cesse d'un pôle « misérabiliste » à un pôle « populiste » (Passeron et Grignon, 1989), et d'un registre axiologique à un registre instrumental. Reste que cette description nous impose les problèmes, à vrai dire insolubles, de la signification « véritable » des décisions d'orientation, et de la valeur « authentique » des motifs avancés par les acteurs (« rationalisations *a posteriori* », « illusions rétrospectives » ou « bonnes raisons » ?), sans doute parce qu'elle ne nous informe que statiquement de la négociation à laquelle a donné lieu le choix du compagnonnage.

Pour ne pas s'empêtrer dans de tels dilemmes interprétatifs, il est indispensable de considérer et de décrire l'entrée en apprentissage en sa nature *séquentielle*, et insister ainsi sur la dimension temporelle du « choix » de l'apprentissage compagnonnique (Becker, 1963). Ce dernier s'inscrit dans une *carrière* scolaire dont il faut rendre compte, même sommairement, si l'on veut comprendre non seulement ce que l'École fait aux individus mais la manière dont ces derniers aménagent leur condition (scolaire et sociale). En effet, les apprentis ont pour la plupart développé lors de leurs années de collège un rapport d'indifférence, de vague hostilité voire de révolte à l'égard de l'institution scolaire (point amplement souligné par les enseignants du CFA et illustré par le discours des apprentis). Ce rapport à l'École, constitué insensiblement au fil de la scolarité, est au moins aussi décisif que les verdicts scolaires eux-mêmes, bien souvent négatifs mais pas toujours. Généralement, plus la distance culturelle aux normes de l'excellence scolaire est grande, moins le choix de l'apprentissage a besoin d'être justifié par de savantes argumentations ou d'amples récits, plus il semble naturel. Si on laisse de côté l'étude étiologique de ce rapport d'indifférence ou d'hostilité à l'École, et si l'on s'en tient à la question des actions et réactions que ce type de rapport implique, il nous faut décrire comment l'institution scolaire parvient à orienter les conduites vers des comportements « normaux » (c'est-à-dire adaptés à la situation scolaire des individus) et apprécier comment les jeunes et leurs familles parviennent à *négocier* une voie en accord avec les verdicts scolaires et leur rapport propre à l'École.

L'importance sociologique de ces procédures de « marchandage » apparaît dans le passage suivant d'un entretien avec des parents, tous deux bacheliers, dont l'enfant était plutôt bon élève au collège (« 13,5-14 »). Ce qui ne serait qu'une stratégie de reproduction commune et commode pour un fils d'artisan, entraîne ici « doutes » et « polémiques » pour la simple raison que les deux parents de Cédric doivent à leur titre scolaire (un Bac F11 : « musique et danse ») leur position sociale, et parce que, directeur d'une école de musique, son père nous dira côtoyer un grand nombre d'enseignants. Ils ne peuvent dès lors rester tout à fait insensibles aux « sirènes scolaires » ; et les agents du système d'enseignement « entrepreneurs de morale » d'un genre particulier se font d'ailleurs un devoir de les rappeler aux normes présidant au processus d'orientation (Masson, 1997). C'est ainsi qu'ils décrivent les

48]

49]

affaires d'une lutte les opposant au collège de leur fils, dont l'enjeu n'est rien moins que la définition sociale de l'orientation professionnelle et de l'apprentissage :

« P [père] : Parce que quand on avait commencé à dire à sa prof principale qu'il allait pas continuer, qu'il ferait sûrement un apprentissage, elle a essayé de nous dissuader. [...] On a été des parents qu'avions rien compris, Cédric c'était un élève moyen, mais moyen bon, fallait surtout pas qu'il fasse un apprentissage : l'apprentissage c'est fait pour les nuls, elle nous a dit. Donc, on avait un petit peu discuté avec elle, ça s'était pas trop bien passé. [...]

M [mère] : [Rires] C'qu'il y a c'est qu'ils nous mettaient le doute, parce que nous on choisissait par rapport à ce qu'il avait envie de faire. Ce qu'il avait envie de faire, nous on n'était pas contre, en soi. Même s'il aurait pu aller en seconde. Il avait choisi ça, nous on n'y voyait pas d'inconvénients.

P : Au début on lui a dit : "tu vas en seconde", il nous a dit : "nan, j'veux pas aller à l'école". "Donc dans ce cas-là, tu choisis quelque chose, mais faut choisir".

M : [...] Une fois y a un professeur qui m'a dit, à une réunion parents-profs : "vous savez vous gâchez l'avenir de votre enfant", bah du coup nous on avait le doute. On se disait "est-ce qu'on a raison de le pousser dans cette voie-là ? Est-ce que dans ce cas-là il ferait pas mieux d'aller en seconde, première, Terminale", et puis de voir après ».

À ce processus heurté d'orientation, au terme duquel ces parents parviennent à se convaincre malgré tout que les chemins proposés par l'École n'épuisent pas la carte de la réussite sociale, qu'elle n'est pas la « voie suprême », on peut opposer les propos d'un autre apprenti, fils de garagiste, pour qui le choix d'un apprentissage s'est opéré dans l'évidence sereine d'une défiance à l'égard de l'institution scolaire (Willis, 1977) :

« Est-ce qu'à la fin de la troisième tu savais déjà ce que tu voulais faire exactement ?

Ouais, même déjà depuis la cinquième. J voulais faire de la maçonnerie.

Et tu te souviens quand t'as décidé de faire un apprentissage ? Tu voulais déjà faire un apprentissage à l'époque ?

Ouais. J'savais déjà que j'voulais quitter le milieu scolaire, parce que déjà quand tu bosses bah t'as les sous. Donc forcément c'est un peu plus attirant. Et puis j'voulais me lancer, j'en avais marre de l'école. [...] *T'en avais entendu parler où en premier de l'apprentissage, de l'alternance ?*

Parce que mon père il tient un garage donc il a des apprentis. [...] Et vu que pendant les vacances scolaires j'allais bosser avec mon père bah... ».

Ce type de discours constitue, selon nos observations empiriques, le registre modal de

justification par les apprentis de leur choix ; il se trouve renforcé, dans le contexte du compagnonnage, par la présence (minoritaire mais dans une proportion inconnue de la plupart des CFA « ordinaires ») d'apprentis déçus, au moins autant que déçus, des lycées généraux (soit issus d'une 2nde générale, soit titulaires d'un Bac comme pour deux de nos interviewés). Ces derniers apportent avec eux, et fournissent aux apprentis venus directement du collège, une justification exemplaire et une rationalisation sur mesure du choix de l'apprentissage.

Dans le processus qui mène à la décision de s'engager dans un apprentissage compagnonnique, le rapport à l'École propre à l'enfant et à sa famille s'avère ainsi primordial. Constitué progressivement, et parfois très tôt, dans la carrière scolaire de l'enfant, il détermine en grande partie, non seulement l'intensité de l'effort scolaire (et donc, au moins pour partie, les résultats), mais aussi la manière dont ces résultats vont être appréhendés par l'élève et sa famille : soit dans le sens d'un surcroît nécessaire de mobilisation éducative, soit dans le sens opposé d'un jugement d'incompatibilité foncière entre l'enfant et le monde scolaire, favorisant le choix d'une orientation professionnelle précoce.

On a pu constater néanmoins que certains parents d'apprentis éprouvent à l'égard de l'école un sentiment fait d'ambitions frustrées et d'amertume encore vivace. C'est que l'abandon (ou la reconversion) du désir d'études longues, notamment pour les enfants issus des classes moyennes salariées, ne se décrète pas ; ce qu'illustrent les discours suivants, l'un proféré par la mère d'un apprenti, l'autre par un apprenti lui-même :

Mère d'apprenti : « J'trouvais que c'était pas un métier. Enfin que c'était pas un métier, c'est pas ça que j'veux dire. J'trouvais que c'étais pas valorisant. Parce qu'à l'époque j'pensais pas au plaisir de Thomas. J'pensais pas qu'il serait bien... Voilà moi je voulais un gamin qu'ait fait des études. [...]

Vous auriez voulu qu'il fasse quoi ?

Oh j'sais pas, un bac. [Se reprend] Rien, c'est ridicule ce que j'dis maintenant, je m'en rends compte. Mais voilà un bac, un IUT derrière et puis c'est bon... Je sais pas, si ça lui avait plu. Ou plus loin, si l'école lui avait plu, voilà ! Pour s'économiser ! [...] Là où j'suis contente, c'est de voir qu'il est heureux. Quand j'vois qu'il est heureux, qu'il aime ce qu'il fait, qu'il aime son patron. [...]

Il a pensé au LP ?

Bah c'est-à-dire que j'lui ai pas trop laissé le choix. J'lui ai dit : “tu vas chez les compagnons. Tu veux faire ça : tu vas chez les compagnons”. Parce que je me disais que c'était un encadrement. C'est ce que je recherchais. J'ai dit “bah dans ce cas-là... si tu veux faire ça...” ».

Apprenti en maçonnerie : « J'pense mon père ça va il a pas été trop choqué de

m'avoir vu partir là-dedans. Mais j'crois que ma mère elle a été limite un peu déçue au début. J'ai fait des entretiens avec les compagnons, comme j't'ai dit, et puis on discutait et ma mère elle était assez réticente. Elle disait : "est-ce qu'il pourra faire autre chose, mettons si ça lui plaît plus ?", "est-ce que ça lui ferme pas toutes ses portes ?", et l'autre il disait "nan nan c'est bon tu peux faire d'autres choses, plein d'autres trucs, tu peux reprendre l'école si tu veux". Et puis aussi, elle pensait que c'était un peu pour les gogols quoi. Nan mais c'est vrai les mecs qui partent en apprentissage, on en a vu deux-trois, c'est pas les plus malins. Et puis en plus maçon tu vois t'as l'image : la cannette, etc. [rires] Ouais j'pense pas qu'elle voulait. Et puis après elle s'est faite à l'idée. Quand même, les compagnons, tout ça, c'est pas trop de la... Elle connaît pas forcément tout ce qui s'passe là-dedans [...] mais bon voilà quoi, les compagnons ça tape quoi ! »

Mais on donnerait une représentation partielle de la réalité si on

69]

laissait entendre que ce désir d'études longues est simplement *réprimé* ou *refoulé*, car ce que permet justement le compagnonnage (du fait du prestige certain que lui attribuent les apprentis et leurs familles) c'est de le *sublimier* : outre la dévalorisation des « biens » proposés par l'École, que les compagnons autorisent et encouragent (« vous n'êtes plus à l'école »), ils offrent une image avantageuse de la formation professionnelle et permettent ainsi une construction identitaire, sinon affranchie, du moins *neutralisant* la stricte hiérarchie symbolique entre enseignement général et enseignement professionnel.

70]

L'APPRENTISSAGE COMPAGNONNIQUE COMME STRATÉGIE DE RATTRAPAGE ET DE DISTINCTION : ÉVITER LA RELÉGATION SOCIALE

L'acceptation du destin scolaire et d'une orientation professionnelle précoce n'implique pas qu'une fois entériné le « choix » de l'apprentissage, les familles se désintéressent du devenir de leur enfant ; le cas du compagnonnage met au contraire en évidence la volonté de certains parents d'agir sur ce destin et d'infléchir leur trajectoire.

71]

C'est ainsi une bonne occasion de montrer que des stratégies sont élaborées y compris dans les régions dominées de l'espace scolaire, au sein de filières à propos desquelles on a trop tendance à en appeler à une nécessité sociale toute-puissante, imposant non seulement certains choix (ce qui rend d'emblée ce terme problématique) mais également le sens que leur assignent les agents. Ces stratégies familiales, ajustées à leurs « avoirs » et *ethos* propres, désignent un « en deçà » de la domination scolaire, un terrain propre à l'expression de choix et de pratiques qui doivent bien sûr quelque chose à cette domination et à l'« échec scolaire », mais n'y sont pas réductibles (Grignon & Passeron, 1989). On manquerait donc l'essentiel si on les réduisait à de simples stratégies de rattrapage, quoique bien entendu elles

72]

aient également cette signification.

Au niveau du CAP, il semble que l'apprenti s'engagera d'autant plus dans sa formation qu'il a le sentiment d'avoir échoué au collège, de ne pas avoir fourni les efforts nécessaires pour parvenir à la « réussite ». Au contraire, si l'« échec » n'est pas ressenti comme tel, s'il est minimisé du fait de notes « pas si mauvaises » ou, au contraire, au nom d'une défiance générale à l'égard de l'institution scolaire, la valeur de rattrapage du compagnonnage ne sera pas perçue et l'engagement dans la formation pourra s'avérer moins intense et soutenu. Cela explique l'apparent paradoxe selon lequel les élèves scolairement les plus « avancés » peuvent parfois rejoindre les apprentis les plus frondeurs dans les processus quasi-rituels de chahut, ces deux types de public étant les moins disposés à s'approprier les idéaux moraux du compagnonnage ^[18].

Ayant observé plusieurs scènes de chahut, notamment dans les cours d'enseignement général, j'ai demandé à un apprenti de me livrer son avis sur ce point :

« Ça vient de quoi quand y a le bordel en cours de français ou de maths ? »

[Rires très appuyés] T'as bien vu en classe ! Celui qu'était derrière toi en classe il est pas mal. Lui il est bon. Et puis y a son collègue à côté. Eux deux ça pousse pas mal. Et puis sinon, si on s'y met tous, un par un, si on met tous notre grain de sel, alors là c'est énorme ! [Rires] Eux deux ils ont envie, tandis que nous comme j'pense on a envie un peu de réussir, parce que tu vois celui qu'est derrière toi, il a pas besoin, parce qu'il a quand même fait le lycée avant. Il a déjà fait des trucs donc il a un bon niveau ; alors que nous on a quand même envie de réussir, on a quand même envie d'apprendre, donc c'est pour ça que des fois on fout un peu moins le bordel. On se concentre. Parce que voilà quoi ! On a loupé, ça sert à rien de relouer encore. On a loupé le collège, donc là faut un peu se rattraper quoi. J'pense que c'est ça pour tout le monde ».

Mais à cet impératif de rattrapage, dérivant de passés scolaires en dents de scie, se nouent des logiques d'évitement qui sont orientées vers le devenir des apprentis. Pour faire face à la définition scolaire de l'apprentissage au mieux un lot de consolation, au pire un passeport pour le « précariat », il faut pouvoir mettre à distance le « commun des mortels » et s'offrir ou offrir à son enfant une formation « sur mesure ». C'est précisément ce que permet le compagnonnage, notamment par la mise en scène de la sélection (cf. *supra*), dont l'éminente fonction consiste à rassurer l'adolescent et sa famille quant au public de la formation, à le persuader de l'existence d'une sorte de *numerus clausus* et à transmuier une vague aspiration en un « choix personnel ».

Le mode de justification utilisé ici consiste donc à majorer les risques que fait peser sur l'enfant le choix d'une orientation professionnelle (en termes de « mauvaises fréquentations » notamment), tout en insistant sur ce qui sépare l'apprentissage

compagnon du monde réputé anémique des LP et des CFA « ordinaires ». Les procédures de sélection décrites plus haut, ainsi que les mécanismes d'auto-élimination produisant un « public choisi », prennent alors pour les familles une importance évidente :

« P : [comme s'il avait oublié quelque chose d'important] Et puis nous on avait peur que dans un CFA ordinaire, il tombe, il se retrouve avec... Parce que chez les compagnons y a un peu de sélection quand même, y a eu des journées portes-ouvertes, des tests, donc... Dans les CFA ordinaires, on avait peur qu'il se retrouve avec les gamins qui sont à la ramasse complètement scolairement, et qu'il se retrouvent avec les cinq-de-moyenne : on avait peur un petit peu qu'il se retrouve dans un milieu avec des gamins en difficulté. » 79]

M : C'était surtout au niveau fréquentations. C'est ça : les sorties, les trucs comme ça. Parce qu'au niveau scolaire, ça nous souciait pas. J pense que l'enseignement est le même. Mais on s'était dit que chez les compagnons au moins, y avait un encadrement le matin jusqu'au soir, c'est structuré, même s'ils ont le droit de sortir. On s'était dit déjà que les gamins avaient choisi d'aller là-bas, donc c'est signe qu'ils étaient aussi sûrs qu'il y aurait une certaine discipline, donc ils cherchaient un petit peu ça aussi. Les fréquentations on se méfie toujours, parce qu'ils peuvent être entraînés à faire des bêtises ». 80]

De même, le compagnonnage permet à des jeunes titulaires d'un baccalauréat de reconverter leurs aspirations sans avoir pour autant le sentiment de déchoir socialement. C'est notamment le cas de ce jeune compagnon, fils d'artisan ayant décidé d'opter pour le même métier que son père après un échec en IUT, pour qui le compagnonnage a constitué une manière d'affirmer son identité propre en faisant plus et mieux que reproduire la position socio-professionnelle de son père, en y apportant un surcroît de prestige : 81]

« Moi j'suis allé assez longtemps à l'école parce que j'ai passé un bac, et j'ai fait un IUT, enfin une année, 6 mois. C'était la catastrophe. [...] J regrette pas, ça m'a servi et ça m'sert toujours. Mais c'est sûr que mes parents étaient bien derrière moi, ils m'poussaient bien. Pourtant mon père est artisan. Mais ils voulaient bien que j continue dans les études, ils avaient confiance en moi. [...] Mais mon père il était content quand j lui ai dit que je voulais faire le métier de maçon. Si tu veux pendant que j'étais au lycée il m'disait "continue le lycée, t'embêtes pas c'est un peu trop dur c'qu'on fait". Parce que mon père il a toujours été sur le chantier. Y a des moments c'était dur quand le soir il revenait de sa journée de travail, il en avait plein les baskets. Surtout l'hiver c'est rude, il m'disait "tu vois à quelle heure je rentre !" [Se reprend tout de suite] Mais il m'a jamais dit que c'est le dernier des métiers, il est fier de ce qu'il fait. » 82]

Et comment ça se fait que t'es rentré chez les compagnons ? 83]

[...] Parce que je m'étais trouvé dans un lycée, j'veux dire j'ai eu le Bac tout ça, donc ça m'embêtait d'aller dans un CFA traditionnel. J'voulais avoir une formation impeccable, donc ben tant qu'à faire on va prendre les compagnons. [...] Des fois y avait des reportages à la télé chez les compagnons j'étais... [mimique exprimant l'admiration]. Ah oui c'était vraiment le top, moi j'voyais pas autre chose »

84]

Il y aurait sans doute une réflexion à mener sur les relations conceptuelles entre le « capital culturel » et un éventuel « capital professionnel » (dont les compagnons seraient des passeurs), en commençant par se poser la question suivante : le capital professionnel n'est-il qu'une forme illégitime ou en petit du capital culturel transmis et sanctionné par l'institution scolaire à travers ses diplômes, ou peut-il apparaître comme autre chose qu'une (faible) ressource, notamment comme un vecteur d'identités (sociales et professionnelles) qui ne se réduisent pas à la domination symbolique dont le populaire est l'objet (Grignon & Passeron, 1989) ?

85]

RAPPORT À L'ÉCOLE ET VALEURS PRÊTÉES AU COMPAGNONNAGE : DONNER SENS À SA TRAJECTOIRE

Outre sa fonction d'écémage, qui tend à faire du choix de l'apprentissage compagnonnique une stratégie sinon de distinction du moins d'évitement, le compagnonnage tient sa valeur différentielle de la garantie d'« employabilité » sur laquelle les compagnons s'engagent auprès des familles, leur promettant en quelque sorte de préserver leur progéniture de l'« armée industrielle de réserve »^[19].

86]

Les verdicts scolaires passés sont ainsi d'autant mieux euphémisés, et leur importance déniée, que le marché du travail s'est substitué à l'École en tant que force morale : une force contraignante dans la mesure où elle enjoint les apprentis à cette discipline professionnelle que ne connaissent pas les lycéens, mais aussi une force qui les soutient à l'occasion dans leur travail de *réhabilitation de soi*. Ainsi, c'est à cette aune de l'« employabilité » que, rencontrant leurs amis du collège passés en seconde générale, les jeunes apprentis peuvent se vanter d'avoir eux un « métier dans les mains », tandis que le parcours scolaire de leurs anciens camarades leur paraît relever d'une absence de volonté voire d'une indolence coupable (« ils savent pas c'qu'ils veulent faire », « ils pensent pas à l'avenir », etc.). D'illégitimes, les apprentis deviennent ainsi au moins à leurs propres yeux dispensateurs (ou négateurs) de légitimité^[20].

87]

La résistance devant les formes prises par la culture et la sélection scolaires montre par ailleurs que les apprentis et leurs parents ne se contentent pas d'accepter passivement et d'intérioriser les verdicts de l'institution et la forme que prend la transmission des savoirs en son sein^[21] : ils en produisent sans cesse des analyses et interprétations, plus ou moins critiques, qui ont souvent quelque chose à voir avec celles proposées par les sociologues eux-mêmes (Boltanski, 1990). Outre l'insistance sur les « illusions » de la démocratisation scolaire, la dévalorisation des diplômes et

88]

le déclassement des diplômés, on voit apparaître chez les parents de classe moyenne une critique que Boltanski et Chiapello diraient « artiste » du « gavage scolaire », et une critique managériale vitupérant le manque de « réactivité » et d'« adaptabilité » de l'École :

« Après on a des choses à dire sur l'enseignement français, enfin l'enseignement en général. [...] Les enfants ils ont envie d'apprendre, ils sont curieux, sauf qu'après, le système scolaire c'est du gavage : allez faut apprendre, faut apprendre. Y a des devoirs, des contrôles [...] On fait pas trop découvrir l'envie d'apprendre ».

89

« Ce qui manque à l'école surtout, c'est de la réactivité et de l'adaptabilité, par rapport encore au marché du travail. Regardez tous les jeunes qui s'engouffrent en "force de vente" et qui trouveront pas à s'embaucher. Ils vont vendre quoi ? Des produits made in China ? [...] On forme pas les gens là où y aura du boulot : y a 100 métiers nouveaux tous les dix ans et on forme pas les gens pour aller vers ces métiers ».

90

Or, cette tension entre deux ordres de discours critique est homologue de la tension qui structure l'éthique compagnonnique, aussi bien critique artisanale du « travail en miettes » qu'injonction patronale à la « polyvalence ». Cela permet aux parents, lors des quelques réunions qui scandent les deux années d'apprentissage (et durant lesquelles les compagnons ne sont pas avarés d'éloquents discours), de reconnaître dans l'éthique compagnonnique des tonalités qui ne leur sont pas étrangères et qu'ils vont pouvoir aisément réinterpréter dans leur idiome propre.

91

De même retrouve-t-on souvent dans le discours des parents (mais aussi parfois des apprentis eux-mêmes) la valorisation de la *discipline de soi* qui constitue, on l'a vu, un des socles de l'éducation compagnonnique :

92

Un apprenti : « L'école publique ça m'a servi à rien. J pense que si j'avais été dans le privé, vraiment bien classe comme Notre-Dame à X., bien sévère et tout, j pense que là ça m'aurait fait plus travailler. [...] Là t'es en plus petit groupe, et puis t'es en examen tout le temps, et puis ils t'poussent ils t'poussent ils t'poussent, tout le temps. [...] Parce que moi j'ai un poil dans la main, si on me pousse pas j'vais pas le faire [rires] ».

93

Sa mère : « Le système scolaire tel qu'il est fait là, c'est pas fait pour des gamins comme lui. [...] Trop dilettante comme au collège et de temps en temps les profs poussent des coups de gueule, ça ça n'allait pas. Par contre tout de suite strict, avoir un cadre bien établi, ça ça lui allait. [...] Il m'a dit une fois : "toi maman t'es trop cool avec nous" ».

94

Les points d'accroche symbolique entre les valeurs familiales et les valeurs prêtées au compagnonnage ne manquent donc pas : ils tiennent autant aux vertus rassurantes d'un encadrement « strict » et d'un cadre de formation séparé du commun des

95

apprentis, qu'à la critique de l'institution scolaire (avec laquelle le compagnonnage aime à s'inscrire en rupture) et à la volonté de se préparer du mieux possible aux « nécessités du monde du travail ». C'est au croisement de ces trois dimensions qu'il faut saisir les stratégies mises en œuvre par les apprentis et leurs familles.

Ainsi s'affirment en creux des stratégies familiales de mobilisation, qui prennent différentes formes selon la position sociale des parents, le degré d'adhésion aux valeurs du système d'enseignement et le passé scolaire de l'enfant. On peut sans doute distinguer deux modalités stratégiques correspondant à des lignes de conduite idéales-typiques :

Reconversion d'un petit *capital scolaire*. Ce dernier tenant essentiellement en un certain « sérieux », c'est-à-dire en une disposition d'esprit ascétique (notamment à l'égard de l'avenir), il s'agit pour la famille d'accomplir *le transfert de cette disposition* d'une sphère d'activité à une autre (Lahire, 1998), ici de la sphère scolaire à la sphère préprofessionnelle. La visée reste ici typiquement scolaire, puisque le compagnonnage est vu comme un moyen d'aller « le plus loin possible » (d'où la mention du fameux « diplôme d'ingénieur »).

Appropriation du *capital technique* (savoir-faire, tours de main) et/ou *social* de la famille. Dans ce type de stratégie, propre à des familles d'indépendants (voire d'ouvriers qualifiés) caractérisées par des ressources relationnelles et un habitus d'« homme de métier » (Zarca, 1979), l'apprentissage compagnonnique prend le sens d'une *socialisation anticipatrice* visant à préparer la reprise de l'entreprise familiale ou à permettre l'installation rapide.

Cette typologie quelque peu sommaire permet d'interpréter par contraste les ratés de l'apprentissage compagnonnique, ou pour mieux dire les processus de *défection* à l'égard de l'action collective de socialisation menée par les compagnons. Car si la majorité des apprentis tiennent de leur milieu social et de leur passé scolaire des dispositions qui facilitent l'adoption des modèles de valeur proposés par l'institution compagnonnique, les compagnons ne prêchent pas seulement des convertis. Il est bien entendu des apprentis qui n'acceptent guère la contrainte morale exercée par le compagnonnage, et manifestent leur refus au CFA par des chahuts répétés. Rechignant ainsi devant les tentatives de moralisation propres au compagnonnage, la discipline exigée indissociablement technique et morale leur semble un ersatz de cette discipline scolaire dont ils ne veulent plus. D'autres apprentis, issus de familles aux aspirations scolaires élevées et déçues, peuvent se retrouver quant à eux dans une position à mi-chemin entre l'École et cette anti-école (ou plutôt cette contre-école) qu'est le compagnonnage, les rendant étrangers à ces deux mondes.

Les compagnons ne parviennent d'ailleurs à saisir l'origine de ces « troubles » qu'en invoquant des difficultés d'ordre familiale (le divorce apparaissant de loin comme l'explication la plus commode) ou en convoquant une nature foncièrement rétive à toute action éducative. Pour rendre raison de ces « couacs », l'institution

compagnonnique serait contrainte d'expliciter, et ainsi de soustraire à l'évidence, les *conditions de succès* de son action pédagogique et du travail de conversion qu'elle accomplit (ou prétend accomplir) auprès des apprentis, qui tiennent à la fois dans les caractéristiques socioculturelles de son public et dans les ratés de la socialisation scolaire. Il leur faudrait dès lors prendre conscience que si ces apprentis demeurent rétifs à l'éducation compagnonnique, c'est qu'ils ne sont plus dans l'univers scolaire, n'en reconnaissent plus les valeurs, les verdicts et la culture propres, mais qu'ils ne parviennent pas à les troquer pour de nouvelles « valeurs » et une autre « culture », soit parce que l'habitus que cherchent à transmettre les compagnons ne correspond en rien à ce qui a cours dans leur milieu familial et social d'origine, soit parce qu'ils n'ont pas fait le deuil des ambitions scolaires nourries pour eux par leurs parents. Si l'entreprise dont ils sont salariés ne leur offre aucune chance de construire une identité sociale acceptable, ils sont des candidats tout désignés à la rupture de contrat et, pour certains, à la « galère » ^[22].

On oublie souvent que le rapport d'étrangeté, d'indifférence relative, voire d'hostilité à l'École, qui est fréquemment à l'origine de ce qu'on appelle l'« échec scolaire », fournit à l'enfant et à sa famille comme un remède aux « maux » qu'il favorise les moyens symboliques d'en neutraliser les effets, en leur permettant de contester la valeur même des verdicts que l'institution formule à leur rencontre ^[23]. Et si l'on veut comprendre pourquoi le compagnonnage constitue souvent un instrument efficace d'adaptation à l'échec, il faut décrire non seulement le travail quotidien effectué par les compagnons pour inscrire la formation professionnelle en rupture avec le milieu scolaire, mais aussi ces dispositions non-scolaires (et parfois anti-scolaires) que l'apprenti tient des particularités culturelles de son milieu social, qui l'inclinent à mettre en doute la légitimité de l'École à s'ériger en juge impartial et supérieur. À l'affirmation proprement compagnonnique selon laquelle le mérite s'éprouve non à l'école mais dans et par le Métier, fait ainsi écho la résistance de nombreux apprentis à un système éducatif prétendant constituer l'unique bourse des valeurs, des mérites et des vertus. On pourrait ainsi affirmer, à la manière de Goffman (1952), que les compagnons sont une espèce particulière de « médiateurs » voués à « calmer le jobard », dont le succès dépend essentiellement du degré de dépendance symbolique de l'apprenti à l'égard de l'institution scolaire.

Reste à savoir comment les compagnons procèdent pour « calmer le jobard », car ils ne peuvent s'en tenir à dévaloriser les biens scolaires qui ont été majoritairement refusés aux jeunes qui s'adressent à eux : il leur faut désigner et offrir des objets de contre-investissement, c'est-à-dire d'autres biens et d'autres manières de les acquérir, ajustés aux attentes et aux aspirations de « leurs » apprentis. C'est ici qu'intervient l'éthique traditionnelle du compagnonnage : autonomie professionnelle, maîtrise pratique et complète du Métier, méfiance à l'égard de l'institution scolaire et du pouvoir d'État (Castera, 1996 ; Adell-Gombert, 2008). Celle-ci s'apparente d'assez près à l'ethos de l'artisanat cette « filière de mobilité ouvrière » (Mayer, 1977) qui

[101]

[102]

constitue « la plus populaire des classes moyennes » (Zarca, 1993) et a d'autant plus de chances d'être intériorisée par les jeunes apprentis que ces derniers sont eux-mêmes issus, pour la plupart, de familles d'ouvriers qualifiés ou d'artisans. La transmission de ces motifs idéologiques anciens, s'appuyant sur les contradictions de la « démocratisation scolaire » et les difficultés éprouvées par une partie de la jeunesse pour « entrer dans la vie » (Beaud, 2002), permet par ailleurs aux compagnons de souligner l'actualité du compagnonnage, en tant que celui-ci formule une double promesse de pédagogie alternative (fondée sur la valorisation des savoirs pratiques) et d'« employabilité ». Il fournit de surcroît aux jeunes et à leurs familles un horizon d'attentes socioprofessionnelles, proposant d'acquérir par une imprégnation longue et un apprentissage osmotique la culture technique, le capital social et l'assurance nécessaires à la pratique du « métier d'artisan ».

On ne saurait dès lors réduire l'apprentissage compagnonnique à une survivance inexplicable d'un mode de production révolu, et c'est à mettre en évidence ses conditions de possibilité et ses logiques propres que nous nous sommes consacrés ici. L'apprentissage compagnonnique s'appuie d'abord sur la persistance de la petite production marchande en France, notamment dans le secteur du bâtiment (qui concentre 40 % de l'emploi dans l'artisanat). Il apparaît ensuite comme une résistance à la domination de la « forme scolaire » sur la transmission des savoirs (Vincent, 1994) et à l'emprise de la figure du technicien sur la formation des identités professionnelles (Tanguy, 1991). Il constitue enfin, pour des jeunes généralement en rupture avec le système d'enseignement, une stratégie élaborée pour faire face non seulement aux contradictions de la « démocratisation scolaire » mais aussi à la précarisation de la condition ouvrière qui touche en premier lieu les jeunes issus des classes populaires (Beaud & Pialoux, 2003 ; Eckert, 2006) et à sa dévalorisation symbolique (Pinçon, 1987 ; Terrail, 1992 ; Beaud & Pialoux, 1999).

103

ADELL-GOMBERT N., 2008, *Des hommes de Devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIIIe-XXe siècle)*. Paris : Éditions de la MSH.

BAYARD J.-P., 1977, *Le compagnonnage en France*. Paris : Payot.

BEAUD S., 2002, *80 % au Bac... et après ?* Paris : La Découverte.

BEAUD S., PIALOUX M., 1999, *Retour sur la condition ouvrière*. Paris : Fayard.

BEAUD S., PIALOUX M., 2003, *Violences urbaines, violences sociales. Genèse des nouvelles classes dangereuses*. Paris : Fayard.

BOLTANSKI L., 1990, Sociologie critique et sociologie de la critique. *Politix*, no 10-11.

BONNAL L., CLÉMENT D., MENDÈS S., 2005, L'accès au premier emploi au cours des années 1990 : le cas des apprentis et des lycéens. *Économie et statistiques*, no 378-379.

BOURDIEU P., 1979, *La Distinction*. Paris : Minuit.

BOURDIEU P., 1980, Le capital social. Notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 31.

BRUCY G., 1998, *Histoire des diplômes de l'enseignement technique et professionnel (1880-1965)*. Paris : Belin.

- CASTERA, 1996, *Le compagnonnage. Culture ouvrière*. Paris : PUF.
- COMBES M.-C., 1986, La loi de 1971 sur l'apprentissage : une institutionnalisation de la formation professionnelle. *Formation-Emploi*, no 15.
- COMBES M.-C., 1988, La loi de 1987 sur l'apprentissage, *Formation-Emploi*, no 22.
- COORNAERT E., 1966, *Les compagnonnages en France du Moyen-âge à nos jours*. Paris : Les Éditions ouvrières.
- ECKERT H., 2006, *Avoir vingt ans à l'usine*. Paris : La Dispute.
- GOFFMAN E., 1952, On cooling the mark out. Some aspects of adaptation to failure, *Psychiatry*, vol. 15.
- GRIGNON C., 1971, *L'ordre des choses. Les fonctions sociales de l'enseignement technique*. Paris : Minuit.
- GRIGNON C., PASSERON J.-C., 1989, *Le savant et le populaire*. Paris : Le Seuil/Gallimard.
- GROSPIRON M.-F, V. ISAMBERT-JAMATI, 1984, Types de pédagogie du français et différenciation sociale des résultats. L'exemple du « travail autonome » au deuxième cycle long, *Études de linguistique appliquée*, no 54.
- GUEDEZ A., 1994, *Compagnonnage et apprentissage*. Paris : PUF.
- ICHER F., 1999, *Les compagnonnages en France au XXe siècle. Histoire, mémoire, représentations*. Paris : Jacques Grancher.
- KAPLAN S., 1988, Les corporations, les « faux ouvriers » et le faubourg Saint-Antoine au XVIIIe siècle. *Annales ESC*, no 2.
- LAHIRE B., 1997, *L'homme pluriel*. Paris : Nathan.
- LEQUIN Y., 1992, Le métier. *Les lieux de mémoire* (tome 3, volume 2). Paris : Gallimard.
- MASSON P., 1997, Élèves, parents d'élèves et agents scolaires dans le processus d'orientation, *Revue française de sociologie*, 38.
- MATZA D., SYKES G., 1957, Techniques of Neutralization : A Theory of Delinquency. *American Sociological Review*, 22.
- MAYER N., 1977, Une filière de mobilité ouvrière : l'accès à la petite entreprise artisanale et commerciale, *Revue française de sociologie*, XVIII (1).
- MOREAU G., 2005, Jeunesse et travail : le paradoxe des apprentis. *Formation-Emploi*, no 89.
- MOREAU G., 2003, *Le monde apprenti*. Paris : La Dispute.
- NAVILLE P., 1963, *Vers l'automatisme social ?* Paris : Gallimard.
- NOIRIEL G., 1984, *Longwy. Immigrés et prolétaires, 1880-1980*. Paris : PUF.
- PELPEL P., TROGER V., 1993, *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : Hachette.
- PINCON M., 1987, *Désarrois ouvriers, familles de métallurgistes dans les mutations industrielles et sociales*. Paris : L'Harmattan.
- PROST A., 1982, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (tome IV). Paris : Nouvelle Librairie de France.
- RAME L., RAME S., 1995, *La formation professionnelle par apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- ROY D., 1952, Quota Restriction and Goldbrincking in a Machine Shop, *American*

Journal of Sociology, 57 (5).

SEWELL W. H., 1983 [1980], *Gens de métier et révolutions*. Paris : Aubier.

SOLAUX G. 1995, Le baccalauréat professionnel et son curriculum, *Formation-Emploi*, no 49.

TANGUY L. (dir.), 1986, *L'introuvable relation formation-emploi*. Paris : La Documentation française.

TANGUY L., 1991, *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*. Paris : PUF.

TERRAIL J.-P., 1992, *Destins ouvriers : la fin d'une classe ?* Paris : PUF.

TOURAINE A., 1955, *L'évolution du travail ouvrier aux usines Renault*. Paris : éd. CNRS.

VINCENT G. (dir.), 1994, *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

WILLIS P., 1977, *Learning to labour*. Farnborough : Saxon House.

ZARCA B., 1979, Artisanat et trajectoires sociales, *Actes de la recherche en sciences sociales*, no 29.

ZARCA B., 1993, L'artisanat, la plus populaire des classes moyennes ? *Vingtième siècle*, no 37.

- 1] Ainsi Antoine Prost pouvait-il écrire en 1982 que l'apprentissage ne constituait « *plus qu'une survivance provisoirement tolérée* » (Prost, 1982, p. 563).
- 2] Centre de Formation des Apprentis.
- 3] Les modalités concrètes de cette stratégie étant étroitement liées à la position sociale de la famille, plus précisément aux ressources et aux dispositions qui lui sont associées.
- 4] Quoique ce concept, définissant selon Bourdieu (1979) l'ethos populaire dans sa spécificité, pose autant de problèmes qu'il en résout (Grignon & Passeron, 1989).
- 5] Certificat d'Aptitudes Professionnelles (CAP).
- 6] Aide et soutien (AES), Classes de préapprentissage (CPA), Section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA).
- 7] D'après les chiffres qu'elle a nous a communiqués, l'« Association » compte actuellement 5 673 apprentis préparant un CAP ou un Bac pro dont 386 en maçonnerie et 448 en menuiserie répartis dans 25 métiers et 40 CFA (chaque CFA ne proposant pas de formations dans l'ensemble de ces métiers). Pour comparaison et d'après les données du CCCA-BTP (Comité de Concertation et de Coordination de l'Apprentissage du Bâtiment et des Travaux Publics), la France comptait en 2008 environ 15 150 apprentis en maçonnerie et 7 950 en menuiserie (niveau CAP et Bac pro), notamment accueillis dans les 102 établissements gérés par le CCCA-BTP.
- 8] Outre l'« Association », la Fédération compagnonnique des métiers du bâtiment et l'Union compagnonnique se partagent l'héritage symbolique des sociétés de compagnonnage d'Ancien Régime. Leurs rapports peuvent être dits aujourd'hui de coexistence pacifique mais concurrentielle.
- 9] Avec la politique des « 80 % au niveau du bac », la « forme scolaire » (Vincent, 1994) étend son emprise sur la formation professionnelle en investissant le niveau IV et en proposant, à travers le baccalauréat professionnel créé en 1985, une « *qualification ouvrière de haut niveau* » (Solaux, 1995).
- 0] Cette accusation est adossée au sentiment de constituer une sorte d'avant-garde professionnelle dont il ne faudrait pas « dilapider » les acquis : « *Les compagnons, à l'origine, ne sont pas des gens qui sont*

faits pour faire de l'apprentissage. Ce sont des gens qui sont faits pour faire du perfectionnement. Les compagnons, de tout temps, ont toujours emmené avec eux des gens qu'avaient 18-20 ans, qu'avaient fait leur apprentissage dans leur famille, chez eux. [...] Alors pourquoi l'Association elle a fait ça ? [...] Moi ce que je n'ai jamais compris avec l'Association, c'est pourquoi elle s'est diversifiée et dilapidée. [...] En fait on a noyé tout le monde, en faisant de l'apprentissage et en baissant la garde au niveau de la rigueur » (compagnon menuisier, chef d'entreprise, souligné par nous).

- 1] Cette injonction à l'excellence n'est bien sûr pas propre à la formation compagnonnique, mais la spécificité du compagnonnage en cette matière consiste à l'indexer systématiquement sur les valeurs du « métier », notamment à travers l'invocation constante des « compétences professionnelles ».
- 2] On ne peut en donner ici qu'un aperçu : « [à un apprenti qui regardait faire son voisin] *attention la vie c'est pas du copinage, vous êtes plus dans le cadre scolaire. Vous travaillez pour vous, pour acquérir des compétences* », « *quelqu'un qui veut rien faire, il trouve toujours des excuses. Quelqu'un qui veut faire, il trouve toujours des solutions* », « *ça s'appelle l'optimisation et ça s'acquiert pas en cours, mais par l'orgueil* », « *allez toujours chercher plus... la perfection* ».
- 3] Nous reprenons cette expression à Claude Grignon qui l'utilisait en 1971 à propos des Centres d'Enseignement Technique CET, devenus lycées d'enseignement professionnel (LEP) en 1978 puis lycées professionnels (LP) en 1985.
- 4] Plus généralement, il faudrait montrer que le champ de la formation professionnelle initiale n'est nullement homogène quant aux rapports, en son sein, entre enseignement général et enseignement professionnel. Un grand nombre de facteurs entrent en effet en jeu pour différencier la multiplicité des formations composant l'enseignement professionnel court : statut de la formation (scolaire ou en alternance), secteur d'activité (du bâtiment aux métiers de bureau en passant par l'industrie, la vente ou l'électronique), niveau de formation (V ou IV), caractéristiques socio-scolaires du public.
- 5] Conditions décrites de la manière suivante par un professeur d'enseignement général : « *Les compagnons, ils n'engagent pas de profs à temps plein, comme n'importe quel CFA. Nous on est toujours vacataires. [...] On vient une heure, on est payés une heure puis voilà, on s'en va quoi. Et ça j'vous promets c'est extrêmement pénible, et dans toutes les maisons [de compagnons] c'est comme ça. Extrêmement pénible : d'une année sur l'autre vous savez jamais c'que vous allez avoir comme cours, vous savez que si vous plaisez plus, on va vous pousser gentiment vers la sortie... même pas vous renvoyer mais on va vous enlever les cours. Enlever les cours, ben ça veut dire enlever votre gagne-pain quoi !* ».
- 6] Annie Guédez indiquait il y a une quinzaine d'années (1994 : p. 185) que « *44 % de compagnons terminent le parcours comme artisans ou chefs d'entreprise ; 30 % exercent une fonction de cadre ou de maîtrise ; 10 % sont des ouvriers "hautement qualifiés" ; les 16 % restant se partagent à peu près également les professions d'architecte, ingénieurs, décorateurs et enseignants* ». Ce sont des chiffres très proches qui sont donnés par François Icher dans son étude (1999), à partir de statistiques communiquées par l'Association ouvrière des compagnons du tour de France (la plus importante, quantitativement, des trois sociétés de compagnonnage), qui avait réalisé une enquête auprès de 1 400 compagnons sédentaires sur la période 1986-1996. D'autres chiffres, plus anciens (1983) mais sur la même société de compagnonnage donnait des chiffres proches mais plus précis : 25,5 % d'artisans, 11,2 % de chefs d'entreprise, 8,5 % d'ouvriers hautement qualifiés, 7 % de chefs d'équipe, 4 % de chefs de chantier, 3,8 % de chefs d'atelier, 5 % de contremaîtres, 5 % d'enseignants, 2,5 % d'ingénieurs, techniciens ou commerciaux, etc. (Icher, 1999).
- 7] Tout ceci fait de l'ouvrier fréquemment évoqué par les compagnons une figure très largement *imaginaire*, puisqu'il correspond à peu de choses près à l'« ouvrier de métier », caractéristique de la « phase A de l'organisation professionnelle » (Touraine, 1955). Dans les propos des compagnons, l'ouvrier se définit moins par sa position dans les rapports de propriété que par son caractère productif (au sens où l'ouvrier transforme la matière et produit, par ses opérations, des « uvres ») opposé au caractère relationnel et « improductif » (au sens de la production d'uvres) du travail dans le secteur des services. Mais l'ouvrier tel qu'il est conçu par le compagnonnage se distingue également par sa qualification professionnelle, qui permet de différencier selon l'idiome corporatif (Sewell, 1983) « gens de métier » et « gens de bras » (Kaplan, 1988 ; Lequin, 1992). On comprend dès lors que les

compagnons puissent revendiquer leur « fierté ouvrière », lors même que, pour la plupart, ils ne sont pas « ouvriers » au sens des catégories socioprofessionnelles de l'INSEE, mais bien artisans, chefs d'entreprise, agents de maîtrise ou contremaîtres.

- [8] Cela semble confirmer ce que Laurence et Sébastien Ramé avaient noté, à partir de leur propre enquête menée en 1989 auprès d'une population d'apprentis de la région des Pays de la Loire (Ramé et Ramé, 1995, p. 24).
- [9] Plusieurs études, employant des méthodes économétriques, ont montré ces dernières années que les formations en alternance de niveau V (CAP-BEP) permettent une insertion professionnelle plus rapide, et plus en accord avec la formation suivie, que les formations de même niveau en LP, c'est-à-dire sous statut scolaire (notamment Bonnal, Clément, Mendès, 2005). Dans le cas de l'apprentissage compagnonnique, le fait que les élèves en grande difficulté scolaire soient d'emblée écartés porte à croire mais malheureusement les données quantitatives manquent que les effets de l'alternance, tels qu'ils sont saisis statistiquement en termes de probabilités d'accès à l'emploi stable, se trouvent redoublés.
- [10] Quoique l'attitude des apprentis à l'égard du « modèle lycéen » se soit sans doute complexifiée (Moreau, 2005), il ne faudrait pas croire que les apprentis passent leur temps à définir et à jauger leur condition sociale au regard de la condition lycéenne. La situation d'entretien, dans son injonction toujours quelque peu artificielle à revenir sur soi, favorise sans doute ce type de posture contestataire à l'égard des hiérarchies scolairement garanties.
- [11] On pourrait interpréter ici cette résistance comme une « technique de neutralisation » (Sykes et Matza, 1957), notamment celle qui consiste à « condamner ceux qui condamnent ».
- [12] On sait que la rupture du contrat d'apprentissage, lors des premiers mois, est assez fréquente, au moins au niveau du CAP (Ramé et Ramé, 1995 ; Moreau, 2003).
- [13] Comme le note Paul Willis (1977), ce type de « contestation » ne remet pas en cause les frontières et les hiérarchies que l'École institue au sein de la jeunesse, mais elle en suspend les effets les plus désagréables.

La persistance d'une forme compagnonnique d'apprentissage professionnel est un fait méconnu, et la tentation est grande de la réduire à une simple survivance d'un mode de production révolu. Cet article est au contraire consacré à mettre en évidence ses conditions de possibilité et ses logiques propres. L'apprentissage compagnonnique s'appuie d'abord sur la persistance de la petite production marchande en France, notamment dans le secteur du bâtiment. Il apparaît ensuite comme une résistance à la domination de la « forme scolaire » sur la transmission des savoirs et à l'emprise de la figure du technicien sur la formation des identités professionnelles. Il constitue enfin, pour des jeunes généralement en rupture avec le système d'enseignement, une stratégie élaborée pour faire face non seulement aux contradictions de la « démocratisation scolaire » mais aussi à la précarisation des ouvriers et notamment des jeunes sur le marché du travail.

Le tutorat d'entreprise : fonctionnement et enjeux chez les compagnons du devoir du tour de France.

Annabelle HULIN

Enseignante Sciences de Gestion

Centre de Recherches et d'Etudes en Management de Touraine (CERMAT)

Institut d'Administration des Entreprises (IAE)

Université François Rabelais

50 avenue Jean Portalis

BP 0607 – 37206 TOURS cedex 03 - France

annabelle.hulin@univ-tours.fr

Résumé :

Au-delà des rites et des légendes, des symboles, des valeurs, d'une culture et d'une identité fortes, le compagnonnage du Devoir présente de nombreuses spécificités qui justifient le choix de cet objet de recherche. Dans un contexte où certains jeunes diplômés font face à des difficultés grandissantes pour trouver un emploi, où la France compte plusieurs centaines de milliers de chômeurs, où les métiers manuels ont une image peu attrayante et où certaines filières de formation professionnelle sont dévalorisées, les compagnons attirent chaque année un nombre toujours plus important d'individus.

Mais qu'est-ce qui fait le succès des formations proposées par les compagnons du Devoir ? Comment s'exerce la transmission des compétences dans le contexte du compagnonnage du Devoir ? Comment se sont-ils appropriés la notion de tutorat depuis plusieurs siècles ?

Notre recherche, à vocation exploratoire, s'intéresse à l'application de la notion de tutorat d'entreprise au contexte spécifique de l'association des compagnons du Devoir.

Après avoir défini le tutorat et ses multiples perspectives (1.), nous nous intéresserons aux enjeux et aux implications de cette notion en termes de socialisation organisationnelle et de construction de compétences (2.). La dernière partie présente les résultats de notre étude empirique exploratoire et illustre les spécificités du système compagnonnique (3.).

Mots clés : tutorat, compagnons du Devoir, socialisation organisationnelle, compétences individuelles et collectives.

Introduction

L'origine du compagnonnage, qu'elle soit inspirée des légendes de la construction du Temple de Salomon à Jérusalem ou de la construction des cathédrales, renvoie à la vocation du devoir de transmettre. Tout compagnon se doit de transmettre ce qu'il a lui-même reçu (Guédez, 1994 ; Icher, 1999, 2000 ; De Castéra, 2003). Et c'est sur la base de ce devoir de transmission que se déroule l'ensemble de la formation et de la carrière de chaque compagnon.

Le compagnonnage du Devoir a souvent été relégué dans le domaine du folklore, il est même possible que certaines personnes soient surprises qu'on parle encore du compagnonnage au XXI^{ème} siècle. La perception de l'univers compagnonnique est longtemps demeurée celle d'une organisation close séparée par des croyances, des comportements et des valeurs qui semblent anachroniques. Le vocabulaire des compagnons, associé à des symboles, des normes et des rites séculaires, ont contribué à alimenter cette image passéiste (Icher, 1999, 2000). Néanmoins, les mouvements compagnonniques tiennent une place essentielle dans le monde actuel de la formation professionnelle. C'est vraisemblablement un ensemble d'actions proactives qui ont permis aux mouvements compagnonniques de traverser les siècles (Guédez, 1994).

Mais que signifie être compagnon dans notre société actuelle ? En effet, le compagnonnage apparaît aujourd'hui comme une école à « part » qui propose une certaine vision de l'homme, des métiers et de la formation professionnelle.

Au-delà des rites et des légendes, des valeurs et d'une culture forte, le compagnonnage présente de nombreuses spécificités qui justifient le choix de cet objet de recherche. Dans un contexte où certains jeunes diplômés font face à des difficultés grandissantes pour trouver un emploi, où la France compte plusieurs centaines de milliers de chômeurs, où les métiers manuels ont une image peu attrayante et où certaines filières de formation professionnelle sont dévalorisées, les compagnons attirent chaque année un nombre toujours plus important d'individus¹. Mais qu'est-ce qui fait le succès des formations proposées par les compagnons du Devoir ? Comment s'exerce la transmission des compétences dans le contexte du compagnonnage du Devoir ? Comment les compagnons se sont-ils appropriés la notion de tutorat depuis plusieurs siècles ?

Notre questionnement porte ainsi sur l'application de la notion de tutorat au contexte spécifique des compagnons du Devoir.

La première partie de notre étude est consacrée à la notion de tutorat d'entreprise (1.). La seconde partie identifie les enjeux et les implications du tutorat en termes de socialisation organisationnelle et de construction de compétences (2.). Enfin, nous présentons une application concrète de cet objet de recherche à l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France (AOCDTF) (3.).

1. Le tutorat d'entreprise : une pratique aux multiples perspectives

Les dispositifs de formation professionnelle ont de plus en plus souvent recours aux situations de travail comme moyen de formation, en complément des situations scolaires (Veillard, 2004). Le travail est donc considéré comme un élément clé de la transmission et de l'acquisition des compétences (Conjard, Devin, Olry, 2006).

¹ 15000 compagnons sont aujourd'hui présents en France et dans le monde. Source : « Rencontre, créativité et développement », *Les Compagnons du Devoir*, février 2007

Dans cette perspective, le tutorat est pris en compte comme une excellente pratique de pédagogie intégrée aux situations de travail et s'inscrit dans la réponse aux problématiques de pénurie de compétences, de renouvellement des générations ressenties dans de nombreux secteurs d'activité (bâtiment et travaux publics, hôtellerie restauration, métallurgie, chaudronnerie...).

Si du point de vue théorique et conceptuel, le tutorat fait l'objet de nombreuses recherches en sciences de l'éducation (Barbier, 1996 ; Wittorski, 1996 ; Baudrit, 2002), notre travail s'attache à le resituer au sein des travaux en sciences de gestion. La présentation d'une définition du tutorat (1.1) nous conduit à en souligner les différents enjeux susceptibles d'être considérés dans les organisations (1.2.).

1.1. Définition

Afin de mieux comprendre ce qu'est le tutorat, nous nous attarderons dans un premier temps sur la définition de celui qui l'exerce, « le tuteur » (1.1.1). L'importance de cet acteur et de son rôle nous amène ensuite à identifier les différentes dimensions que recouvre la pratique tutorale (1.1.2).

Dans un cadre professionnel et organisationnel, la fonction des tuteurs peut sembler difficile à cerner tant elle apparaît floue, variable d'une organisation à l'autre, ne répondant à aucune norme commune de statut, de contrôle et de formation.

1.1.1. Les missions du tuteur

Les missions des tuteurs varient en fonction des apprenants concernés et de l'organisation du tutorat dans l'entreprise (selon sa taille, son activité, sa culture, son système hiérarchique) et dans le secteur d'activité.

Boru et Leborgne (1992) distinguent cinq catégories d'activités et de missions au sein de la pratique tutorale :

1. intégrer le nouvel arrivant,
2. organiser le parcours,
3. rendre le travail formateur,
4. participer à la gestion de l'alternance,
5. évaluer les acquis et la progression du tuteur.

Apprendre un métier est un processus long qui engage non seulement le formé mais aussi le collectif de travail (Boru, Leborgne, 1992 ; Bartoli, 1997 ; Veillard, 2004).

Le Boterf (2006b, p. 106) considère que, dans ses missions, le tuteur poursuit trois objectifs principaux : « *faire acquérir une maîtrise autonome des gestes ou des pratiques professionnelles ; développer la compréhension des gestes professionnels ; mettre en évidence les « savoirs y faire » du métier (trucs, ficelles du métier, tours de main...) et entraîner à les acquérir ou à les consolider* ».

1.1.2. Les différentes dimensions de la pratique tutorale

Boru et Leborgne (1992, p. 21) définissent le tutorat comme : « *un ensemble de moyens, en particulier humains, mobilisés par une entreprise pour intégrer et former à partir de la situation de travail* ». Néanmoins, pour que la situation de travail devienne professionnalisante, elle doit faire l'objet d'un certain traitement, d'une certaine adaptation et d'une relative appropriation (Le Boterf, 2006b).

Nous parlons, dans le cadre de cette recherche, de pratique tutorale. La pratique en gestion des ressources humaines est considérée comme rationalisée par l'instrumentation en s'appuyant sur des bases mathématiques ou des modèles de gestion (Louart, 2003).

De façon générale, le tutorat se décline en trois dimensions principales :

La dimension professionnelle : les tuteurs sont détenteurs de compétences, de savoirs et de savoir-faire qu'ils vont partager progressivement. La référence implicite au concept de compétence est ainsi perceptible ;

La dimension pédagogique : les tuteurs font bénéficier leurs apprenants de leurs compétences en les confrontant aux situations de travail. Cette dimension porte sur la communication interpersonnelle, la relation d'apprentissage et la présentation des savoirs ;

La dimension organisationnelle : dans certaines situations, le tutorat peut être considéré comme un projet d'entreprise où agissent une multiplicité d'acteurs : le tuteur, le tutoré, le responsable des ressources humaines, la direction, le supérieur hiérarchique, les organismes de formation, les autres étudiants, les autres stagiaires, les formateurs, les pouvoirs publics.

Plus globalement, nous parlons de tutorat : *« chaque fois que l'on constate auprès d'agents dont ce n'est précisément pas la fonction principale, et pour une durée qui reste généralement limitée, la présence d'activités qui contribuent directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de cette fonction principale »* (Barbier (1996, p. 8)).

Ainsi défini de façon large, pour tenir compte de la diversité des acceptations de la notion, le tutorat recouvre des pratiques variées. En effet, *« il n'existe pas de tutorat type et pas davantage de tuteur type »* (Gérard, 1997, p. 94). Ces différentes dimensions montrent bien l'interaction entre connaissances et compétences. Le tutorat comprendrait donc ces deux concepts.

1.2. Les enjeux du tutorat

Si l'intention pédagogique de tutorat apparaît évidente, il subsiste toujours des problèmes liés à sa mise en œuvre. Ces derniers relèvent, pour partie, des représentations mentales des acteurs principalement concernés par le tutorat, qui sont en décalage avec les pratiques réelles et les conditions contextualisées de leur développement (Wittorski, 1996). Six types de tutorat sont identifiés dans la littérature et révèlent différents enjeux pour les organisations :

La qualification : les formations en alternance (formation initiale, formation continue, apprentissage, contrat de professionnalisation, période de professionnalisation...) constituent le mode le plus développé du tutorat de qualification. La littérature existante sur le sujet, ainsi que les expériences de terrain, reconnaissent l'importance de la période en entreprise. Le tutorat de qualification se caractérise par l'objectif explicitement qualifiant de l'apprenant (Gérard, 1997).

L'intégration : le dispositif du tutorat d'intégration insère le salarié dans un collectif de travail. Il s'agit pour le tuteur de présenter et de placer le nouveau salarié dans l'activité de l'organisation. La phase d'intégration est une étape déterminante de la socialisation organisationnelle (Feldman, 1994 ; Lacaze, 2004). La pertinence de cette phase détermine, en partie, la fidélité des nouveaux embauchés (Saks, Ashfort, 1997). Le tuteur est également présent pour réduire la possible « déstabilisation » du nouvel arrivant lors de son entrée dans l'organisation et l'aide à donner du sens aux situations rencontrées (Louis, 1980). En effet, s'intégrer est un véritable travail, source d'efforts importants pour les individus concernés (Lacaze, Fabre, 2005).

L'insertion : recouvre les situations de formation non qualifiantes dans lesquelles se trouve le tutoré (Gérard, 1997). Ce type de tutorat est également qualifié de tutorat de

socialisation. Pour l'essentiel, ces dispositifs de tutorat d'insertion sont mis en place à l'intention de publics « *menacés* » et désignés comme « *prioritaires* » dans l'action des pouvoirs publics : jeunes sortis sans qualification du système éducatif, chômeurs, etc. On constate que plus encore que le tutorat, c'est l'immersion en situation de travail qui constitue la pièce essentielle de ce type de dispositifs (Barbier, 1996).

L'adaptation : les organisations qui doivent faire face à des évolutions technologiques et organisationnelles, cherchent à ajuster les compétences de leurs salariés par le tutorat d'adaptation. Le tuteur « *tend alors à intervenir à la fois comme modèle professionnel facilitant le développement et le transfert de compétences en situation de travail réelle, et comme agent d'intégration dans l'entreprise* » (Geslin, Liétard, 1993, p. 122).

La mobilité : par le tutorat de mobilité, l'organisation souhaite accompagner les parcours professionnels, en préparant les salariés concernés aux exigences des fonctions qu'ils vont ou qu'ils viennent d'intégrer (Wittorski, 1996).

Le transfert : le tuteur est l'artisan d'une démarche visant à transférer des compétences en situation de travail (Bartoli, 1997). L'organisation veut ainsi conserver les compétences clés qui composent sa mémoire collective en mettant en œuvre un tutorat de transfert.

2. Entre construction de compétences et socialisation organisationnelle : la place du tutorat d'entreprise

La présentation de la définition, des enjeux et des types de tutorat que l'organisation peut mettre en œuvre, nous conduit à préciser le positionnement du tutorat au regard des notions de transmission de connaissances et/ ou de compétences (2.1.) et de socialisation organisationnelle (2.2.).

2.1. Le tutorat : pratique de transmission de connaissances ? De compétences ?

Comme nous l'avons déjà évoqué, le tutorat est l'une des modalités formatives qui existe dès lors que la situation de travail est organisée afin de faciliter et d'encourager l'apprentissage et la construction des connaissances et des compétences liées à un métier, à une organisation, dans le cadre d'une relation individualisée plus ou moins formalisée. Nous proposons ici une clarification du contenu de la transmission qui s'exerce entre le tuteur et son tuteuré.

2.1.1. La transmission des connaissances

La connaissance rassemble les qualités et les caractéristiques d'un ensemble de données et d'informations, avec une propriété supplémentaire : l'action potentielle (Baumard, Starbuck, 2003).

Il existe plusieurs taxinomies des connaissances. La distinction entre connaissances tacites et connaissances explicites semble être la plus couramment admise (Nonaka, Takeuchi, 1997). La connaissance implicite, tacite est très difficile, voir impossible, à traduire dans un discours. Cela correspond à ce que les individus connaissent sans avoir conscience de le connaître. Ce type de connaissances s'acquiert surtout par la pratique et l'expérience. Par opposition, la connaissance explicite est transmissible dans un langage formel, systématique qui peut être oral ou écrit. Alors que celles qui ne peuvent pas l'être font l'objet d'une transmission en situation d'apprentissage sur le terrain (Le Boterf, 2006a).

La connaissance est indissociable des individus et de leur environnement. Wittorski (1997) considère les savoirs comme une des composantes actives des compétences.

Deux types de transferts sont analysés dans la littérature : intra et inter organisationnel. Peu étudié, le transfert intra-organisationnel (Berthon, 2001) est l'objet de notre étude. Ce type de transfert des connaissances correspond au « *processus par lequel une unité (individu, groupe, département, division) est affectée par l'expérience d'une autre* » (Argote, Ingram, 2000). Plus précisément, il s'agit de reproduire, d'échanger, de comparer et de faire évoluer les connaissances dont dispose l'organisation afin d'en faire un levier de l'activité (Prax, 2005). Le transfert de connaissances se décompose en plusieurs étapes, lui attribuant de la sorte un caractère processuel. Szulanski (2000) distingue quatre phases au sein de ce processus :

1. L'initiation : correspond à l'ensemble des événements qui conduisent au transfert. L'identification des connaissances et des compétences à transmettre apparaît comme un préalable indispensable à tout processus de transmission ;
2. L'implantation : il s'agit de la circulation des connaissances en faveur du récepteur ;
3. L'accès : le récepteur commence à utiliser la connaissance transférée ;
4. L'intégration : lors de cette dernière étape, l'utilisation de la connaissance par le récepteur est effectuée en autonomie et donne des résultats satisfaisants.

La connaissance peut faire l'objet d'une transmission grâce à l'opération de conversion, qui s'effectue à travers quatre modes (Nonaka, Takeuchi, 1997) : l'intériorisation, la combinaison, l'extériorisation et la socialisation qui est privilégiée dans le cadre du tutorat. Cette dernière se réfère à la conversion de savoir tacite en savoir explicite, elle est réalisée par acquisition directe d'une connaissance par l'imitation (apprentissage du geste, entraînement), la pratique, l'observation (consciente ou inconsciente), l'interaction physique. Il s'agit notamment de transmettre des modèles mentaux ou des compétences techniques. Cette transmission peut se faire sans échanges verbaux.

2.1.2. La transmission des compétences

Wittorski (1997) distingue trois niveaux de compétences :

les compétences individuelles : elles sont produites et mobilisées seules ;

les compétences partagées : il s'agit du partage de compétences individuelles au sein d'un groupe d'individus dans un contexte social spécifique ;

les compétences collectives : elles relèvent d'une logique de co-élaboration et fonctionnent « *comme un outil de production d'une identité spécifique pour le groupe et comme un moyen de construction de nouvelles règles de relations entre les acteurs en présence [...] il y a donc production conjointe de compétences collectives et d'une identité collective* » (Wittorski, 1997, p. 129).

La compétence est attachée à une personne ou à un collectif dans la réalisation d'une activité (Wittorski, 1997). Il s'agit d'un processus à l'intersection de trois champs : le parcours de socialisation, l'expérience professionnelle et la formation.

La notion de compétence fait l'objet d'une variété de définitions et d'usages. Nous retenons, dans le cadre de cette recherche, la définition proposée par le MEDEF² (1998) : la compétence est « *une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer et, en lien avec les institutions, branches, système éducatif d'une part et les salariés d'autre part, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer* ». La compétence professionnelle n'existe que lorsqu'elle est mise en œuvre dans son contexte de

² MEDEF : mouvement des entreprises de France.

travail (Le Boterf, 2000). Le Boterf (2000) ajoute que l'une des caractéristiques essentielles de la compétence consiste à choisir et à combiner des ressources (les savoirs, les savoir-faire, les aptitudes ou qualités, les ressources physiologiques et les ressources émotionnelles) par rapport à des objectifs à atteindre. Nous nous intéressons donc davantage à l'acquisition des compétences par l'individu, résultant de ses expériences et de la transmission de compétences, qu'au transfert de connaissances (Conjard, Devin, Olry, 2006).

2.2. Implications et enjeux du tutorat en termes de socialisation organisationnelle

Le rôle du tuteur dépasse généralement la simple transmission de pratiques professionnelles (Gérard, 1997). En effet, le tutorat a des répercussions dans le processus de socialisation organisationnelle (Boru, Leborgne, 1992 ; Delobbe, Vandenberghe, 2001). « *Les tuteurs jouent un rôle extrêmement important dans la socialisation des jeunes et des adultes qu'ils accueillent, à la fois pour les initier aux règles de la vie collective et aux procédures de travail* » (Gérard, 1997, p. 26).

La socialisation organisationnelle est généralement définie comme le processus à travers lequel les individus acquièrent les connaissances, les compétences, les comportements et les attitudes nécessaires à leur participation effective à l'organisation (Van Maanen et Schein, 1979 ; Fisher, 1986). Pour Lacaze (2001, p. 74), « *être socialisé, c'est recevoir la marque d'une organisation* ».

L'individu doit franchir différents stades de socialisation (Feldman, 1976) :

- la socialisation anticipée : cela correspond à la période où l'individu se prépare à intégrer l'organisation concernée,
- l'intégration et les premiers temps passés dans l'organisation sont considérés comme la phase la plus intense de la socialisation organisationnelle (Feldman, 1981). Néanmoins, cette dernière s'observe également lors des situations de mobilité interne.
- le management de son rôle : une fois les premières étapes franchies, l'individu doit maintenant gérer les conflits de rôle auxquels il est potentiellement confronté (Lacaze, Fabre, 2005).

Les premiers travaux consacrés à la socialisation organisationnelle se sont intéressés aux stratégies mises en place par les organisations afin de socialiser leurs membres³. Ce n'est que plus tard que les recherches se sont orientées sur les efforts fournis par les individus pour se socialiser. Dès lors, la socialisation organisationnelle est analysée dans une perspective interactionniste où elle s'effectue en co-construction entre le nouveau membre et l'organisation intégrée.

Ashforth et Saks (1996) ont mis en évidence quatre tactiques d'intégration effectuées par les individus pour se socialiser : la recherche d'informations, la recherche de feed-back, les représentations positives, les négociations de changements dans le travail.

Les domaines de socialisation sont les résultats directs du processus de socialisation, ils font référence au contenu de la socialisation. A contrario, les résultats indirects de la socialisation correspondent aux concepts d'engagement au travail, d'implication, de satisfaction, de motivation ou encore d'anxiété et de stress. Pour Lacaze (2001), les domaines de socialisation sont les différents éléments qu'il faut maîtriser ou connaître pour être socialisé dans une organisation.

Chao et al. (1994) identifient six domaines de la socialisation organisationnelle :

- l'apprentissage des compétences liées à l'emploi,

³ Les recherches de Van Maanen et Schein (1979) définissent six types de stratégies développées par les organisations afin de socialiser leurs membres : les stratégies formelles ou informelles, les stratégies individuelles ou collectives, les stratégies séquentielles ou non séquentielles, les stratégies fixes ou variables, les stratégies « en série » ou disjointes, les stratégies d'investissement ou de désinvestissement.

- le développement de relations satisfaisantes avec les autres membres de l'organisation,
- la connaissance des informations liées à la politique stratégique de l'organisation,
- la connaissance du langage technique professionnel et du « jargon » spécifique à l'organisation,
- la connaissance des objectifs et des valeurs de l'organisation,
- la connaissance des traditions, des mythes et des rites de l'organisation.

Selon Ostroff et Kozlowsky (1992), solliciter les sources interpersonnelles favorise l'acquisition des informations. Certains travaux (Louis et *al.*, 1983 ; Ashford, Cummings, 1985 ; Morrison, 1993) ont montré que les pratiques permettant des interactions avec les membres déjà en place facilitent l'intégration des nouveaux salariés. L'équipe de travail et l'organisation dans lesquelles évoluent le salarié et les liens qu'il noue avec celles-ci sont très importants (Morrison, 2002).

Dans cette perspective, le tuteur peut être considéré comme un véritable agent de socialisation. Il participe au processus de construction de sens du nouveau membre (Louis, 1980). Il s'agit de donner des repères aux individus de façon à ce qu'ils trouvent du sens à leur travail et à leurs missions. *« Plus une recrue bénéficie de contacts fréquents avec un tuteur, plus elle perçoit la culture de l'entreprise comme étant marquée par des normes d'entraide et d'implication, et orientée vers l'innovation et la productivité ainsi que vers les règles »* (Delobbe, Vandenberghe, 2001, p. 75).

Dans l'exercice de leurs missions, les tuteurs, et aussi plus généralement, les agents socialisateurs, doivent prendre en compte plusieurs logiques, toutes légitimes, mais qui peuvent rentrer en contradiction les unes avec les autres : production, qualité, productivité... Il peut alors leur être reproché de ne pas être assez disponible (Louis et *al.*, 1983). Le tuteur étant lui-même membre d'un collectif de travail, des contraintes liées à son rôle et aux règles de ce collectif limitent plus ou moins ses possibilités d'intervention (Veillard, 2004).

L'ensemble des recherches relatives au tutorat ont conclu aux conséquences positives de cette pratique de transmission de compétences et de socialisation. Nous allons maintenant nous attacher à illustrer nos développements théoriques par l'appui de l'étude empirique.

3. Etude empirique : l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France

L'AOCDTF présente de nombreuses spécificités qui expliquent le choix de cette association. De manière générale, l'importance de ses effectifs et ses liens avec de nombreux partenaires institutionnels font de cette association le plus visible des mouvements qui composent le compagnonnage.

3.1. Méthodologie

Le positionnement épistémologique de cette étude est interprétativiste dans la mesure où l'objectif est de comprendre le fait en situation et d'accéder à la connaissance dans son contexte. La question de départ est large et impose une présence sur le terrain. Il y a une véritable nécessité d'analyser en profondeur la spécificité du contexte organisationnel et environnemental pour saisir ces logiques d'acteurs (Perret, Séville, 2004).

Ainsi, deux types de collecte de données ont été réalisés :

Les données secondaires : elles ont été collectées au travers d'une revue de la presse professionnelle, de colloques, de l'analyse de texte législatifs et réglementaires et d'informations issues de l'AOCDTF⁴.

⁴ AOCDTF : Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.

Les données primaires : elles ont été recueillies sur le terrain à travers des entretiens auprès d'acteurs en relation avec l'objet de la recherche. Treize entretiens semi-directifs ont été administrés auprès d'acteurs impliqués dans le tutorat et la transmission dans le contexte de l'association des compagnons du Devoir, que l'on peut regrouper en quatre catégories :

- membres du siège social : le directeur de la formation des études et de la recherche, le directeur de l'institut des métiers de la maçonnerie, le directeur de l'institut de la transmission,
- membres des Maisons de compagnons : deux prévôts⁵, un compagnon itinérant-rôleur⁶, un apprenti, deux aspirants compagnons, une dame-hôtesse⁷,
- élus/ représentants en région : un provincial⁸, un responsable du développement en région,
- « anciens » : un compagnon sédentaire chef d'entreprise.

Ces entretiens d'une durée de deux heures environ, ont été enregistrés et entièrement retranscrits. Ils ont permis de confirmer les différents enjeux de la transmission des connaissances et/ ou des compétences, à travers le tutorat, explicités en points 1. et 2.

En France, on distingue actuellement trois mouvements compagnonniques :

- l'Union compagnonnique des compagnons du tour de France des Devoirs unis (UC),
- la Fédération compagnonnique des métiers du bâtiment (FCMB),
- l'Association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France (AOCDTF).

Cette dernière a été constituée selon la loi de 1901, elle regroupe les compagnons des corps de métiers traditionnels du compagnonnage du Devoir : tailleurs de pierre, maçons, charpentiers, couvreurs, serruriers, ébénistes, plombiers, plâtriers, carrossiers, chaudronniers, mécaniciens, maréchaux-ferrants, tapissiers, selliers, cordonniers, maroquiniers, boulangers, pâtisseries, tonneliers, jardinier-paysagiste, électricien. En effet, par essence, le compagnonnage se cantonne aux seuls métiers dits manuels.

Les compagnons du Devoir se situent dans la démarche de formation tout au long de la vie avec trois types d'actions :

- la formation initiale en apprentissage pour acquérir les bases d'un métier,
- le tour de France pour se perfectionner dans un métier par le voyage,
- la formation continue pour les salariés qui souhaitent parfaire et approfondir leurs compétences dans certains domaines.

La finalité de ces différents dispositifs et actions est la « *formation d'hommes et de femmes de métiers par le métier* ».

Cette enquête exploratoire s'appuie sur une méthodologie de recherche qualitative. Le recours à ce type d'analyse s'intègre dans un processus plus général d'action « *multi-sites, multi-méthodes* » (Smith, Louis, 1982). L'utilisation de cette méthode d'analyse pose nécessairement le problème de la nature et de la sélection de l'échantillon.

L'analyse s'est donc appuyée sur les comptes rendus d'entretiens et les données secondaires collectées. Aux expressions relevées lors des interviews dans les discours des professionnels, deux types de codes ont été associés : l'un descriptif qui ne suggère aucune interprétation et

⁵ « Prévôt : directeur d'une maison. En poste pour trois ans, il est choisi parmi les compagnons volontaires ayant achevé leur Tour. Il gère et anime la maison et supervise les relations entre les jeunes et les entreprises, aidé par la Mère pour l'intendance et le suivi psychologique, le Rouleur et le Premier en ville pour la formation et les liens avec les employeurs » (Hautin, Billier, 2000, p. 151).

⁶ Rôleur : compagnon chargé d'une responsabilité particulière dans la vie de la Maison ou chargé de conduire les fêtes et les cérémonies (www.compagnons-du-devoir.com).

⁷ Dame-hôtesse : appellation donnée à la femme qui gère l'hôtellerie et accueille les jeunes d'une Maison de compagnons (www.compagnons-du-devoir.com).

⁸ Provincial : compagnon élu, bénévole, représentant les compagnons du Devoir de sa province (www.compagnons-du-devoir.com).

s'appuie sur les expressions ou mots les plus souvent cités et faisant apparaître les thèmes de recherche étudiés, et l'autre de nature plus inférentielle et explicative (Huberman, Miles, 2003).

3.2. Présentation des résultats de l'étude empirique

Les différents entretiens et la collecte des données secondaires soulignent les particularités du tutorat dans le contexte du compagnonnage du Devoir. Différents verbatims viennent illustrer nos développements.

3.2.1. La notion de tutorat chez les compagnons du Devoir

D'après la loi du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie⁹, « le tuteur a pour mission d'accueillir, d'aider, d'informer et de guider le bénéficiaire. Il doit également veiller au respect de son emploi du temps. Il assure la liaison avec l'organisme ou le service de formation chargé de mettre en œuvre les actions d'évaluation et d'accompagnement ainsi que les enseignements généraux, professionnels et technologiques, et participe à l'évaluation du suivi de la formation ». Les compagnons du Devoir n'utilisent jamais le terme de tutorat, néanmoins cette définition des missions du tuteur nous renvoient directement aux valeurs clés du compagnonnage du Devoir : l'accueil, l'accompagnement et la transmission.

« on emploie très peu le mot tuteur ou tutorat chez les compagnons. On va parler d'accueil, on va parler d'accompagnement et on va parler de transmission, donc effectivement est-ce que c'est pas là la définition qu'on doit donner du tuteur ? [...] c'est les trois points qui rythment la vie du compagnonnage »

L'accueil

« L'accueil chez les Compagnons, il est important, puisqu'on s'est toujours dit que c'était un peu le premier contact et qu'on se devait de tout dire dès le départ ». Il peut être envisagé selon deux perspectives : l'aspect matériel et l'aspect humain.

Chaque siège compagnonnique, ou chaque maison¹⁰, est un lieu d'hébergement, de restauration, de formation, de culture et d'échange. La création et l'aménagement de chaque maison a respecté le principe suivant : « offrir aux jeunes ouvriers un cadre fonctionnel et agréable pour leurs études et leurs travaux, tout en montrant aux visiteurs (nouveaux venus dans l'univers compagnonnique) que le compagnonnage n'est pas une institution archaïque ou anachronique » (Icher, 1999, p. 155).

Le choix de la terminologie utilisée pour nommer ces lieux d'accueil des compagnons est également chargé de sens.

« le mot maison n'est-il pas porteur d'un symbole féminin, avec le sens du refuge, de la protection du sein maternel, ou tout simplement de la mère ? »¹¹

Lors de l'accueil des jeunes dans les maisons, deux acteurs jouent notamment un rôle essentiel : le prévôt¹² et la Mère¹³. Cette dernière est là pour garantir une atmosphère familiale, chaleureuse et amicale. Les compagnons lui voue d'ailleurs un profond respect et

⁹ Loi n°2004-391 du 4 mai 2004 relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social <<http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/UnTexteDeJorf?numjo=SOCX0300159L>>

¹⁰ 85 maisons de compagnons de taille variable sont présentes en France, dont 39 abritent leur propre Centre de Formation des Apprentis (CFA).

¹¹ Extrait journal « Compagnonnage » - n°564, septembre 1991.

¹² Cf. note n°5 page 9.

¹³ Toutes les femmes qui tiennent une maison des compagnons ne sont pas Mère. Elles doivent être reçues par les Compagnons. Tant qu'elles ne sont pas Mères, elles sont appelées dame-économe, dame-hôtesse ou maîtresse de maison.

l'appellent « notre Mère ». Selon la Règle¹⁴ des compagnons du Devoir, « toute irrévérence à notre Mère constitue un manquement grave et blâmable, non réparable par l'amende ».

« Le Prévôt insiste surtout sur le plan métier, contrat – l'intervention de la Mère est davantage axée sur la vie de la Maison, la formation culturelle, les loisirs, la vie dans le respect de la Règle des Compagnons »¹⁵

L'accompagnement

La vie communautaire est un élément essentiel de la formation compagnonnique. Elle se retrouve essentiellement dans les maisons de compagnons¹⁶. Le Prévôt exerce un accompagnement quotidien dans la maison, notamment sur les règles de vie quotidienne.

L'accompagnement rythme la vie compagnonnique. Il est considéré par Le Boterf (2006b) comme l'un des dispositifs essentiels de la professionnalisation des individus. Dans la période de transition entre la vie scolaire et la vie professionnelle, les individus ont des besoins élevés de sécurité, de stabilisation et d'informations. L'intégration dans le monde du travail et de l'entreprise peut être source de déstabilisation et de questionnements. « Pour construire et mettre en œuvre ses compétences, le professionnel a besoin de sens » (Le Boterf, 2000, p. 183). Le champ d'application, dans lequel s'exerce la compétence, et l'objectif à atteindre, doivent avoir un sens pour l'individu (Dejoux, 2001 ; Le Boterf, 2006a). Cependant, la notion même de sens du travail peut prêter à discussion.

« Chaque homme est un professionnel en devenir, et s'il est en devenir, il faut l'accompagner »

La transmission

Les compagnons ont un Devoir, il s'agit de l'obligation librement consentie de transmettre. C'est une des raisons d'être du compagnonnage depuis plusieurs siècles et elle ne peut concerner exclusivement le seul métier. Les compagnons considèrent la transmission comme le moyen principal pour envisager l'avenir. Il s'agit alors de faire évoluer les connaissances et les compétences suivant les époques et les contextes socio-économiques.

Par ailleurs, chacun des acteurs du compagnonnage a un rôle à jouer concernant une dimension spécifique de la transmission : savoir-faire, valeurs, connaissances techniques, savoir-être...

La transmission, telle qu'elle est entendue par les compagnons du Devoir, prend tout son sens dans la vie communautaire. « Le lieu de transmission par excellence n'est autre que la cayenne, endroit symbolique où l'on reçoit les nouveaux compagnons, les nouveaux frères en Devoir auxquels on transmet une part de l'héritage d'un compagnonnage, dont ils ont désormais à leur tour la charge, le devoir de transmettre les valeurs » (Icher, 1999, p. 510).

« Transmettre quelque chose, c'est une théorie plus ce que l'on est soi » ; « tu vas vivre avec des jeunes plus âgés que toi, qui vont te transporter, qui vont te soulever vers le haut » ; « l'adoption et la réception, c'est 50% de la transmission »

Enfin, la rédaction de l'*Encyclopédie des métiers*¹⁷, créée et développée par l'association depuis quelques années, opère une rupture avec la tradition orale de transmission présente, depuis plusieurs siècles, chez les compagnons du Devoir.

¹⁴ **Règle** : ensemble des règles de conduite que doivent respecter les jeunes qui vivent et suivent une formation dans la maison des compagnons (www.compagnons-du-devoir.com).

¹⁵ Extrait journal « Compagnonnage » - n°564, septembre 1991

¹⁶ 85 maisons de compagnons de taille variable sont présentes en France, dont 39 abritent leur propre Centre de Formation des Apprentis (CFA).

¹⁷ « Le sens de ce travail est de permettre à chaque corps de mieux définir sa vocation dans le monde actuel. Au contraire de celle de Diderot entièrement centrée sur les techniques envisagées pour elles-mêmes, cette nouvelle encyclopédie situe les techniques dans la finalité de l'œuvre à accomplir au service de l'homme et tente de

« Chez nous vous savez, c'est pas pareil qu'ailleurs, on fait pas de la formation et de l'enseignement on transmet [...] c'est naturel, c'est inné, on transmet »

3.2.2. Les enjeux du tutorat chez les compagnons du Devoir

Les notions d'accueil, d'accompagnement et de transmission prennent tout leur sens au sein de trois principes fondamentaux du compagnonnage du Devoir : le métier, le voyage et les cérémonies initiatiques.

Les compagnons du Devoir ont une approche spécifique de la notion de métier. Ce dernier représente *« une communion de l'esprit, qui conçoit, qui trouve une solution à un problème ou planifie l'exécution d'un projet, et de la main qui réalise grâce à la maîtrise de l'outil de l'expérience »* (Hautin, Billier, 2000, p. 51). Il exige des connaissances approfondies.

« Y'a un esprit chez les compagnons, c'est vrai qu'on travaille tous ensemble, on avance tous dans le même sens » ; « Le métier est porteur d'identité, il est objet de transmission, c'est une réalité pérenne »

Sur le marché du travail, les individus doivent s'adapter aux évolutions des organisations et aux exigences de la mobilité professionnelle, et c'est là tout l'enjeu de la formation par le voyage proposée par les compagnons du Devoir. Le voyage, tel qu'ils l'entendent, entraîne différentes formes de mobilité : géographique bien sûr mais aussi verticale, latérale, horizontale et fonctionnelle. Le tour de France est l'un des modes majeurs de la transmission, il dépasse d'ailleurs aujourd'hui très largement les frontières nationales et représente davantage une culture, un système de valeurs partagées, une compréhension du monde et de la société qu'une simple transmission de gestes et de savoirs professionnels.

Dans ce contexte, le carnet de voyage est un outil d'accompagnement, d'évaluation et de reconnaissance du développement des compétences de l'itinérant lors de son tour de France.

« Le voyage c'est dépaysant je veux dire ; moi je ne conçois même pas qu'on puisse avoir envie de rester chez soi »

« Notre institution conçoit le voyage comme une possibilité tout à fait exceptionnelle de connaître le monde et de découvrir la vie à travers la pratique d'un métier »¹⁸

Le parcours initiatique compagnonnique est marqué par deux étapes clés : l'adoption et la réception. Ces deux cérémonies représentent une des particularités essentielles du compagnonnage. La réception d'un compagnon symbolise l'engagement dans un nouveau processus de formation, d'apprentissage et de transmission. Le chef d'œuvre, réalisé dans la perspective de la réception, est un travail gratuit qui est ensuite « offert » à l'association. Il matérialise à la fois l'habileté technique et la pleine adhésion philosophique au compagnonnage (Guédez, 1994).

« la vie compagnonnique, les repas, les cérémonies [...] c'est quelque chose qu'on peut vivre nulle part ailleurs [...] c'est quand même quelque chose qui a sa vie, les compagnons c'est unique quoi » ; « les compagnons c'est une famille, on est adopté par la famille » ; « c'est très identitaire le moment où ils deviennent aspirants »

3.3. Discussion et limites de l'étude empirique

Comme le soulignent Hautin et Billier (2000, p. 81), dans le contexte du compagnonnage, *« les conseils des anciens peuvent être utiles, si l'on sait les admettre, mais aussi le travail de groupe car, si la réalisation est individuelle, la préparation, la résolution des problèmes*

réconcilier l'efficacité avec le patrimoine culturel dont les Compagnons sont les héritiers » (De Castéra, 2003, p. 63).

¹⁸ Extrait journal « Compagnonnage » - n°565, octobre 1991.

techniques peut se faire lors de séances à plusieurs »¹⁹. Dans cette perspective, les enjeux du compagnonnage en termes de construction de compétences collectives semblent intéressants à étudier.

Retour et Krohmer (2006) distinguent quatre attributs essentiels de la compétence collective :

- **le référentiel commun**, la qualité de la coopération entre les acteurs dépend beaucoup des représentations partagées (Le Boterf, 2006b). Elles permettent à chacun de mieux savoir ce qu'il peut attendre des autres, en quoi il peut leur être utile, quels sont leurs contraintes et modes de fonctionnement ;

- **le langage partagé** ;

- **la mémoire collective** permet de constituer une base de connaissances, de valeurs, de principes directeurs communs (Le Boterf, 2006a) ;

- **l'engagement subjectif** : « *les salariés prennent dans l'exercice de leur travail des initiatives, dont ils répondent : ils en sont responsables* » (Retour, Krohmer, 2006, p. 153).

La littérature s'accorde sur le fait que la compétence collective est différente de la somme des compétences individuelles qui la composent. Ces quatre attributs de la compétence collective se retrouvent dans les principes constitutifs des compagnons du Devoir. En effet, « *la dynamique collective fonctionne aussi l'atelier ou sur les chantiers, mais encore bien plus dans les cours, où sont mêlés des jeunes de première et deuxième années* » (Hautin, Billier, 2000, p. 71).

Nous pouvons ainsi citer plusieurs exemples :

- le référentiel commun : les différents mythes compagnonniques ;
- le langage partagé : les compagnons du Devoir ont développé un langage spécifique très riche (pour ne citer que quelques exemples : la gâche, les causeries, le prévôt, les lapins, la cayenne, le rôleur, côterie...) ²⁰ ;
- la mémoire collective : un des travaux les plus importants des compagnons du Devoir pour la constitution d'une mémoire collective est la création de *l'Encyclopédie des métiers* ;
- l'engagement subjectif : comme nous l'avons déjà évoqué (présentation des résultats de l'étude, 3.), les compagnons font preuve généralement d'un engagement très fort en vers l'association et le système de valeurs compagnonnique (« *quand on est compagnon, on y est pour la vie* »).

Selon Le Boterf (2006a), la compétence collective est une résultante qui émerge de la qualité de la coopération entre les individus. Sur la base de ces différentes constatations, il est possible de s'interroger sur plusieurs points : ces différents attributs de la compétence collective, ne constituent-ils pas les points clés des valeurs des compagnons du Devoir (accueil, accompagnement, transmission) ? Quel est l'impact de ces six siècles d'histoire sur la construction d'un référentiel commun, d'une mémoire collective ? Quels sont les enjeux du langage spécifique, partagé par la totalité des compagnons du Devoir ? Quelle est la place de l'aspect collectif dans le fonctionnement du système compagnonnique ? Quel est le rôle de la

¹⁹ Il faut noter que les anciens sont investis d'un tel rôle en fonction de leurs compétences plutôt que de leur âge. « *On peut être ancien à quarante ans aussi bien que soixante, puisque seules importent pour accéder à la fonction l'expérience du Tour et une qualité à la fois professionnelle et humaine* » (Guédez, 1994, p. 83).

²⁰ **Gâche** : « *la responsabilité, la mission [...] acceptée par un compagnon finissant son tour et qui se sédentarise pour la mener à bien (exemples : prévôt, chargé de cours...)* » (Hautin, Billier, 2000, p. 150).

Causerie : débats/soirées à thèmes menés par des intervenants (compagnons ou extérieurs).

Lapin : surnom donné aux apprentis.

Cayenne : lieu de réunion des Compagnons de certains corps de métiers (www.compagnons-du-devoir.com).

Côterie : appellation générique donnée aux compagnons travaillant en hauteur, souvent sur des échafaudages (www.compagnons-du-devoir.com).

compétence collective dans la réalisation du « chef d'œuvre » ? Quels sont les effets et les enjeux, pour la construction des compétences individuelles et collectives, d'un parcours initiatique tel qu'il est proposé par les compagnons du Devoir ?

Enfin, d'un point de vue méthodologique, cette recherche à vocation exploratoire représente une première étape dans la construction de notre étude de cas (Yin, 1994). Néanmoins, l'ensemble de cette étude doit être appréhendé avec beaucoup de prudence. Il paraît difficile de généraliser les résultats issus de cette dernière en raison principalement d'un manque de validité externe due à la faiblesse de l'échantillon. Dès lors, toute généralisation est impossible et rien, à priori, ne permet de prouver que l'ensemble des conclusions dépasse le cadre de l'association. Toutefois, l'étude s'est attachée à compléter l'analyse par des données issues d'article de la presse professionnelle et de documents internes à l'association des compagnons du Devoir.

Conclusion

Pour reprendre les mots du directeur de la formation, des études et de la recherche chez les compagnons du Devoir, leurs actions peuvent se résumer de la façon suivante :

la finalité : l'homme,

le moyen : le métier,

la démarche : la transmission.

Nous retrouvons ces trois éléments dans le schéma suivant :

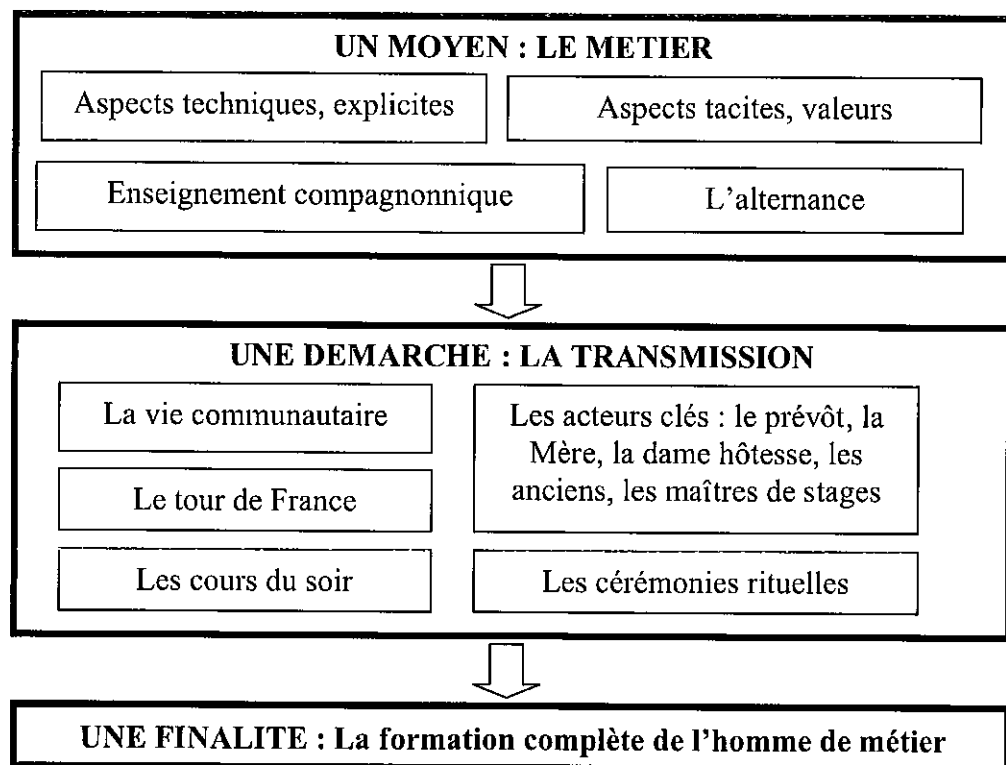


Schéma 1 : la démarche de formation compagnonnique

Nous assistons à la coexistence de deux phénomènes : d'un côté, profusion d'intensions et de discours prescriptifs, de plus en plus consolidés par la réglementation, et de l'autre, modestie des expériences constatées, doublées de difficultés non résolues et auxquelles les sciences de

gestion se consacrent peu. Il existe donc un décalage entre ce qui se dit ou s'écrit sur le sujet du tutorat et ce qui se pratique réellement en la matière (Boru, Leborgne, 1992).

De plus, « *certes le tutorat a permis de former de multiples générations de salariés mais les difficultés sont nombreuses et les contre-performances parfois avérées* » (Conjard, Devin, Olry, 2006, p.2). Il est vrai que certaines organisations rencontrent des difficultés face au redimensionnement du tutorat à leurs particularités : comment les organisations s'approprient-elles le tutorat ? Quel doit être le degré d'institutionnalisation et de formalisation du tutorat ? Les engagements initiaux liés au tutorat sont-ils suivis et éventuellement réadaptés ? Le tuteur est-il accompagné dans ses missions ?

Le tutorat est souvent réduit aux bénéficiaires d'une formation en alternance. A contrario, il doit pouvoir s'étendre à la globalité de l'entreprise. C'est dans ce sens qu'il est possible de parler « d'entreprises tutrice » (Boru, Leborgne, 1992). De plus, les dispositifs mis en place autour de la situation de travail prennent un sens nouveau et influent considérablement l'exercice de la fonction tutorale, les activités des tuteurs et des tutorés, et les relations qu'ils entretiennent avec les autres partenaires. La situation de travail est ainsi utilisée de façon extrêmement différenciée : soit comme point de départ d'un processus d'activation d'un engagement en formation, soit comme occasion de reconstruction et de finalisation des savoirs, soit comme occasion de production, de communication et de mobilisation de nouveaux savoirs en action.

Il faut aussi souligner qu'une grande partie des départs en retraite des générations du baby-boom ne donnera lieu à aucun remplacement poste pour poste. En effet, « *si l'on reprend le nombre de six millions de papy-boomers destinés à partir en retraite dans les dix ans à venir, on peut estimer qu'un quart d'entre eux sont des fonctionnaires dont on sait déjà qu'ils ne seront pas tous remplacés* » (Marbot, 2005, p. 33).

La frontière entre les termes de tuteur, mentor, coach, maître d'apprentissage, compagnon, parrain, référent, maître de stage, parrain est encore mal définie et occasionne des imprécisions. Néanmoins, comme nous l'avons vu, les valeurs clés du compagnonnage du Devoir sont au cœur des principes de fonctionnement de la pratique tutorale.

On ne peut pas s'interroger sur les formes et les fonctions du tutorat, qui présentent la caractéristique de conjuguer explicitement production de biens et services et production de compétences, sans s'interroger sur :

- les situations, les dynamiques et les systèmes d'intérêts des acteurs concernés par sa promotion ;
- la combinaison de ces systèmes d'intérêts qui préside à la mise en place de dispositifs dont il constitue l'accompagnement.

Ainsi, l'évolution du travail et des organisations, le renouvellement des générations du baby-boom, la diminution de la croissance démographique, la dévalorisation de certaines filières de formation, la pénurie de main-d'œuvre de plusieurs secteurs d'activités, l'intégration des individus préoccupés par le spectre du chômage et de l'exclusion, le rôle des acteurs concernés par la formation et l'emploi sont autant de déterminants plaçant pour la compréhension du système compagnonnique de tutorat.

Bibliographie

- ARGOTE L., INGRAM P. (2000), « Knowledge Transfer : A Basis for Competitive Advantage in Firms », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 82, n°1, p.150-169.
- ASHFORD S.J., CUMMINGS L.L. (1985), « Proactive feedback seeking : The instrumental use of the information environment », *Journal of Occupational Psychology*, 58, p. 67-79.
- ASHFORTH B.E., SAKS A.M. (1996), « Socialization tactics longitudinal effects on newcomer adjustment », *Academy of Management Journal*, vol. 39, n°1, p. 149-178.
- BARBIER J.M. (1996), « Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse », *Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique*, n°22, p.7-19.
- BARTOLI J.R. (1997), « Les enjeux du tutorat », Direction régionale du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle de Franch-Comté, Saline Royale d'Arc et Senans, 29 octobre.
- BAUDRIT A. (2002), *Le tutorat : richesses d'une méthode pédagogique*, Bruxelles, De Boeck.
- BAUMARD P., STARBUCK H. W. (2003), « La connaissance dans les organisations », in : ALLOUCHE J., *Encyclopédie des Ressources Humaines*, Paris, De Boeck, p. 259-268.
- BERTHON B. (2001), « Le transfert intra-organisationnel de connaissance : survol de la littérature », Xème conférence de l'AIMS, Québec, Université Laval, 13-15 juin.
- BORU J.J., LEBORGNE C. (1992), *Vers l'entreprise tutrice*, Paris, Editions Entente.
- CHAO G.T. (1997), « Complexities in international organizational socialization », *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 5, p. 9-13.
- CHAO G.T., O'LEARY-KELLY A.M., WOLF S., KLEIN H.K., GARDNER P.D. (1994), « Organizational Socialization : Its Content and Consequences », *Journal of Applied Psychology*, vol. 79, p. 730-743.
- CONJARD P., DEVIN B., OLRÉY P. (2006), « Acquérir et transmettre des compétences dans les organisations », XVIIème congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School, 16-17 novembre, Reims.
- DE CASTERA B. (2003), *Le compagnonnage*, Paris, Que sais-je ?, PUF.
- DEJOUX C. (2001), *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation.
- DELOBBE N., VANDENBERGGHE C. (2001), « La formation en entreprise comme dispositif de socialisation : enquête dans le secteur bancaire », *Le travail humain*, 1, vol. 64, 61-89.
- FELDMAN D.C. (1976), « A Contingency Theory of Socialization », *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, n°3, p. 433-452.
- FELDMAN D.C. (1981), « The Multiple Socialization of Organization Members », *Academy of Management Review*, 6, p. 309-318.
- FELDMAN D.C. (1994), « Who's Socializing Whom ? The Impact of Socializing Newcomers on Insiders, Work Groups, and Organizations », *Human Resource Management Review*, vol. 4, n°3, p. 213-233.
- FISHER C.D. (1986), « Organizational Socialization : an integrative review », *Research in Personnel and Human Resources Management*, vol. 4, p. 101-145.
- GERARD F. (1997), *A l'écoute des tuteurs : 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*, Paris, Regards sur la formation, Centre INFFO.
- GESLIN M.P., LIETARD B. (1993), « Un tuteur peut en cacher beaucoup d'autres : du tuteur à la fonction tutorale », *Education Permanente*, n°115, p. 119-127.
- GUEDEZ A. (1994), *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- HAUTIN C., BILLIER D. (2000), *Etre compagnon*, Paris, PUF.

- HUBERMAN A.M., MILES M.B. (2003), *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*, Bruxelles, De Boeck Universités.
- ICHER F. (1999), *Les compagnonnages en France au XXème siècle : Histoire, mémoire, représentations*, Paris, Grancher Editeur.
- ICHER F. (2000), *Le compagnonnage*, Paris, Desclée De Brouwer.
- LACAZE D. (2001), *Le rôle de l'individu dans la socialisation organisationnelle : le cas des employés dans les services de restauration rapide et de grande distribution*, Thèse : sciences de gestion, Université Paul Cézanne (Aix Marseille).
- LACAZE D. (2004), « La socialisation des nouveaux salariés dans l'entreprise : un apprentissage interactif », in GUERRERO S., CERDIN J.Y., ROGER A., *La gestion des carrières : enjeux et perspectives*, Paris, Vuibert, p. 67-84.
- LACAZE D., FABRE C. (2005), « Présentation du concept de socialisation organisationnelle », in DELOBBE N., HERRBACH O., LACAZE D., MIGNONAC K., *Comportement organisationnel : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Volume 1, Bruxelles, De Boeck, p. 274-302.
- LE BOTERF G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2006a), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- LE BOTERF G. (2006b), *Professionaliser : Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- LOUART P. (2003), « Les acteurs de la GRH », in *Encyclopédie de Gestion des Ressources Humaines*, Coord. par ALLOUCHE J., Paris, Vuibert, p. 641-656.
- LOUIS M.R. (1980), « Surprise and Sense Making : what Newcomers Experience in Entering Unfamiliar Organizational Settings », *Administrative Science Quarterly*, vol. 25, n°2, p. 226-251.
- LOUIS M.R., POSNER B.Z., POWELL G.N. (1983), « The availability and helpfulness of socialization practices », *Personnel Psychology*, vol. 36, p. 857-881.
- MARBOT E. (2005), *Les DRH face au choc démographique*, Paris, Editions d'Organisation.
- MEDEF (1998), « Objectifs compétences », Journées internationales de la formation, Mouvement des entreprises de France, Deauville.
- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *E-formation : formation tout au long de la vie* [en ligne], [réf. du 3 mars 2008], disponible sur <<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/vie.htm>>.
- MORRISON E. (1993), « Newcomer information seeking : exploring types, modes, sources and outcomes », *Academy of Management Journal*, vol. 36, p. 557-589.
- MORRISON E. (2002), « Newcomers' relationships : the role of social network ties during socialization », *Academy of Management Journal*, vol. 45, n°6, p. 1149-1160.
- NONAKA I., TAKEUCHI H. (1997), *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*, Paris, De Boeck Université.
- OSTROFF C., KOZLOWSKI S. (1992), « Organizational socialization as a learning process : the role of information acquisition », *Personnel Psychology*, vol. 45, p. 849-874.
- PERRET V. SEVILLE M. (2004), « Fondements épistémologiques de la recherche », in *Méthodes de Recherches en Management*, coord. par R.A. Thiétart, Dunod, Paris, p. 13-33.
- PRAX JY. (2005), *Le manuel du Knowledge Management : une approche de 2nde génération*, Paris, Dunod.
- RETOUR D., KROHMER D. (2006), « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences », in DEFELIX C., KLARSFELD A., OIRY E., *Nouveaux regards sur*

- la gestion des compétences. Apports théoriques et pistes d'action.* Paris, Vuibert, p. 149-183.
- SAKS A.M., ASHFORT B.E. (1997), « Socialization Tactics and Newcomer Information Acquisition », *International Journal of Selection and Assessment*, Janvier, vol.5, n°1, p.48-61.
- SMITH A., LOUIS K.S. (1982), *Multimethod policy research : Issues and applications*, American Behavioral Scientist, 26(1).
- SZULANSKI G. (2000), « The Process of Knowledge Transfer: a Diachronic Analysis of Stickiness », *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, vol. 82, n°1, p. 9-27.
- VAN MANNEN J., SCHEIN E. H. (1979), « Toward a theory of organizational socialization », *Research in organizational behavior*, vol. 1, p. 209-264.
- VEILLARD L. (2004), « Le tutorat à l'épreuve des spécialités sociales et techniques de l'entreprise », *Education permanente*, n°159, juin, p. 117-138.
- WITTORSKI R. (1996), « Evolution des compétences professionnelles des tuteurs par l'exercice du tutorat », *Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique*, n°22, p. 35-46.
- WITTORSKI R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.

Les Compagnons réussissent-ils comme les autres ? Proposition d'une typologie des attentes en termes de carrière au sein de l'AOCDTF

Emilie HENNEQUIN
Maître de Conférences,
Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, PRISM-CERGORS

David ABONNEAU
Doctorant, Dauphine Recherches en Management (DRM)
Université Paris-Dauphine

CR-11-10

Emilie HENNEQUIN¹

David ABONNEAU²

Les Compagnons réussissent-ils comme les autres ? Proposition d'une typologie des attentes en termes de carrière au sein de l'AOCDTF³

Résumé : *Malgré le développement des formations en alternance et leur promotion politique, l'apprentissage souffre d'une image encore très dévalorisée auprès du grand public. Souvent associé à l'échec scolaire et à la « relégation » sociale, il constitue de fait pour l'élève et sa famille une décision d'orientation « par défaut ». A ce titre, les Compagnons du Devoir font figure d'exception et le recrutement de nouveaux apprentis au sein de l'organisation rencontre moins de difficultés que dans les formations en alternance plus « classiques ». Cependant, d'autres problématiques se présentent à eux et notamment celle de retenir les jeunes au sein de l'association pour qu'ils puissent y effectuer l'ensemble de la carrière classique du Compagnon, de l'apprentissage à la sédentarisation. Il semble, en effet, que, selon le projet professionnel de chaque apprenti ou itinérant, le parcours proposé ne réponde pas nécessairement aux attentes. Dans ce contexte, des entretiens exploratoires menés avec des apprentis en cours de formation et des itinérants pour comprendre leurs attentes en termes de réussite professionnelle nous ont permis d'identifier différents profils et donc différents projets d'évolution au sein des Compagnons du Devoir. Cette typologie peut servir de base de réflexion afin d'adapter l'offre de formation aux besoins des jeunes apprentis.*

Mots-clés : Compagnons du Devoir, réussite professionnelle, carrière, apprentissage

¹ Maître de Conférences, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, PRISM-Sorbonne :

² Doctorant, Dauphine Recherches en Management (DRM) Université Paris-Dauphine

³ Ce texte a été présenté lors des 7^{èmes} journées d'études sur les carrières organisées par le groupe thématique AGRH Carrière à Rouen Business School les 19 et 20 mai 2011 et peut être retrouvé dans les actes en ligne de ce même congrès.

Le Compagnonnage est souvent considéré comme un mouvement traditionnel, communautaire et élitiste, voire passéiste (Fourre, 1999) et fermé sur lui-même. Profondément ancré dans une histoire dont les origines remonteraient au 12ème siècle (Icher, 1994) ainsi que dans des récits mythologiques organisant les Compagnons en trois rites distincts (les enfants de Soubise, Jacques et Salomon), le mouvement est en effet structuré autour de valeurs, symboles, rites et codes communs qui pourraient a priori laisser penser que le compagnonnage est peu ouvert aux évolutions de l'environnement externe.

Cette première appréciation masque une réalité plus complexe. Les Compagnons, en dépit de ce fort ancrage dans le passé, font figures d'innovateurs et d'exemple en matière de formation professionnelle. Ainsi, des Premières Qualifications à la Grande École des Hommes de Métier en Compagnonnage, en passant par la création de véritable pôles de prospective des métiers (les Instituts des métiers), les Compagnons du Devoir, réunis au sein de l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France (AOCDTF), ont souvent été pionniers en terme de dispositifs de formation et d'accompagnement des jeunes. De plus, la pédagogie inductive - où le geste précède la pratique - au cœur de leurs pratiques de transmission fait l'objet d'un fort engouement à la fois de la part des pouvoirs publics mais aussi des chercheurs en Sciences de Gestion qui prennent régulièrement pour exemple les Compagnons du Devoir pour illustrer les pratiques de tutorat (Brillet et Hulin, 2007 ; Fredy-Planchot, 2007). Ainsi, loin de se limiter à une organisation traditionnelle - qui serait peu encline à évoluer pour faire face aux évolutions du monde de la formation professionnelle - l'AOCDTF apparaît comme une organisation qui a su faire preuve depuis sa création en 1942 d'innovations et dont le modèle de formation est plébiscité aussi bien par les chercheurs que par les responsables de la formation en alternance.

Entre tradition et modernité, le Compagnonnage - en premier lieu l'AOCDTF qui constitue le terrain de notre étude - apparaît comme un modèle de formation original reposant à la fois sur les valeurs communautaires et sur une véritable culture du métier. Cette spécificité du modèle compagnonnique implique un rapport particulier au métier, à la carrière, à la réussite professionnelle et plus généralement au travail.

Ainsi, l'appartenance à un réseau communautaire a un impact notable sur les projections de carrière des jeunes en formation (apprentis en formation initiale et *itinérants* engagés dans le Tour de France), sur leurs attentes en termes de réussite et plus généralement sur leur conception du

métier. En effet, le fait d'être formé par des Compagnons maîtres de stage¹ (les formateurs professionnels en CFA) et par des compagnons sédentaires en entreprise (les maîtres d'apprentissage) implique la construction de représentations de la carrière et de la réussite spécifiques, la reconnaissance par les pairs et l'adhésion aux valeurs de la communauté constituant des impératifs originaux par rapport aux formations en alternance « classiques ».

Une autre originalité du modèle compagnonnique vient du fait que le métier constitue un référent identitaire particulièrement fort chez les Compagnons. Les corps de métier, organisés de façon relativement autonome au sein de l'AOCDTF, constituent des cadres structurants pour les jeunes en formation mais également pour les Compagnons se « sédentarisant » après leur Tour de France. Ainsi, les corps de métier (parfois nommés en interne « corporations ») organisent le parcours initiatique des Compagnons - validant toutes les étapes de l'adoption à la sédentarisation -, constituent une ressource de placement (réseau des sédentaires du corps de métier) et, plus généralement, assurent la transmission de valeurs propres au métier. Certains corps de métier au sein de l'AOCDTF bénéficient d'une forte autonomie du fait notamment de leur poids numérique (les charpentiers en sont l'exemple le plus évident) et s'appuient sur des valeurs originales. Le rapport au métier des Compagnons du Devoir est ainsi largement influencé par la culture de la communauté et du corps de métier.

L'originalité de ce modèle de formation a-t-elle un impact sur les carrières des Compagnons du Devoir ? Les Compagnons du Devoir (apprentis et *itinérants*) ont-ils des attentes et des représentations du succès de carrière spécifiques ? Les typologies existantes permettent-elles d'appréhender ces attentes et représentations ?

Pour répondre à ce questionnement, il convient de chercher à mieux identifier les attentes que les futurs Compagnons développent à l'égard de leur carrière et plus largement de leur réussite professionnelle. La connaissance précise de celles-ci permettra, d'une part, de mieux comprendre les mécanismes psychologiques qui peuvent conduire un apprenti à renoncer à poursuivre et aidera, d'autre part, l'AOCDTF à mieux définir son offre de formation. Dans un premier temps, nous reviendrons sur le parcours classique des Compagnons du Devoir puis nous présenterons le concept de réussite professionnelle et les attentes associées en termes de carrière. Une dernière partie nous permettra, sur la base d'une méthodologie qualitative, d'analyser les attentes professionnelles du point de vue spécifique des apprentis et *itinérants* de l'AOCDTF et d'en proposer une typologie.

¹ L'ensemble des mots et expressions renvoyant à la terminologie des Compagnons du Devoir (*itinérant, maison, cayenne, réception, gâche...*) seront indiqués en *italique*.

1. Une formation atypique : devenir Compagnons du Devoir

1.1.Présentation de l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France (AOCDTF)

Mouvement très longtemps dispersé en de multiples groupes d'obédiences diverses (la division en corps de métier étant redoublée par l'existence de 3 rites ou familles compagnonniques antagonistes), le compagnonnage est aujourd'hui principalement représenté par 3 organisations :

- l'Union Compagnonnique des Devoirs Unis ;
- la Fédération Compagnonnique des Métiers du Bâtiment ;
- l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.

Chacune de ces 3 organisations regroupe un ensemble de corps de métier, dispose de rites et de codes propres, entretient son propre réseau d'entreprises et de *maisons* nécessaires à la vie du Tour de France. Créée en 1942 sous l'impulsion de Jean Bernard, l'AOCDTF est l'organisation numériquement dominante et constitue le terrain de notre étude.

L'AOCDTF compte environ 10 000 adhérents pour 25 métiers traditionnels représentés dans les domaines de la métallurgie, de la construction, de l'agencement et la décoration, de l'alimentation, du cuir et du textile. Souvent associée au célèbre Tour de France qui permet d'accéder aux grades d'aspirant et de Compagnon reçu, l'AOCDTF propose également des formations initiales (niveau IV et niveau V) d'une durée de deux ans dispensées au sein de centres de formation en alternance (CFA) ainsi que des formations continues.

Le compagnonnage est souvent présenté comme un tremplin afin de s'accomplir dans différentes structures, que ce soit dans l'artisanat, la grande industrie ou comme entrepreneur. L'ensemble du parcours permet d'acquérir une culture commune avec une identité et des valeurs fortes (Hulin, 2008), reposant sur une véritable valorisation des métiers manuels. Comme le souligne Hulin (2007), « *le compagnonnage apparaît aujourd'hui comme une école 'à part' qui propose une vision de l'homme, des métiers et de la formation professionnelle* ».

Encadré 1. Les acteurs de l'AOCDTF

- Après avoir été adoptés, les *itinérants* s'engagent dans le Tour de France. Ils voyagent de ville en ville où ils sont hébergés dans des maisons ou des campagnes. Ils sont formés en alternance (contrat de professionnalisation).
- Les *prévôts* dirigent les maisons de compagnons qui regroupent les *itinérants* et les apprentis en formation initiale. Ils sont salariés de l'association.
- Les *sédentaires* sont des *Compagnons reçus* qui travaillent en entreprise. Ils ont cessé leur voyage et n'habitent plus dans les *maisons* de compagnons. Ils ont un rôle de conseil auprès des jeunes (*itinérants* et apprentis) qui les nomment généralement « les anciens ».
- Les maîtres de stage sont des formateurs professionnels encadrant une section d'apprentis (environ 20 apprentis par section). Il s'agit généralement de *Compagnons reçus* n'ayant pas encore quitté les *maisons* de compagnons. Ils sont salariés de l'association.
- Les *stagiaires* sont des jeunes - qui n'ont pas encore vécu en communauté - en attente de leur *adoption*. Ils vivent généralement dans les *maisons* de compagnons.

Le modèle de formation des Compagnons du Devoir s'articule autour de 4 éléments complémentaires :

- des équipes de maîtres de stage (formateurs professionnels) généralement des Compagnons assurant la transmission des savoir-faire en situation de travail accompagné dans les ateliers des *maisons*. Les bénévoles de l'association (les *sédentaires*) accompagnent également, de façon plus ponctuelle, les jeunes en formation ;
- un réseau de placement constitué par les entreprises de Compagnons ou par des entreprises employant régulièrement des Compagnons ;
- un réseau de lieux de vie, d'hébergement, de formation et d'initiation : les *maisons* et les *campagnes* ;
- une mobilité géographique et professionnelle garantie par la pratique du *voyage*.

Au niveau du sommet de l'association, le Conseil (élu par les délégués de métier et les *provinciaux*) fixe les orientations stratégiques (volume des flux entrants dans les différents niveaux de formation proposés, partenariats...), s'appuie sur des pôles de prospective des métiers (les Instituts des métiers et de la transmission) et met en œuvre sa politique en mobilisant 1400 salariés environ.

Au sein de l'association, les corps de métiers disposent d'une autonomie relative reposant sur les *cayennes* (chambres de métier locales) et ont souvent leurs propres codes et rites. Le rite de réception (qui permet d'accéder au grade de *Compagnon reçu*) est ainsi contrôlé par les corps de métier (contrairement au rite d'adoption qui permet d'accéder au grade d'*aspirant*). En termes de projection de carrière, le corps de métier exerce une influence certaine : les Compagnons *sédentaires* (que les *itinérants* nomment les « anciens »), tels des mentors (Abonneau, 2011), fournissent des modèles de carrière possibles. Les *itinérants* se projettent dans un parcours de carrière en s'appuyant sur l'exemple des *sédentaires*, ce qui n'est pas sans poser problème dans le cas des métiers en évolution constante (tels que les métalliers, les chaudronniers mais aussi les couvreurs...).

Ainsi, les attentes en termes de métier et de carrière sont fortement influencées par le modèle² que constituent les « anciens » qui assurent une véritable fonction de soutien de carrière (Kram, 1985).

1.2. La carrière classique d'un Compagnon du Devoir

La carrière d'un Compagnon du Devoir est extrêmement structurée avec des étapes marquées par des rites spécifiques, facilitant la formation au métier et l'insertion professionnelle et permettant ainsi la construction de l'identité en tant que Compagnon (Dubar et Tripier, 1999 ; Hautin et Billier, 2000). Quatre phases caractéristiques peuvent être distinguées (Hulin, 2008) :

L'apprentissage : les jeunes intègrent généralement l'organisation avec un niveau scolaire équivalent à celui d'une fin de classe de troisième. Ils deviennent alors apprentis et suivent pendant deux ans une formation en alternance (niveau V) entre le centre d'apprentissage et l'entreprise. L'accompagnement est primordial sous la forme du tutorat (Hulin, 2007) ou transmission des savoir-faire en situation de travail accompagné (Fredy-Planchot, 2007). Cette fonction tutorale est assurée principalement par 2 catégories d'acteurs : le maître d'apprentissage en entreprise et le maître de stage (formateur professionnel) en CFA. De façon plus marginale, les Compagnons *sédentaires* et les *itinérants* de la communauté peuvent ponctuellement transmettre des savoirs dans le cadre des *maisons* de Compagnons. Les apprentis en formation initiale peuvent être internes (dans ce cas ils vivent en communauté) ou externes ; un statut mixte existe également. Au terme de la formation

² Au sens de « role model »

initiale, les jeunes apprentis peuvent être présentés au corps de métier et à la communauté afin d'être adoptés et devenir *aspirants* compagnons.

L'adoption : cette étape est marquée par une cérémonie rituelle qui tend aujourd'hui à devenir collective (la Nouvelle Adoption). À l'issue de son apprentissage, l'individu devient *aspirant* - s'il le souhaite et si la communauté et le corps de métier l'acceptent - afin de se perfectionner. Ce passage se déroule lors d'un moment solennel au cours duquel l'apprenti reçoit son premier nom compagnonique, une canne et des couleurs correspondant au métier auquel il est formé. Cette cérémonie est commune à l'ensemble des métiers de l'AOCDTF. Une fois devenu *aspirant*, il lui est possible d'entamer le Tour de France, pratique de formation dont l'objectif est d'améliorer ses connaissances et de s'intégrer au sein de la communauté des *Compagnons* (en particulier au sein de sa « corporation »). Ce voyage, d'une durée de 6 à 8 ans³, permet de multiplier les expériences professionnelles, d'observer les différentes techniques régionales et la diversité du métier choisi. Le séjour à l'étranger est également devenu systématique.

La réception : cette étape est marquée par la réalisation d'un *chef d'œuvre* montrant l'habileté technique spécifique de l'*aspirant*. Au cours d'une nouvelle cérémonie (spécifique au corps de métier), il devient *Compagnon reçu* et obtient son nom compagnonique définitif (généralement un nom indiquant le lieu de naissance - Picard, Poitevin, Bourguignon... - ainsi qu'une « vertu »). Cette phase marque la véritable adhésion aux valeurs du compagnonnage (Guédez, 1994) et était traditionnellement suivie d'« années de Devoir ». Ces années n'existent plus aujourd'hui ; elles désignaient la période (2 ou 3 ans) durant laquelle le *Compagnon reçu* continuait son Tour de France pour transmettre son savoir. Ces années ont été en partie remplacées par un service à la communauté (des *gâches* de formation ou de *prévôt*) prenant la forme d'activités salariés (*prévôt*, maître de stage...). L'émergence de ces collaborateurs ou « salariés devoirs » est une conséquence du développement des formations initiales au sein de l'association.

La sédentarisation : après ses années de service à la communauté, le Compagnon arrête son voyage afin de se sédentariser dans une localisation particulière comme entrepreneur ou comme salarié d'une entreprise. Il se rapproche alors de la *maison* des Compagnons proche

³ Il s'agit d'une durée moyenne, aucune durée minimale ou maximale n'étant pour le moment fixée par l'association.

de son domicile afin de pouvoir s'investir dans son fonctionnement et poursuivre son rôle de transmission auprès des nouvelles générations d'apprentis, rôle fondamental dans le mouvement des Compagnons (De Castera, 2003).

L'ensemble de ces étapes constitue un véritable parcours initiatique (Guédez, 1994). De ce fait, la carrière des Compagnons peut correspondre à la carrière « experte » au sens de Driver (1979), c'est-à-dire prenant la forme d'un engagement tout au long de la vie à un domaine spécifique ou à un métier expliquant une certaine stabilité. Ainsi, dans le cas des Compagnons, il peut s'agir d'un parcours débuté par un apprentissage, puis un statut d'*aspirant*, éventuellement de formateur, de responsable d'une *maison* ou d'une corporation et enfin de maître d'apprentissage. Le progrès est associé à une expertise et à des compétences croissantes tout en demeurant dans le même groupe occupationnel. L'évolution est donc associée à une meilleure connaissance du métier. Toutefois, si en postulant auprès de l'AOCDF, les futurs apprentis envisagent de participer à l'ensemble de ces étapes, au cours de la formation, il est possible de vérifier que bon nombre d'entre eux ne dépassent pas la première phase⁴ car ce parcours ne correspond pas forcément à la carrière qu'ils souhaitent. La carrière experte ne semble donc pas être la seule forme attendue par tous les apprentis. Il semble dès lors intéressant de comprendre ce que représente, pour ces jeunes, la réussite professionnelle en tant qu'apprentis au sein de l'AOCDF.

2. L'évaluation des attentes concernant la réussite professionnelle

Dans le contexte économique actuel, la carrière envisagée comme un engagement de long terme dans une entreprise laisse la place au développement de nouvelles carrières où le choix de l'individu occupe un rôle déterminant (Cadin, Bender et St-Giniez, 2003). Ces évolutions doivent être prises en compte par les entreprises mais aussi par les organismes offrant des formations afin de satisfaire les attentes des futurs salariés concernant leur projet professionnel.

2.1. Le concept de réussite professionnelle

La réussite professionnelle est souvent l'un des principaux objectifs que les personnes se donnent dans la vie (Abele, 2002). Objet d'étude particulièrement populaire dans les travaux anglo-saxons depuis le milieu des années 1980 et source de débat sur sa conception, elle est aujourd'hui majoritairement définie comme « *l'atteinte de résultats souhaitables liés à la carrière d'un individu*

⁴ Environ 250 réceptions par an pour un flux entrant de 3000 apprentis par an.

à un moment donné de sa vie professionnelle et tout au long de celle-ci » (Arthur et al., 2005) et dépend donc des attentes des individus en termes de carrière.

Le courant de recherche académique le plus traditionnel et le plus important porte sur les critères objectifs de succès, notamment sur la base des carrières traditionnelles offrant des opportunités d'évolution ascendante (Arthur et al., 1994). Les études se consacrent notamment au salaire, au niveau hiérarchique et au nombre de promotions attendues afin de pouvoir établir la réussite ou non des individus. Un courant plus récent cherche à établir les différentes dimensions du concept sur la base du ressenti et des attentes de certaines catégories de salariés (Gattiker, 1985 ; Heslin, 2005), les perceptions individuelles de la réussite professionnelle ayant été longtemps laissées de côté (Arthur et al., 2005). Traditionnellement, il était considéré que les individus envisageaient leur succès sur la base d'orientation ascendante de carrière. Cependant, il est apparu dans plusieurs travaux qu'une forte diversité existe concernant le sentiment de succès professionnel, notamment auprès de catégories socioprofessionnelles différentes (Korman et Korman, 1980 ; Heslin, 2005). Ainsi, *« les connaissances émergentes sur l'essence de la réussite professionnelle [...] donnent des raisons de repenser nos conclusions sur ce qui mène les individus à considérer que leurs carrières sont réussies. En contraste avec la multiplicité d'études prédisant le succès de carrière, curieusement peu d'attention a été accordée à l'exploration et la compréhension de la nature de la réussite professionnelle »* (Heslin, 2005).

A la lumière des travaux antérieurs, certaines questions restent donc en suspens sur la composition des attentes en termes de réussite professionnelle, notamment pour des catégories sociales peu étudiées comme celle des Compagnons et plus particulièrement des apprentis Compagnons.

2.2. Les typologies permettant de comprendre les attentes en matière de réussite professionnelle

Malgré des travaux très orientés sur les aspects objectifs de la réussite, certains auteurs ont essayé de construire des typologies permettant de distinguer des profils de salariés aux attentes différentes. L'étude la plus célèbre est celle de Derr (1986) qui considère que les perceptions individuelles de la réussite professionnelle reflètent les valeurs de la personne, ses attitudes et motivations par rapport au travail et à la vie en général. A la suite d'une étude portant sur des employés de l'armée américaine, d'étudiants en MBA et de cadres d'entreprises multinationales,

Derr (1986) souligne que la réussite professionnelle n'est pas forcément associée à une évolution vers le sommet de l'organisation. Il déduit l'existence de cinq conceptions différentes de la réussite qu'il résume en cinq termes :

- **Grimper** : la réussite correspond alors à l'idée traditionnelle de mobilité ascendante et d'évolution dans la hiérarchie organisationnelle. Concrètement, le salarié souhaite disposer de plus de pouvoir et occuper un statut plus élevé. Il est possible de mesurer l'atteinte des objectifs au travers de mesures visibles comme l'avancement, la responsabilité, le salaire et l'autorité.
- **Avoir de la sécurité** : l'objectif est d'avoir la sûreté de disposer d'un emploi sur le long terme. Les individus privilégient la loyauté et le service au détriment de bénéfices financiers. Ils cherchent à être respectés au sein de l'entreprise et veulent développer des sentiments d'appréciation, voire d'affection avec l'organisation.
- **Disposer de sa liberté** : l'individu veut pouvoir garder la possibilité de quitter l'entreprise selon son gré. L'indépendance est alors le critère clé de réussite. La réussite est mesurée par l'autonomie, les responsabilités et le faible contrôle effectué sur le salarié.
- **Aller loin** : le salarié est à la recherche d'actions. Il veut avant tout être impliqué dans le contenu de son travail. Il recherche l'aventure et la créativité. L'objectif est de devenir un expert dans son domaine d'intérêt.
- **Etre équilibré** : l'individu considère le travail comme important mais ce dernier ne doit pas entrer en conflit avec d'autres domaines comme les relations amicales ou le développement personnel. Cette volonté d'équilibre passe notamment par l'absence de conflit entre vie privée et vie professionnelle.

Dans son étude sur les managers, Sturges (1999) entreprend également d'établir une typologie des attentes de carrière se rapprochant des travaux de Derr (1986) et les complétant. Elle classe les 36 cadres interrogés en quatre catégories :

- les « grimpeurs » qui s'intéressent principalement au niveau organisationnel et aux récompenses ;
- les « experts » qui recherchent la maîtrise et la reconnaissance ;
- les « salariés d'influence » dont l'impact et la contribution à l'organisation jouent un rôle majeur ;
- les « auto-réalisateurs » qui privilégient un travail agréable et un accomplissement personnel.

Les « grimpeurs » dont la définition ressemble la plus aux mesures traditionnelles du succès représentaient 19 % de son échantillon⁵, les « experts » 25 %⁶, les « salariés d'influence » 31 % et les « auto-réalisateurs » 19 %⁷ (5 % non catégorisables mais il n'y a pas ici d'individus recherchant la sécurité). Toutefois, cette typologie reste trop limitée puisqu'elle reprend les principales catégories de Derr (1986) et surtout ne repose que sur un échantillon spécifique de 36 cadres, ne permettant donc pas une généralisation de ses résultats ni pour la population cadre ni pour les autres catégories professionnelles. De façon générale, la réflexion sur les attentes de réussite professionnelle a surtout été menée sur les cadres (Bastid, 2004 ; Korman et Korman, 1980 ; Sturges, 1999) et les typologies existantes sont surtout adaptées pour eux.

Concernant les ouvriers, la dimension objective est souvent mise de côté (progression hiérarchique et augmentation de salaire considérées comme difficilement accessibles) au profit de la dimension subjective qui leur permet de mettre en avant différentes attentes moins pertinentes pour la catégorie des cadres que sont l'ancienneté ou le savoir-faire dans un métier (Thomas, 1989). Il a ainsi été possible de montrer la multidimensionnalité de la réussite professionnelle subjective des ouvriers (Hennequin, 2007) avec des attentes à la fois matérielles (récompenses monétaires, avantages accessoires, niveau hiérarchique, nombre de promotions), psychologiques (accomplissement, succès dans l'emploi, succès interpersonnel, équilibre vie privée/vie professionnelle) et sociales (reconnaissance sociale, reconnaissance par l'entreprise et réputation de l'entreprise d'appartenance). Toutefois, à ce jour, aucune étude n'a été menée portant sur les attentes en termes de réussite d'une population plus jeune d'apprentis afin de proposer des politiques de formation et d'intégration professionnelle adaptées.

3. Les attentes en termes de carrière des apprentis et des *itinérants* : la segmentation des publics de formation de l'AOCDTF

3.1. Cadre et méthodologie de l'étude

⁵ Se rapprochant de la volonté de « Grimper » chez Derr (1986)

⁶ Se rapprochant de la volonté d'« Aller loin » chez Derr (1986)

Une compréhension plus profonde et plus complète des attentes en termes de réussite professionnelle peut être obtenue par une exploration qualitative de ce que les individus définissent eux-mêmes comme essentiels dans leur conception de la réussite.

Heslin (2005) a insisté sur la nécessité de conceptualiser et d'étudier la réussite professionnelle en essayant :

- de comprendre ce que les individus souhaitent,
- de s'intéresser à ce que des personnes dans des contextes différents envisagent en parlant de réussite,
- d'avoir recours plus souvent à des méthodologies qualitatives.

Dans le cadre particulier de l'AOCDTF et notamment d'apprentis venant d'entrer dans une entreprise, il semblait important de les rencontrer afin de les interroger sur la façon dont ils se projetaient dans le futur, sur leurs attentes professionnelles, sur leur rapport à la réussite et donc sur les conséquences que cela pouvait avoir sur leur formation au sein de l'AOCDTF.

Dans le contexte du projet de Grande École des Hommes de Métier en Compagnonnage (GEHMC), les Compagnons du Devoir ont initié une réflexion sur le Tour de France. Une série de groupes de travail - composés d'élus et de salariés - ont été chargés d'examiner un certain nombre d'éléments constitutifs du parcours compagnonnique : adoption, statut des mères, vie en communauté, Règle... Afin de mieux comprendre les attentes des jeunes en formation, le Groupe de travail Tour de France 2015 nous a proposé, dans le cadre de cette démarche, de conduire une étude sur le Tour de France conçu comme un ensemble comprenant expériences professionnelles, *voyage*, vie en communauté et formation.

Les résultats que nous présentons dans cette communication s'appuient sur une étude de cas (Yin, 1994) réalisée au sein de l'AOCDTF comprenant quatre catégories de données (Wacheux, 1996) :

- Entretiens : 6 entretiens individuels auprès des élus du Conseil de l'Association ; 9 entretiens de groupe avec des apprentis en formation initiale (2 groupes), des *stagiaires* (1), des *itinérants* (2), des formateurs professionnels (1), des *prévôts* (1), des responsables d'Instituts des métiers (1) et, enfin, des *sédentaires* (3). 80 personnes ont été ainsi interrogées. Ces entretiens - d'une durée moyenne de 2 heures pour les élus et 3 heures pour les groupes - ont été conduits à partir de guides d'entretien organisés autour de 8 thématiques générales : la vie en communauté, les

expériences professionnelles, le *voyage*, la formation, la structure, la réception du projet de GEHMC, les identités et les rites. Pour composer chaque groupe, l'équipe de recherche en collaboration avec le service marketing de l'AOCDTF a cherché à diversifier les profils des personnes interrogées selon plusieurs critères dont le type de métier (artisanal/industriel), l'âge, le genre... Les entretiens ont été conduits suivant la méthode des entretiens semi-directifs centrés (Romelaer, 2005), ont été intégralement retranscrits et analysés à l'aide d'un logiciel de traitement des données qualitatives.

- Observation participante : l'équipe de recherche a été intégrée à la réflexion sur les nouvelles orientations de l'Association dans le cadre de la création de Grande École des Hommes de Métier en Compagnonnage. Nous avons ainsi pu observer et participer à l'élaboration et à la présentation du projet aux élus lors du Conseil d'Orientation (2011). Les résultats de l'étude ont été présentés aux élus, à l'équipe de direction, aux délégués régionaux, au Conseil d'Orientation, aux *prévôts*, au Congrès des charpentiers Compagnons du Devoir. Les résultats de l'étude ont également permis de mettre en évidence une segmentation de l'offre de formation.
- Documents internes : de nombreux documents de présentation et de communication interne nous ont été transmis par les responsables de l'AOCDTF et nous ont permis de mieux comprendre le contexte organisationnel et historique du projet de GEHMC.
- Documents externes : nous avons également consulté des ouvrages spécialisés sur le compagnonnage et l'AOCDTF tels que les écrits de Jean Bernard, principal fondateur de l'association.

3.2. Les principaux résultats de l'étude

Ces différentes catégories de données nous ont permis de mettre en évidence 5 parcours de réussite de carrière chez les Compagnons du Devoir. Cette « segmentation » a fait l'objet d'un travail de co-construction avec le Directeur marketing de l'association. Pour chaque groupe identifié, une « offre » de formation a été déclinée ; cette offre se décompose en un parcours diplômant (niveau de formation), un rythme de mobilité (*voyage*), une vie en communauté et des expériences professionnelles adaptées. L'annexe 1 présente de façon synthétique les 5 groupes identifiés ainsi que l'offre de formation associée.

La finalité de cette typologie est donc essentiellement pratique ; la segmentation de l'offre devrait être mobilisée dans les mois à venir afin d'accompagner le projet de Grande École des Hommes de Métier en Compagnonnage, faciliter le recrutement de nouvelles cibles (post-bacs en particulier) et communiquer en externe (auprès des jeunes et de leurs familles mais aussi auprès des partenaires institutionnelles de la formation en alternance).

Cette typologie⁸ des attentes en termes de carrière des apprentis et *itinérants* de l'AOCDTF a été formalisée selon 2 critères complémentaires que nous pouvons formuler à travers les 2 questions suivantes : Qu'est-ce que réussir ? Qu'est-ce que le métier ?

Pour construire une typologie à partir de ces 2 critères, nous nous sommes appuyés sur le discours des apprentis, *itinérants*, *prévôts* et formateurs (représentations du métier, projection de carrière...) ainsi que sur des exemples de carrières de Compagnons du Devoir (récit de vie des élus et témoignages du Directeur marketing de l'AOCDTF).

Tableau 1. Le métier et la réussite pour les Compagnons du Devoir

	Représentations associées au métier	Représentations associées à la réussite de carrière
Les entrepreneurs	Métier = autonomie, initiative, gestion du chantier	Réussite = être son propre patron
Les authentiques	Métier = excellence du savoir-faire manuel	Réussite = être reconnu par les pairs (compagnons et professionnels)
Les innovateurs-carriéristes	Métier = ensemble de postes de l'ouvrier au manager ou ingénieur	Réussite = occuper des postes à responsabilités dans de grandes organisations
Les hyper-niches	Métier = savoirs spécifiques, très spécialisés	Réussite = être différent
Les indéterminés	Métier = ?	Réussite = ?

Les entrepreneurs : ils ont comme objectif de devenir leur propre patron ; ils ont donc une vision entrepreneuriale de leur métier et de la réussite professionnelle. Ils souhaitent

⁸ Elaborée à partir des entretiens mais aussi lors de réunions de travail avec le Directeur marketing de l'AOCDTF

manager des projets, des chantiers et ainsi acquérir une véritable capacité d'initiative. Leur demande en termes de formation est généraliste puisqu'ils cherchent à développer une vision globale du fonctionnement de l'entreprise afin d'acquérir les compétences nécessaires à la direction d'une TPE ou d'une PME.

Les authentiques : ils correspondent à la vision traditionnelle du compagnonnage. Leur objectif est de travailler la matière. Ils ont une conception traditionnelle du métier, recherchant avant tout l'excellence professionnelle et la qualité dans le travail. La nature de la tâche à effectuer est primordiale. La réussite professionnelle passe pour eux par la reconnaissance de leurs compétences par leurs pairs, insistant donc davantage sur la rétribution immatérielle que matérielle. Leur projection en termes de carrière reprend principalement le parcours défini par l'AOCDTF avec une véritable volonté de participer à la mission de transmission des savoirs.

Les innovateurs-carriéristes : ils ont une conception « industrielle » du métier au sens où la production en série (a contrario des authentiques) n'entre pas en contradiction avec leur vision du métier. Ils souhaitent avant tout évoluer au sein de l'organigramme en progressant dans la filière métier du poste d'ouvrier au bureau d'étude, en exécutant des tâches de production au management. Ils recherchent la diversité des missions afin d'avoir une vision complète de la filière du métier. Ils ont en principe une préférence pour les organisations de grande taille et cherchent à développer ainsi leurs compétences managériales. Contrairement aux Compagnons au profil « authentique », la rétribution matérielle et le statut social revêtent pour eux un intérêt de premier plan.

Les hyper-niches : ces apprentis ont un projet professionnel extrêmement spécialisé. Ils souhaitent avant tout être différents des autres et recherchent un parcours ciblé leur permettant de se distinguer ce qui est difficile dans un organisme où le parcours de formation est relativement standardisé.

Les indéterminés : comme le nom de cette catégorie l'indique, ils n'ont pas de projet professionnel spécifique. Ne sachant pas véritablement ce qu'ils souhaitent devenir et ce qu'ils espèrent pour leur futur, leurs attentes portent principalement sur la mise en relation avec un maître d'apprentissage, un *maître de stage* et un corps de métier qui sauront les guider et les aider à construire leur projet professionnel.

3.3. Une segmentation propre au compagnonnage ?

Une comparaison des typologies (Derr, 1986 ; Sturges, 1999) et de la segmentation exposée plus haut autorise un certain nombre de rapprochements accréditant la thèse que les attentes en termes de carrière des Compagnons du Devoir ne sont pas fondamentalement spécifiques.

Ainsi, les « innovateurs-carriéristes » partagent de nombreux points communs avec les « grimpeurs » (Derr, 1986) :

- ils ont la volonté d'évoluer dans la hiérarchie organisationnelle, d'occuper des postes à responsabilité (management, ingénierie, études...) et portent une attention particulière à la mobilité ascendante ;
- les questions de rémunération, de statut social et d'autorité ont pour eux un caractère central dans leur représentation de la réussite professionnelle.

Les « authentiques » sont assimilables aux « experts » (Sturges, 1999) dans la mesure où :

- ils privilégient la reconnaissance des pairs au détriment des rétributions matérielles ;
- ils mettent en avant l'excellence du savoir-faire, la maîtrise du geste et de la matière. Ils souhaitent être identifiés comme « les meilleurs » du métier.

En revanche, les « entrepreneurs » - qui ne sont pas, par nature, des salariés - semblent plus difficilement assimilables à une catégorie spécifique. À la recherche d'autonomie et souhaitant avoir un impact important sur l'organisation, ils correspondent au profil des « salariés d'influence » (Sturges, 1999) et semblent également exprimer des attentes du type « disposer de sa liberté », voire « aller loin » (Derr, 1986) pour certains d'entre eux.

Autre type hybride, les « hyper-niches » correspondent au modèle des « experts » (Sturges, 1999) qui envisagent le métier selon une perspective de savoir très spécialisé ; ils sont également très attentifs à la nature du chantier (« aller loin »).

La confrontation de la segmentation élaborée afin de distinguer les parcours de réussite chez les Compagnons du Devoir et des typologies de Derr (1986) et Sturges (1999) met en évidence des éléments convergents (les « authentiques experts » et les « innovateurs-carriéristes grimpeurs ») mais souligne a contrario des divergences importantes que nous pouvons résumer de la façon suivante :

- Comment catégoriser les « entrepreneurs » au sein de typologies élaborées pour des salariés ?
- Les « hyper-niches » constituent-ils un groupe aux attentes homogènes ?

Enfin, les principaux résultats de cette étude semblent accréditer la thèse de la multidimensionnalité des attentes en termes de carrière des ouvriers (Hennequin, 2007). La rétribution matérielle - fondamentale pour les « innovateurs-carriéristes » - apparaît comme secondaire pour l'ensemble des autres groupes identifiés en particulier les « authentiques » qui privilégient les attentes en termes de reconnaissance par les pairs et les « entrepreneurs » pour qui le statut (comme celui de chef d'entreprise) constitue le cœur de leurs attentes.

Conclusion :

Les attentes en termes de réussite professionnelle des Compagnons du Devoir (apprentis et *itinérants*) semblent correspondre- en dépit du caractère original du modèle de formation compagnonnique - aux attentes identifiées par les chercheurs en Sciences de Gestion auprès d'autres populations, même si quelques adaptations ont été nécessaires. Elles permettent de proposer des offres de formation alternatives plus adaptées aux différentes attentes des apprentis. Ces changements nécessitent bien entendu une réflexion importante dans la mesure où la formation compagnonnique doit également respecter des valeurs historiques et un respect du métier et de la transmission nécessaire à la survie de l'association.

La typologie proposée relève d'une approche exploratoire de la problématique et, à ce titre, il est également nécessaire d'en souligner certains biais. La finalité pratique de la segmentation élaborée en collaboration avec la direction marketing de l'AOCDTF implique tout d'abord des biais méthodologiques puisqu'il s'agit de « simplifier » la réalité des attentes pour proposer des profils standardisés et, de ce fait, toute typologie présente une vision raccourcie du réel même si nous avons essayé de rester au plus près des perspectives des apprentis et des *itinérants*. Une deuxième limite provient de notre échantillonnage. Etant donnée leur nombre important, nous n'avons pas pu mesurer de façon systématique les attentes en termes de carrière de l'ensemble des apprentis et *itinérants* de l'AOCDTF. Il nous est, par exemple, impossible de contrôler le poids de chaque groupe au sein des différents publics de l'AOCDTF. De ce point de vue, la méthodologie qualitative présente là aussi certaines carences auxquelles nous souhaitons apporter des réponses en poursuivant ce travail par une étude quantitative en particulier sur les thèmes de l'implication métier et des attentes en termes de carrière des apprentis.

Malgré ces limites, cette étude a permis d'offrir un premier cadre de réflexion à l'AOCDTF sur les attentes des jeunes apprentis et *itinérants* Compagnons afin de mieux comprendre comment les formations pourraient accompagner ce nouveau public et retenir les Compagnons de demain.

Au-delà de cette population spécifique, notre recherche souhaite aussi interroger les autres organisations formatrices sur les attentes des apprentis à un moment où l'apprentissage n'a jamais été aussi mis en avant par le Ministère de l'Education Nationale, et ceci du niveau collège à Bac+5.

Nous souhaitons remercier Thomas Lesne, Compagnon couvreur, Directeur du service marketing de l'AOCDTF, pour son soutien, ses conseils et sa contribution au travail de formalisation de la typologie présentée dans cette communication.

Bibliographie :

- Abele A.E. (2002), «Ein Modell und empirische Befunde zu beruflicher Laufbahnentwicklung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechtsvergleichs», *Psychologische Rundschau*, 53, p. 109-18.
- Abonneau D. (2011), «La fonction RH confrontée au défi de l'alternance : la relation mentor-protégé constitue-t-elle un levier afin d'intégrer durablement les nouveaux collaborateurs en alternance ?», *Colloque Prospective des Métiers*, 2011.
- Aryee S., Y.W. Chay et H.H. Tan (1994), «An examination of the antecedents of subjective career success among a managerial sample in Singapore», *Human relations*, 47(5), p. 487-509
- Arthur M.B., S.N. Khapova et C.P. Wilderom (2005), «Career success in a boundaryless career world», *Journal of Organizational behavior*, 26 (2), p. 177-202.
- Bastid F. (2004), «Mesurer la réussite de carrière des cadres : vers une intégration de la dimension extra-professionnelle», *Actes du Congrès AGRH*, UQAM Montréal.
- Bernard J. (1982), *Le Compagnonnage, Rencontre de la jeunesse et de la tradition*, Presses Universitaires de France.
- Brillet F., Hulin A. (2007), « Le tutorat outil polymorphe au service du transfert de connaissances, de compétences ? », *Revue Sciences de Gestion*, 59, p.91-135.
- Brillet F., Hulin A. (2009), « La vision prospective à l'épreuve de la tradition : le devenir des métiers des compagnons du Devoir », *Revue Management & Avenir*, 25, p. 351-367
- Cadin L., A.-F. Bender et V. St-Giniez (2003), *Carrières nomades : les enseignements d'une comparaison internationale*, Vuibert, Institut Vital Roux, Paris.
- De Castéra B. (2003), *Le compagnonnage*, Paris, Que sais-je ?, PUF
- Derr C.B. (1986), *Managing the new careerists : the diverse career success orientation of today's workers*, Jossey-Bass.
- Driver M.J. (1979), «Career concepts and career management in organizations», in Cooper, C. (dir.), *Behavioral Problems in Organizations*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, p.5-17.
- Dubar C. et Tripier P. (1999), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin

- Fourre J. (1999), « Marché du travail, formation et fabrique de la tradition chez les compagnons tailleurs de pierre », *Journal des anthropologues* , 77-78, p. 227-240
- Fredy-Planchot A. (2007), « Reconnaître le tutorat en entreprise », *Revue Française de Gestion*, 175, 23-32.
- Gattiker U.E. (1985), *Organizational careers : testing a model of career success*, Unpublished Ph.D Dissertation, Claremont Graduate School
- Guédez A. (1994), *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui
- Hautin C. et Billier D. (2000), *Etre compagnon*, Paris, PUF
- Hazzan A.-F. et Payen-Appenzeller P. (1978), « Le compagnonnage », *Revue Métiers d'art*.
- Hennequin E. (2007), « What career success means to blue-collar workers », *Career Development International*, 12 (6), p.565-581
- Heslin P. (2005), «Conceptualizing and evaluating career success», *Journal of Organizational behavior*, 26, p.113-36
- Hulin A. (2007), « Le tutorat : un outil d'accueil et d'intégration des nouveaux salariés en entreprise », *Cahier de recherche du CERMAT*, 20 (140).
- Hulin A. (2008), « Les carrières des compagnons du Devoir : entre tradition et modernité », *Cahier de recherche du CERMAT*, 21 (152).
- Icher F. (1994), *Le Compagnonnage, l'amour de la belle ouvrage*, Paris, Gallimard, collection « Découvertes ».
- Icher F. (1999), *Les compagnonnages en France au XXème siècle : Histoire, mémoire, représentations*, Paris, Grancher Editeur.
- Korman A.K. et R.W. Korman (1980), *Career success/personnal failure: Alienation in management*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.
- Kram K. (1985), « Improving the mentoring process », *Training and Development Journal*.
- Romelaer P. (2005), L'entretien de recherche, in Roussel P. et Wacheux F. (dir.), *Management des ressources humaines : méthodes de recherche en sciences humaines et sociales*, De Boeck.
- Pastré P. (2006), «Apprendre à faire», in Bourgeois E. et Chapelle G. (dir.), *Apprendre et faire apprendre*, PUF
- Sturges J. (1999), «What it means to succeed : personal conceptions of career success held by male and female managers at different ages», *British journal of management*, 10, p.239-52.
- Thomas, R.J. (1989), «Blue-collar careers: meaning and choice in a world of constraints», in Arthur, M.B., D.T. Hall et Lawrence B.S. (dir.), *Handbook of career theory*, Cambridge University Press.
- Wacheux F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Economica.

Yin R.K. (1994). *Case study research. Design and methods*, 2nd edition, London, Sage Publications.

Annexe 1 : Segmentation de l'offre de formation de l'AOCDTF

Les segments de jeunes	Attentes (qui sont-ils ?)	Expériences professionnelles	Formation	Rythme du voyage	Vie communautaire
Les entrepreneurs	Conception entrepreneuriale du métier et du succès de carrière : «être son propre patron» Valeurs : indépendance, autonomie	TPE artisanales et entreprises jusqu'à 50 salariés	Niveau IV Formation généraliste et vision globale de l'entreprise Acquisition de compétences dédiées à la direction d'une petite entreprise (dimensions comptable, RH, légale, marketing...)	Pas de rupture du rythme classique de l'alternance Rythme actuel du voyage adapté Possible internalisation de la formation	Vie communautaire avec expérience à l'étranger (en dehors des maisons)
Les authentiques	Conception traditionnelle du métier et du succès de carrière : «travailler la matière» Valeurs : excellence professionnelle, faible attrait pour la production en série, travail de qualité Rétribution immatérielle (identitaire) Investi de la mission de transmission	Chantiers spécifiques (attention particulière à la nature des tâches), tuteurs très qualifiés, qualité des produits et de l'encadrement	Pas d'attentes spécifiques Variable selon les métiers et les profils Formation se confond avec l'initiation compagnonnique (le chef d'œuvre compte plus que le diplôme) + Concours du meilleur ouvrier de France.	Voyage structuré selon les particularités locales des pratiques métier. Caler le rythme sur la durée des chantiers.	Vie communautaire avec expérience à l'étranger (en dehors des maisons)

Les segments de jeunes	Attentes (qui sont-ils ?)	Expériences professionnelles	Formation	Rythme du voyage	Vie communautaire
Les innovateurs-carriéristes	Conception industrielle du métier et du succès de carrière : «évoluer dans l'organigramme métier du poste d'ouvrier au bureau d'étude, de l'exécution des tâches au management des équipes et/ou ingénierie...» >> Ascension sociale = l'intégration à une hiérarchie, évoluer dans une filière métier Valeurs : préférence pour les organisations de grande taille, compétences managériales, intégration dans des collectifs de travail Production en série, idée du modèle, maîtrise du temps et des coûts. Optimisation des moyens - proche des problématiques gestionnaires Attention particulière à la rémunération matérielle	Expériences variées dans des PME et Grandes entreprises intégrant des fonctions Ingénierie, Management par projet, Études... Diversité des expériences afin de mieux comprendre la filière métier dans son ensemble (de l'exécution à la conception)	Niveau III et + Externalisation de la formation via des partenariats avec des structures d'accueil	Période longue de travail en entreprise (afin de saisir les problématiques de culture d'entreprise, d'intégration dans un collectif de travail, de filière métier...) Alternance entre des périodes de travail en entreprise (+ vie communautaire) et périodes de formation dans des structures extérieures Possibilité de rester 1 an voire 2 ans dans la même ville et entreprise	Vie communautaire + séjour à l'étranger (en dehors des maisons) + période de formation dans une structure d'accueil (avec, éventuellement, un hébergement hors des maisons)
Les hyper-niches	Projet professionnel ultra-ciblé Valeurs : être différent et très spécialisé Conception du métier à déterminer en fonction du projet spécifique	Dépend du projet individuel Nécessité de favoriser le placement volontariste du jeune («se placer») la structure n'ayant pas les moyens de répondre à des demandes très spécifiques	Formation très spécifique, très distinctive	Rythme calé sur le chantier, l'ouvrage	Vie communautaire avec expérience à l'étranger (en dehors des maisons)

Les segments de jeunes	Attentes (qui sont-ils ?)	Expériences professionnelles	Formation	Rythme du voyage	Vie communautaire
Les indéterminés	Pas de projet professionnel déterminé. Attentes d'encadrement et d'accompagnement dans la construction du projet professionnel.	Expériences diversifiées, co-construction du projet professionnel (jeune/structure)	Formation «générique» bien que les «indéterminés» aient vocation à rejoindre les 4 segments ci-dessus	Variable. Les indéterminés constituent la variable d'ajustement pour répondre aux contraintes de la structure («remplir les maisons» et «répondre aux sollicitations des sédentaires»)	Vie communautaire + Variable

Liste des cahiers de recherche du PRISM – ANNEE 2011

N°	Titre	Auteurs
CR-11-01	La RSE, entre universalisme et contingences : le cas de la côte d'ivoire	D. Gnanzou C.H. D'Arcimoles S. Gaultier - Gaillard
CR-11-02	Diversité au sein des organes de direction et Gouvernance des entreprises	H. Ben Ayed S. Saint-Michel
CR-11-03	La gouvernance des entreprises socialement responsables	J-J. Pluchart
CR-11-04	L'évaluation de la performance individuelle au travail confrontée à la logique partenariale et justicielle de la RSE	B. Condomines
CR-11-05	Mise en œuvre opérationnelle de la RSE : Une étude descriptive et comparative des pratiques de deux entreprises industrielles en Côte d'Ivoire.	D. Gnanzou
CR-11-06	Responsabilité Sociale de l'Entreprise et Publicité : vers une validation du statut médiateur de l'attitude envers la marque au sein de la relation entre la responsabilité sociale de l'entreprise communicante et la confiance envers la marque	S.Herault
CR-11-07	C'est l'heure du goûter ! Les représentations par les 7-11 ans d'un repas dédié à l'enfance	P. Ezan M.Gollety C.Damay V. Nicolas-Hémar
CR-11-08	Une approche exploratoire de l'influence des facteurs situationnels sur le comportement d'achat en ligne : Cas de l'achat de vêtement en ligne	M. Ghaibi
CR-11-09	Brand content et génération Z : L'avenir des marques doit-il passer par Leurs contenus ?	E.Chérif
CR-11-10	Les Compagnons réussissent-ils comme les autres ? Proposition d'une typologie des attentes en termes de carrière au sein de l'AOCDF	E.Hennequin D.Abonneau

Les carrières des compagnons du Devoir : entre tradition et modernité.

Annabelle HULIN

Centre de Recherches et d'Etudes en Management de Touraine (CERMAT)

Institut d'Administration des Entreprises (IAE)

Université François Rabelais

50 avenue Jean Portalis

BP 0607 – 37206 TOURS cedex 03

Téléphone : 02.47.36.10.14

Fax : 02.47.36.10.11

Mobile : 06.71.47.90.00

E-mail : annabelle.hulin@univ-tours.fr

Résumé :

Au-delà des rites et des légendes, des valeurs et d'une culture forte, le compagnonnage du Devoir présente de nombreuses spécificités qui justifient le choix de cet objet de recherche. Dans un contexte où les jeunes diplômés font face à des difficultés grandissantes pour trouver un emploi, où la France compte plusieurs millions de chômeurs, où les métiers manuels ont une image peu attrayante et où certaines filières de formation professionnelle sont dévalorisées, les compagnons du Devoir attirent chaque année un nombre toujours plus important d'individus.

Notre recherche, à vocation exploratoire, s'intéresse à la place et aux spécificités de la carrière des compagnons du Devoir dans le contexte socio-économique actuel et aux enjeux de cette culture à part.

Après avoir défini le concept d'employabilité et ses liens réciproques avec la notion de compétence (1.), nous nous intéresserons aux concepts d'identité et de socialisation professionnelle (2.). La dernière partie présente les résultats de notre étude empirique exploratoire (3.) et illustre les spécificités et les enjeux des différentes étapes de la carrière des compagnons du Devoir.

Mots clés : compagnon du devoir, carrière, rites, employabilité, transmission, compétence.

INTRODUCTION

L'origine du compagnonnage, qu'elle soit inspirée des légendes de la construction du Temple de Salomon à Jérusalem ou de la construction des cathédrales, renvoie à la vocation du devoir de transmettre. Tout compagnon se doit de transmettre ce qu'il a lui-même reçu (Guédez, 1994 ; Icher, 1999 ; De Castéra, 2003). Et c'est sur la base de ce devoir de transmission que se déroule la carrière de chaque compagnon.

Le compagnonnage du Devoir a souvent été relégué dans le domaine du folklore, il est même possible que certaines personnes soient surprises qu'on parle encore du compagnonnage au XXI^{ème} siècle. La perception de l'univers compagnonnique est longtemps demeurée celle d'une organisation close séparée par des croyances, des comportements et des valeurs qui semblent anachroniques. Le vocabulaire des compagnons, associé à des symboles, des normes et des rites séculaires, ont contribué à alimenter cette image passéiste (Icher, 1999). Néanmoins, les mouvements compagnonniques tiennent une place essentielle dans le monde de la formation professionnelle tel que nous le connaissons aujourd'hui. C'est vraisemblablement un ensemble d'actions proactives qui ont permis aux mouvements compagnonniques de traverser les siècles (Guédez, 1994).

Mais que signifie être compagnon dans notre société actuelle ? En effet, le compagnonnage apparaît aujourd'hui comme une école à « part » qui propose une certaine vision de l'homme, des métiers et de la formation professionnelle. L'étymologie du mot compagnon signifie « celui qui partage le pain ». Le terme a longtemps fait référence à celui avec qui l'on partage l'activité. Aujourd'hui, il nous renvoie à celui qui accompagne. Ces éléments nous paraissent intéressants quant à la compréhension des spécificités et des enjeux de la carrière d'un compagnon.

Au-delà des rites et des légendes, des valeurs et d'une culture forte, le compagnonnage présente de nombreuses spécificités qui justifient le choix de cet objet de recherche. Dans un contexte où les jeunes diplômés font face à des difficultés grandissantes pour trouver un emploi, où la France compte plusieurs millions de chômeurs, où les métiers manuels ont une image peu attrayante et où certaines filières de formation professionnelle sont dévalorisées, les compagnons attirent chaque année un nombre toujours plus important d'individus¹. Mais quel(s) point(s) commun(s) existe-t-il entre l'élève en classe de 3^{ème} qui se rend aux journées portes ouvertes annuelles des compagnons du Devoir, le compagnon sédentaire qui accueille des apprentis dans son entreprise, le compagnon qui vient d'accepter une charge de « prévôt »², l'aspirant qui prépare son « chef d'œuvre » de réception, le stagiaire qui est à la veille de la cérémonie d'adoption ?

Notre questionnement porte ainsi sur le déroulement de la carrière d'un individu dans le contexte du compagnonnage du Devoir, et à ses spécificités. Quelles sont les étapes clés de la carrière d'un compagnon du Devoir ? Quels sont les différents rites compagnonniques ? Quels sont les déterminants de la carrière d'un compagnon ? Quelle(s) signification(s) ont-ils pour les compagnons, les aspirants compagnons et les différentes parties prenantes ? Quel rôle joue ces différents rites dans le déroulement de la carrière des compagnons du Devoir et notamment pour leur employabilité sur le marché du travail et le développement des compétences ? Autrement dit, les compagnons du Devoir souffrent-ils d'une culture du diplôme encore bien ancrée en France ?

La première partie de notre étude est consacrée au concept d'employabilité et à la notion de compétence (1.). Après une présentation des concepts d'identité et de socialisation professionnelle (2.), nous nous consacrerons, dans une dernière partie, à l'explicitation des résultats de notre étude empirique exploratoire au sein de l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France (3.).

¹ 15000 compagnons sont aujourd'hui présents en France et dans le monde. Source : « Rencontre, créativité et développement », *Les Compagnons du Devoir*, février 2007

² « Prévôt : directeur d'une maison. En poste pour trois ans, il est choisi parmi les compagnons volontaires ayant achevé leur Tour. Il gère et anime la maison et supervise les relations entre les jeunes et les entreprises, aidé par la Mère pour l'intendance et le suivi psychologique, le Rouleur et le Premier en ville pour la formation et les liens avec les employeurs » (Hautin, Billier, 2000, p. 151).

1. AU CENTRE DU CONCEPT D'EMPLOYABILITE : LA NOTION DE COMPETENCE

L'employabilité est une forme de reconnaissance. Il s'agit pour le salarié d'avoir l'assurance de faire valoir ses compétences au-delà des frontières de l'organisation (Thierry, 1995 ; Gazier, 2006). Au centre de ce concept d'employabilité (1.1.), la notion de compétence peut être attachée à une personne (1.2.) ou à un collectif (1.3.) dans la réalisation d'une activité (Wittorski, 1997).

1.1. L'employabilité

L'employabilité n'aura pas la même signification pour le médecin, le travailleur social, le directeur des ressources humaines ou le ministère de l'emploi (Danvers, 2003). Généralement définie comme la capacité d'un individu à obtenir et à conserver un emploi, il n'existe pas de consensus sur la définition de l'employabilité (Gazier, 2006). Néanmoins, elle peut être reconnue fondamentalement comme la capacité à être employé sur le marché du travail. Cependant, il s'agit aussi de capitaliser et transférer ses compétences, de les évaluer et de les enrichir. Gazier (2006) retrace l'évolution du concept d'employabilité selon les contextes socio-économiques des époques successives. Il situe les enjeux de l'employabilité dans une dialectique entre capacités individuelles et conditions d'emploi. Il existe ainsi une coresponsabilité, et un intérêt mutuel, de l'entreprise et du salarié dans le développement de l'employabilité.

Au-delà du respect des exigences d'un métier et d'une activité, les individus doivent faire face à un besoin d'actualisation permanente de compétences, qui deviennent rapidement obsolètes. Dans cette perspective, Sauret et Thierry (1994) définissent l'employabilité comme *« la capacité individuelle de se maintenir en état de trouver un autre emploi que le sien, dans ou hors de son métier exercé actuellement. Cette capacité fait appel à la fois au bagage accumulé d'expériences et de compétences utiles dans son métier actuel ou ailleurs, à la volonté d'anticipation et à l'autonomie que chacun doit manifester pour prendre le dessus d'une situation de changement »*.

Il doit donc s'impliquer dans le développement de son employabilité à travers plusieurs points (Finot, 2000) :

- ✓ les facteurs statistiques : ce sont les critères socio-démographiques tels que l'âge, le sexe, la nationalité et la formation initiales ;
- ✓ les facteurs dynamiques : la motivation, la présentation de soi, la ponctualité, l'assiduité... ;
- ✓ les facteurs qualitatifs : la prise de conscience de ses compétences, la capacité à se situer sur le marché du travail interne et externe...

Les salariés doivent ainsi demeurer attentifs aux principaux facteurs d'inemployabilité qui sont (Thierry, 1995) : l'insuffisance de la formation continue, l'obsolescence rapide des compétences, l'absence ou le refus de mobilité professionnelle, l'incompréhension d'une gestion anticipée des ressources humaines, la culture du non-changement et le cercle vicieux « échec/ exclusion ».

L'employabilité relève d'une responsabilité partagée. Trois types d'acteurs y sont engagés : les salariés, les pouvoirs publics et les entreprises. Dans un contexte d'incertitude lié à l'emploi, le contrat psychologique entre l'entreprise et ses salariés a changé (Bader, 2006).

Au-delà du rôle de l'individu dans le développement de son employabilité, ce concept renvoie à plusieurs éléments (Thierry, 1995) :

- ✓ Les pratiques et politiques de gestion des ressources humaines telles que la gestion prévisionnelle des emplois et des compétences, la formation tout au long de la vie, la validation des acquis et de l'expérience (Danvers, 2003) et les politiques de mobilité professionnelle peuvent permettre de développer l'employabilité des salariés. En effet, comme le souligne Peretti (2007), l'objectif des politiques de mobilité est de donner la possibilité aux salariés de développer et de valoriser leurs compétences dans l'organisation.
- ✓ L'emploi et ses modes de gestion : l'employabilité permet d'analyser les processus de sélection des demandeurs d'emplois. Plus la sélection est forte, plus la compétition est forte et

plus le niveau de l'employabilité doit être important et actualisé. Les pouvoirs publics jouent un rôle majeur par la mise en place de réformes négociées et d'une politique de formation de base (Dietrich et al., 2006).

La question de la compétence est donc au centre de la gestion de l'employabilité des individus. Des liens étroits sont entretenus entre compétence et employabilité. Il convient alors de préciser ces relations suivant les différents niveaux de compétences distingués dans la littérature.

1.2. Des compétences individuelles aux compétences collectives

Les compétences sont plus facilement appréhendées au niveau individuel. La notion de compétence fait l'objet d'une variété de définitions et d'usages. Nous retenons, dans le cadre de cette recherche, la définition proposée par le MEDEF³ (1998) : la compétence est « une combinaison de connaissances, savoir-faire, expériences et comportements s'exerçant dans un contexte précis. Elle se constate lors de sa mise en œuvre en situation professionnelle à partir de laquelle elle est validable. C'est donc à l'entreprise qu'il appartient de la repérer et, en lien avec les institutions, branches, système éducatif d'une part et les salariés d'autre part, de l'évaluer, de la valider et de la faire évoluer ». La compétence n'existe que lorsqu'elle est mise en œuvre dans son contexte de travail (Le Boterf, 2000).

Le Boterf (2000) ajoute que l'une des caractéristiques essentielles de la compétence consiste à choisir et à combiner des ressources (les savoirs, les savoir-faire, les aptitudes ou qualités, les ressources physiologiques et les ressources émotionnelles) par rapport à des objectifs à atteindre.

Les compétences peuvent être considérées comme une résultante de trois facteurs (Le Boterf, 2006a) :

- ✓ le savoir agir qui suppose de savoir combiner et mobiliser des ressources pertinentes (savoir-faire relationnels, savoir-faire techniques, savoirs et savoir-faire d'expérience...);
- ✓ le pouvoir agir qui renvoie à l'existence d'un contexte spécifique rendant possible la mise en œuvre de la compétence du professionnel ;
- ✓ le vouloir agir qui se réfère à la motivation personnelle de l'individu et au contexte incitatif mis en œuvre par l'organisation.

La littérature s'accorde sur le fait que la compétence collective représente davantage que la somme des compétences individuelles qui la composent (Zarifian, 1999 ; Le Boterf, 2006a ; Retour, Krohmer, 2006). Les compétences collectives relèvent d'une logique de co-élaboration et fonctionnent « comme un outil de production d'une identité spécifique pour le groupe et comme un moyen de construction de nouvelles règles de relations entre les acteurs en présence [...] il y a donc production conjointe de compétences collectives et d'une identité collective » (Wittorski, 1997, p. 129). Selon Bataille (2001, p. 67), « la compétence collective serait la capacité reconnue à un collectif de travail de faire face à une situation qui ne pourrait être assumée par chacun de ses membres seul ».

Le développement de la compétence collective est lié à un ensemble de facteurs individuels (le capital de compétences individuelles) et organisationnels (le style de management, les différentes interactions...).

Retour et Krohmer (2006) distinguent quatre attributs essentiels de la compétence collective :

- ✓ le référentiel commun : la qualité de la coopération entre les acteurs dépend beaucoup des représentations partagées (Le Boterf, 2006b). Elles permettent à chacun de savoir mieux ce qu'il peut attendre des autres, en quoi il peut leur être utile, quelles sont leurs contraintes et modes de fonctionnement ;
- ✓ le langage partagé : ce langage permet aux membres du collectif de travail de forger sa propre identité ;
- ✓ la mémoire collective permet de constituer une base de connaissances, de valeurs, de principes directeurs communs (Le Boterf, 2006a) ;
- ✓ l'engagement subjectif : « les salariés prennent dans l'exercice de leur travail des initiatives, dont ils répondent : ils en sont responsables » (Retour, Krohmer, 2006, p. 153).

³ MEDEF : Mouvement des entreprises de France.

La compétence collective est une résultante qui émerge de la qualité de la coopération entre les individus (Le Boterf, 2006a). Elle donne lieu à un savoir collectif ou une résolution collective de problèmes. Au niveau individuel, elle encourage les apprentissages individuels.

Le développement de l'intérêt porté aux compétences collectives, aussi bien au niveau théorique et conceptuel que pratique et managérial, est marqué par le développement de l'économie du savoir et de l'information (Le Boterf, 2006a). Le management des connaissances est en plein développement. Dès 1992, Drucker parlait de l'entrée dans l'ère du savoir (Drucker, 1992). Du point de vue stratégique, il est admis que les savoirs doivent être gérés comme des ressources matérielles. Il est impératif de disposer d'outils, de techniques et de méthodes pour gérer ces savoirs en tant qu'actifs stratégiques, afin de les faire fructifier ; c'est d'ailleurs là que réside désormais la clé de la compétitivité des entreprises (Tarondeau, 2003). Les concepts et théories du management des connaissances ont fait l'objet d'une vaste littérature depuis plus d'une décennie. D'un point de vue fonctionnel, Prax (2005, p. 23) définit le management des connaissances comme le fait de « *manager le cycle de vie de la connaissance depuis l'émergence d'une idée, formalisation, validation, diffusion, réutilisation, valorisation* ». Il s'agit d'une valorisation des ressources immatérielles de l'entreprise. Cette définition fait référence aux outils, méthodes et pratiques mis en œuvre tout au long du cycle de la connaissance. Certes, le management des connaissances nécessite l'utilisation de technologies de l'information et de la communication, mais il induit également une nouvelle forme de management des organisations (Mbengue, 2004). Il s'inscrit dans un processus dont chaque étape est essentielle (détection, création, recueil, organisation, diffusion et exploitation des connaissances).

Comme nous venons de le voir, l'employabilité révèle les mutations du travail et de l'emploi auxquelles travailleurs et entreprises sont contraints de faire face (Dietrich et al., 2006). C'est donc à chaque salarié, avec le soutien de son entreprise, de gérer sa carrière, de développer et d'actualiser ses compétences. Par ailleurs, comme le souligne Zarifian (1999), l'organisation est ce qui permet de relier la compétence individuelle à la compétence collective. L'objet de notre recherche est donc d'identifier et d'analyser ce rôle d'interface, entre compétences individuelles et collectives, joué par l'AOCDTF⁴.

2. Entre identité et socialisation professionnelle : le « Devoir » des compagnons

Les compagnonnages désignent « *en premier lieu l'ensemble plus ou moins quantifiable d'hommes⁵ de métier – certains métiers – qui ont adhéré à un moment de leur vie à une association de formation particulière, basée sur un principe séculaire, celui d'un tour de France des villes dans lesquelles les compagnons possèdent un siège, un lieu d'accueil et de formation, un réseau de sociabilité et de placement* » (Icher, 1999, p. 11). La référence au « Devoir » a toujours été présente dans l'ensemble des évolutions que l'institution compagnonnique a connues (compagnons des Devoirs unis, compagnons du devoir de liberté, compagnons du Saint-Devoir de Dieu...). Le « Devoir » est généralement considéré comme la dimension identitaire des compagnons. Par extension, il désigne également le compagnonnage lui-même (Hautin, Billier, 2000 ; Icher, 1999 ; Icher, 2000).

2.1. La notion de « Devoir » chez les compagnons

Depuis leur origine, les compagnons maintiennent des concepts qui ont traversé les siècles : initiation, rites, fraternité, passion du métier, apprentissage, tour de France... La notion de « Devoir » intègre les principes essentiels du compagnonnage : transmission et retransmission, formation de l'homme dans et par le travail, éthique professionnelle, importance du voyage. Nous retrouvons ici l'objet même de l'Association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France, à laquelle nous consacrons la dernière partie de notre étude (3.).

⁴ AOCDTF : Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.

⁵ L'AOCDTF accepte les femmes dans ses structures de formation depuis seulement quelques années. Les deux autres mouvements compagnonniques français ne sont pas encore féminisés.

La notion de « Devoir », qui désigne l'ensemble de l'idéal et des pratiques du compagnonnage (De Castéra, 2003), est considérée comme une culture ouvrière, où fraternité et transmission sont les deux principaux points d'ancrage. « *Aujourd'hui comme hier, le Devoir apparaît comme une valeur sacrée pour des compagnons qui lui accordent, bien plus qu'aux termes de métier et de travail, une dimension identitaire essentielle* » (Icher, 1999, p. 444).

Ce type de transmission est à rapprocher du concept de socialisation proposé par Nonaka et Takeuchi (1997). En effet, la connaissance peut faire l'objet d'une transmission grâce à l'opération de conversion, qui s'effectue à travers quatre modes (Nonaka, Takeuchi, 1997) : l'intériorisation, la combinaison, l'extériorisation et la socialisation. Cette dernière se réfère à la conversion de savoir tacite en savoir explicite, elle est réalisée par acquisition directe d'une connaissance par l'imitation (apprentissage du geste, entraînement), la pratique, l'observation (consciente ou inconsciente), l'interaction physique. Il s'agit notamment de transmettre des modèles mentaux ou des compétences techniques. Cette transmission peut se faire sans échanges verbaux. Par ailleurs, « *le seul transfert d'informations aura en général peu de sens, s'il est abstrait des émotions associées et des contextes spécifiques dans lesquels les expériences partagées sont scellées* » (Nonaka, Takeuchi, 1997, p. 84). L'écoute et l'observation des autres salariés sont des moyens pour se familiariser avec les savoir-faire du métier. La transmission, telle qu'elle s'effectue au sein du compagnonnage du Devoir, participe à la construction identitaire de l'homme dans sa totalité (Guédez, 1994).

Le « Devoir » fait également référence aux obligations des compagnons (Guédez, 1994). Il s'agit notamment du respect des principes énoncés dans la Règle des compagnons⁶ et, notamment, l'interdiction de divulguer aux « profanes » le contenu initiatique des différentes cérémonies (adoption et réception). Ce secret des compagnons, que certains préfèrent nommer silence, ne concerne que le contenu des cérémonies. Cette pratique a d'ailleurs longtemps focalisé l'attention du public sur le « mystère » des compagnons du Devoir.

2.2. Identité et socialisation professionnelle des compagnons du Devoir

En France, la profession est un élément important d'intégration sociale et de reconnaissance d'une identité sociale (Dubar, Tripier, 1999). La formation professionnelle, l'insertion professionnelle, l'accès à des responsabilités sont autant de moments importants de construction de l'identité professionnelle.

Dubar et Tripier (1999) distinguent les quatre principaux sens de la notion de profession, qui correspondent à quatre points de vue différents :

- ✓ La profession comme déclaration : il s'agit de l'identité professionnelle, « *la profession est quelque chose qui s'énonce publiquement et qui est lié à des croyances politico-religieuses* » (Dubar, Tripier, 1999, p. 10).
- ✓ La profession comme emploi : elle est considérée comme la classification professionnelle, elle représente « *le travail que l'on fait dès lors qu'il permet d'en vivre grâce à un revenu* » (Dubar, Tripier, 1999, p. 11).
- ✓ La profession comme métier : elle est définie comme spécialisation professionnelle considérée comme un métier.
- ✓ La profession comme fonction : elle est identifiée également comme la position professionnelle dans l'organisation.

La profession est considérée comme lieu de socialisation. Comme le souligne Sainsaulieu (1997), l'organisation dans laquelle s'inscrit l'expérience professionnelle de l'individu constitue un lieu fondamental dans la construction de son identité professionnelle. Le travail est ainsi devenu un lieu de production identitaire. De plus, pour devenir membre d'un groupe ou d'une organisation, l'individu passe par une phase de socialisation qui lui permet de se familiariser et d'intégrer les caractéristiques de ce groupe ou de cette organisation ; il s'agit alors du processus de socialisation organisationnelle.

⁶ Nous revenons sur le contenu de la Règle des compagnons dans la troisième partie de cette recherche.

En effet, comme le soulignent Lacaze et Fabre (2005, p. 291), « *il peut donc arriver que selon les emplois, les nouvelles recrues d'une organisation (cf. socialisation organisationnelle) soient déjà en partie socialisées aux normes du métier (cf. socialisation professionnelle)* ».

L'identité professionnelle « *permet aux membres d'une même profession de se reconnaître eux-mêmes et de faire reconnaître leur spécificité à l'extérieur. Elle suppose donc un double travail d'unification interne d'une part, de reconnaissance externe d'autre part* » (Ion, 1990, p. 91). La culture du métier, de l'organisation, les structures de formation, les différents modèles participent à la structuration de cette identité.

Le cadre du compagnonnage du Devoir s'inscrit dans la dimension identitaire et socialisante de la construction des compétences (individuelles et collectives) des compagnons. Dès lors, notre recherche propose d'analyser des éléments théoriques et conceptuels dans le contexte de l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France.

3. Les compagnons du Devoir porteurs d'une histoire de plusieurs siècles, ancrés dans le XXI^{ème} siècle

L'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France (AOCDTF) présente de nombreuses spécificités qui expliquent notre choix pour cette étude. De manière générale, l'importance de ses effectifs et ses liens très étroits avec de nombreux partenaires institutionnels font de cette association le plus visible des mouvements qui composent le compagnonnage français actuellement.

3.1. Présentation de l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France

Les historiens situent l'apparition des premières sociétés compagnonniques au Moyen-âge lors de la construction des cathédrales et des châteaux. Dès l'origine, les compagnons vont se regrouper par métier et faire référence à la légende de l'un des trois héros fondateurs, lors de la construction du temple de Jérusalem⁷ : Salomon, Maître Jacques⁸ et Soubise⁹.

La Révolution Française marque un tournant pour le système compagnonnique avec l'abolition des corporations. L'institution compagnonnique est liée à l'organisation des corporations. Néanmoins, « *alors qu'il [le modèle des corporations] postule la possibilité pour tout compagnon de parvenir à la maîtrise, les chances de promotion sont de plus en plus réservées aux fils de maître* » (Dubar, Tripier, 1999, p. 29). C'est cette crise du système corporatiste qui entraîna le rejet de ce modèle par les compagnons (Dubar, Tripier, 1999 ; Hautin, Billier, 2000).

Plus tard, la révolution industrielle marque le déclin des compagnonnages au XIX^{ème} siècle, parallèlement à une évolution des principes de l'organisation du travail (Touraine, 1966). De plus, les ouvriers d'usine se tournent davantage vers les syndicats, qui reprennent certains éléments de la culture compagnonnique mais qui s'étendent bien au-delà des individus du « métier ».

En plus de leurs querelles internes¹⁰, les compagnonnages ont dû faire face aux interdictions politiques et religieuses tout au long de leur histoire. Ainsi, malgré plusieurs efforts d'unification, ils se sont toujours distingués par leur pluralité et leurs diverses sensibilités (Icher, 1999). Il est d'ailleurs difficile d'évoquer le compagnonnage dans sa globalité, tant les disparités peuvent être importantes (Guédez, 1994 ; Icher, 1999).

En France, on distingue actuellement trois organisations compagnonniques :

⁷ 930 avant JC.

⁸ Ouvrier qui aurait participé au chantier de la construction du temple de Jérusalem.

⁹ La légende de Soubise est étroitement liée à celle de Jacques. Il s'agit d'un architecte qui aurait participé au chantier voulu par Salomon.

¹⁰ Les sociétés compagnonniques ont connu, pendant longtemps, de violents affrontements.

- ✓ l'Union compagnonnique des compagnons du tour de France des Devoirs Unis (UC),
- ✓ la Fédération Compagnonnique des Métiers du Bâtiment (FCMB),
- ✓ l'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France (AOCDTF), à laquelle nous nous intéressons dans cette étude.

Cette dernière a été créée officiellement le 8 juillet 1941 sous l'impulsion du compagnon tailleur de pierre Jean Bernard dit « la Fidélité d'Argenteuil », face au besoin important de rénovation du compagnonnage en réponse aux exigences de la société du XXème siècle et aux mutations rapides du marché du travail. Le projet du compagnon Jean Bernard est marqué par le besoin de différenciation de la franc maçonnerie (interdite pendant l'occupation allemande et sous le régime de Vichy). La création de l'AOCDTF¹¹ sera ainsi synonyme de nouveaux rites et de nouveaux statuts. Néanmoins, la confusion entre compagnonnage et franc maçonnerie est encore très ancrée dans l'esprit du grand public à l'heure actuelle. Equerre et compas, usage des trois points, port des couleurs, cérémonies initiatiques, secret... sont autant d'éléments qui contribuent à entretenir cette confusion¹².

Constituée selon la loi de 1901, cette association regroupe les compagnons des corps de métiers traditionnels du compagnonnage du Devoir : tailleurs de pierre, maçons, charpentiers, couvreurs, serruriers, ébénistes, plombiers, plâtriers, carrossiers, chaudronniers, mécaniciens, maréchaux-ferrants, tapissiers, selliers, cordonniers, maroquiniers, boulangers, pâtisseries, tonneliers, jardinier-paysagiste, électricien. Les compagnons du Devoir se situent dans la démarche de formation tout au long de la vie avec trois types d'actions :

- ✓ la formation initiale en apprentissage pour acquérir les bases d'un métier,
- ✓ le tour de France pour se perfectionner dans son métier par le voyage,
- ✓ la formation continue pour les salariés qui souhaitent parfaire et approfondir leurs compétences dans certains domaines.

La finalité de ces différents dispositifs et actions est la « *formation d'hommes et de femmes de métiers par le métier* ». En effet, l'apprentissage tout au long de la vie peut être défini comme « *toute activité d'apprentissage entreprise à tout moment de la vie, dans le but d'améliorer les connaissances, les qualifications et les compétences, dans une perspective personnelle, civique, sociale et/ ou liée à l'emploi* »¹³.

La formation compagnonnique attache autant d'importance aux principes éthiques qu'aux différents rites et symboles, qui composent la culture des compagnons du Devoir (Guédez, 1994, De Castéra, 2003). Au niveau symbolique et rituel, un des exemples les plus importants est la canne remise aux aspirants compagnons lors de la cérémonie d'adoption. Elle est le symbole de l'homme qui voyage (Icher, 2000). Les couleurs sont un autre des attributs symboliques du compagnonnage du Devoir. Ces rubans portés en étole sont remis lors de l'adoption et sont progressivement frappées de plusieurs emblèmes (suivant les différents rites existants).

3.2. Méthodologie

Notre méthodologie repose sur deux techniques de collectes de données :

- ✓ Une étude documentaire : qui a porté sur la lecture et l'analyse du journal diffusée par l'association depuis 1941, des publications liées aux colloques organisés par l'association, des plaquettes et outils de communication proposés par l'association.
- ✓ Des entretiens semi-directifs : treize entretiens semi-directifs ont été administrés auprès d'acteurs impliqués dans l'association des compagnons du Devoir, que nous pouvons regrouper en deux catégories :

¹¹ AOCDTF : Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.

¹² Icher (1999) dresse un panorama des principaux points de rapprochement et de différenciation entre compagnonnage et franc maçonnerie.

¹³ Ministère de l'éducation nationale, ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (2008).

- **Encadrement/ siège social** : directeur de la formation, des études et de la recherche, chargé de développement en région, directeur de l'institut des métiers de la maçonnerie, directeur de l'institut de la transmission, provincial¹⁴.
- **Opérationnels** : prévôts, dame hôtesse, apprenti menuisier, aspirant menuisier, aspirant plombier, compagnon itinérant maçon et compagnon sédentaire chaudronnier.

Ces entretiens, d'une durée de deux heures environ, ont tous été enregistrés et retranscrits.

Le positionnement épistémologique de cette étude est interprétativiste dans la mesure où l'objectif est de comprendre le fait en situation et d'accéder à la connaissance dans son contexte. Il y a une véritable nécessité de comprendre en profondeur la spécificité du contexte organisationnel et environnemental pour saisir les logiques d'acteurs (Peirret, Séville, 2004).

Cette enquête exploratoire s'appuie sur une méthodologie de recherche qualitative. Le recours à ce type d'analyse s'intègre dans un processus plus général d'action « *multi-sites, multi-méthodes* » (Smith, Louis, 1982). L'utilisation de cette méthode d'analyse pose nécessairement le problème de la nature et de la sélection de l'échantillon. Ce type de recherche, contrairement aux méthodes quantitatives, fait appel à des échantillons restreints comparés à ceux des enquêtes statistiques.

La réalisation des entretiens s'est effectuée avec un guide, composé de trois questions principales :

- ✓ Quelles sont les valeurs du compagnonnage du Devoir ?
- ✓ Quelle est le déroulement de la carrière des compagnons du Devoir ?
- ✓ Comment s'exerce la transmission chez les compagnons du Devoir ?

Ces éléments méthodologiques à l'esprit, nous présentons maintenant les étapes clés et principes fondamentaux de la carrière des compagnons du Devoir.

3.3. Les étapes clés de la carrière des compagnons du Devoir : entre apprentissage, initiation et transmission

La carrière de chaque compagnon du Devoir présente certaines similitudes propres au compagnonnage : l'apprentissage, l'adoption, la réception et la sédentarisation¹⁵, qui eux-mêmes révèlent certains principes fondamentaux : l'accueil, le métier, la vie communautaire, le voyage et la transmission. Nous considérons ici la carrière comme une succession d'emplois (Peretti, 2007). Selon Guédez (1994, p. 72), la carrière chez les compagnons du Devoir est un « *véritable cheminement au sens philosophique du terme, et prend de la sorte l'allure d'un parcours initiatique* ».

Pour reprendre les paroles du directeur de la formation, des études et de la recherche de l'association, les actions du compagnonnage du Devoir peuvent se résumer de la façon suivante :

- ✓ **la finalité** : l'homme,
- ✓ **le moyen** : le métier,
- ✓ **la démarche** : la transmission.

✓ L'accueil

L'accueil tient une place essentielle dans le système compagnonnique. Il peut s'envisager selon deux perspectives : l'aspect humain et l'aspect matériel.

« L'accueil chez les Compagnons, il est important, puisqu'on s'est toujours dit que c'était un peu le premier contact et qu'on se devait de tout dire dès le départ »

Extrait entretien chargé de développement en région

¹⁴ Le provincial est un des élus locaux de l'association. Il représente sa « province » et est chargé de la coordination des différents acteurs au niveau local.

¹⁵ Cf. annexe 1 : le déroulement « type » de la carrière d'un compagnon du Devoir.

Chaque siège compagnotique, ou chaque maison¹⁶, est un lieu d'hébergement, de restauration, de formation, de culture et d'échange. La création et l'aménagement de chaque Maison a respecté le principe suivant : *« offrir aux jeunes ouvriers un cadre fonctionnel et agréable pour leurs études et leurs travaux, tout en montrant aux visiteurs (nouveaux venus dans l'univers compagnotique) que le compagnotage n'est pas une institution archaïque ou anachronique »* (Icher, 1999, p. 155).

Le choix de la terminologie utilisée pour nommer ces lieux d'accueil des compagnots est également chargé de sens.

« le mot maison n'est-il pas porteur d'un symbole féminin, avec le sens du refuge, de la protection du sein maternel, ou tout simplement de la mère ? »

Extrait journal « Compagnotage » - n°564, septembre 1991

Lors de l'accueil des jeunes dans les maisons, deux acteurs jouent notamment un rôle essentiel : le prévôt¹⁷ et la Mère¹⁸. Cette dernière est là pour garantir une atmosphère familiale, chaleureuse et amicale. Les compagnots lui voue d'ailleurs un profond respect et l'appellent « notre Mère ». Selon la Règle¹⁹ des compagnots du Devoir, *« toute irrévérence à notre Mère constitue un manquement grave et blâmable, non réparable par l'amende »*.

« Le Prévôt insiste surtout sur le plan métier, contrat - l'intervention de la Mère est davantage axée sur la vie de la Maison, la formation culturelle, les loisirs, la vie dans le respect de la Règle des Compagnots »

Extrait journal « Compagnotage » - n°564, septembre 1991

✓ Le métier

Les compagnots du Devoir ont une approche spécifique de la notion de métier. Le métier est porteur d'identité et représente *« une communion de l'esprit, qui conçoit, qui trouve une solution à un problème ou planifie l'exécution d'un projet, et de la main qui réalise grâce à la maîtrise de l'outil de l'expérience »* (Hautin, Billier, 2000, p. 51).

« Le métier est porteur d'identité, il est objet de transmission, c'est une réalité pérenne »

Extrait entretien directeur de la formation des études et de la recherche

La définition de la notion de métier soulève également la question des caractéristiques des métiers pouvant être acceptés au sein du compagnotage du Devoir. Par essence, le compagnotage du Devoir se cantonne aux seuls métiers dits manuels, mais quels métiers peuvent aujourd'hui être considérés comme manuels ? Lors d'un entretien, le conservateur du musée du compagnotage de Tours soulignait que le travail de la matière est l'une des caractéristiques des métiers compagnotiques. Mais, il ajoutait que l'AOCDFE²⁰ a intégré récemment le métier d'électricien. Le travail de l'électricien peut-il vraiment être considéré comme un travail de la matière ? De plus, si l'on considère les évolutions des technologies de l'information et de la communication, quels sont les attributs d'un métier compagnotique dans la société actuelle ?

« C'est quoi un métier manuel ? C'est un métier où on se sert de ses mains. Ok très bien mais on se sert autant de sa tête, la main elle marche pas sans la tête. C'est réducteur ça va pas ça ! C'est quoi le métier d'un chirurgien ? Le type s'il est pas bon de ses mains... c'est un métier manuel !! [...] Ben ça on le dit jamais par contre »

Extrait entretien responsable institut de la transmission

¹⁶ 85 maisons de compagnots de taille variable sont présentes en France, dont 39 abritent leur propre Centre de Formation des Apprentis (CFA).

¹⁷ Cf. note n°2 page 2.

¹⁸ Toutes les femmes qui tiennent une maison des compagnots ne sont pas Mère. Elles doivent être reçues par les Compagnots. Tant qu'elles ne sont pas Mères, elles sont appelées dame-économiste ou dame-hôtesse.

¹⁹ Règle : ensemble des règles de conduite que doivent respecter les jeunes qui vivent et suivent une formation dans la maison des compagnots (www.compagnons-du-devoir.com).

²⁰ AOCDFE : Association Ouvrière des Compagnots du Tour de France.

✓ La vie communautaire

La vie communautaire est un élément essentiel de la formation compagnonnique. Le quotidien est ponctué par les cours du soir, les causeries²¹, les cours de trait²², les sorties pédagogiques et culturelles, les gâches²³ et le respect de la Règle²⁴ des compagnons.

L'accompagnement rythme cette vie communautaire. Il s'exerce de différentes façons : l'écoute de la Mère face aux problèmes personnels que les jeunes peuvent rencontrer, la présence des « anciens » dans la vie de la Maison, le soutien des autres jeunes lors du travail à l'atelier... En effet, la vie communautaire aide les compagnons à affronter les périodes de doute et les difficultés. Chaque compagnon s'intègre dans un groupe avec une dynamique propre. La vie communautaire et l'aspect collectif jouent donc un rôle majeur dans le système compagnonnique. En effet, « *la dynamique collective fonctionne aussi l'atelier ou sur les chantiers, mais encore bien plus dans les cours, où sont mêlés des jeunes de première et deuxième années* » (Hautin, Billier, 2000, p. 71).

« On sait toujours qu'il y aura quelqu'un pour nous aider »

Extrait entretien responsable institut des métiers de la maçonnerie

« tu vas vivre avec des jeunes plus âgés que toi, qui vont te transporter, qui vont te soulever vers le haut »

Extrait entretien apprenti menuisier

L'accompagnement est considéré par Le Boterf (2006b) comme l'un des dispositifs essentiels de la professionnalisation des individus. Dans la période de transition entre la vie scolaire et la vie professionnelle, les individus ont des besoins élevés de sécurité, de stabilisation et d'informations. L'intégration dans le monde du travail et de l'entreprise peut être source de déstabilisation et de questionnements. « *Pour construire et mettre en œuvre ses compétences, le professionnel a besoin de sens* » (Le Boterf, 2000, p. 183). Le champ d'application, dans lequel s'exerce la compétence, et l'objectif à atteindre, doivent avoir un sens pour l'individu (Dejoux, 2001 ; Le Boterf, 2006a). Cependant, la notion même de sens du travail peut prêter à discussion.

« Chaque homme est un professionnel en devenir, et s'il est en devenir, il faut l'accompagner »

Extrait entretien directeur des études, de la formation et de la recherche

Le langage compagnonnique est un des aspects essentiels de cette vie communautaire. En effet, les compagnons du Devoir ont développé un langage très riche (pour ne citer que quelques exemples : la gâche, les causeries, le prévôt, les lapins, la cayenne, le rôleur, côterie...) ²⁵ que chaque compagnon a pour obligation d'utiliser.

²¹ Cf. note n°25 page 11.

²² « *Trait : désigne l'art de dessiner, de tracer les volumes en pénétration. L'enseignement du trait est une des particularités du compagnonnage* » (Icher, 1999, p. 568).

²³ Cf. note n°25 page 11.

²⁴ Cf. note n°19 page 10.

²⁵ Gâche : « la responsabilité, la mission [...] acceptée par un compagnon finissant son tour et qui se sédentarise pour la mener à bien (exemples : prévôt, chargé de cours...) » (Hautin, Billier, 2000, p. 150).

Causerie : débats/soirées à thèmes menés par des intervenants (compagnons ou extérieurs).

Lapin : surnom donné aux apprentis.

Cayenne : lieu de réunion des compagnons de certains corps de métiers (www.compagnons-du-devoir.com).

Rôleur : compagnon chargé, pour un temps limité, de l'accueil et du placement des arrivants. En outre, il assure le levage d'acquit et la conduite des partants. Il a également pour mission de convoquer les assemblées, de visiter les malades, de s'occuper de l'organisation et du bon déroulement des fêtes et banquets compagnonniques » (Icher, 1999, p. 567).

Côterie : appellation générique donnée aux compagnons travaillant en hauteur, souvent sur des échafaudages (www.compagnons-du-devoir.com).

✓ L'apprentissage

Les apprentis travaillent six à huit semaines en entreprise et se retrouvent ensuite deux semaines en centre de formation des apprentis (CFA) dans le but d'acquérir les bases d'un métier. Les itinérants²⁶ travaillent toute la journée en entreprise et suivent quotidiennement des cours du soir. L'immense majorité des formateurs sont des compagnons itinérants en fin de tour de France ou sédentaires.

Dans ce type de formation, la littérature existante sur le sujet, ainsi que les nombreuses expériences de terrain, reconnaissent l'importance de la période en entreprise. L'apprentissage s'opère aussi bien sur des savoirs, des savoir-faire que des savoir-être (Fredy-Planchot, 2007). Cette période d'apprentissage est caractérisée par un accompagnement humain très présent (maître d'apprentissage, compagnons itinérants, aspirants, Mère, dame hôtesse...).

« L'apprentissage en soi est un moment important dans la vie. Je crois que tous les gens qui ont été apprentis dans leur vie, qu'ils aient continué dans le métier ou pas, restent très attachés à cette période là »

Extrait entretien responsable institut de la transmission

✓ L'adoption

Le cheminement de la carrière d'un individu au sein du compagnonnage est marqué par des cérémonies initiatiques et des titres particuliers. L'adoption représente le premier degré de cette initiation. Elle marque l'appartenance à la communauté, à la suite de celle-ci l'individu prend le titre d'aspirant. Il reçoit son premier nom compagnonnique²⁷, sa canne et ses couleurs frappées aux marques de son métier²⁸. L'aspirant est déjà quelqu'un qui se perfectionne dans son métier, qui a déjà suivi une période d'apprentissage. Selon les statuts de l'association, *« l'aspirant est celui dont on prépare la conscience professionnelle par le tour de France »*²⁹.

Le terme d'adoption est chargé de sens et de signification quant aux particularités et à l'intensité de la culture compagnonnique ; en effet le dictionnaire *Larousse* donne deux définitions intéressantes de cette terminologie :

« 1 - Adopter un enfant, le prendre légalement pour fils ou pour fille et créer un lien de filiation légale. 2 - Faire sien, admettre ou prendre par choix, par décision ».

« les compagnons c'est une famille, on est adopté par la famille »

Extrait entretien responsable institut des métiers de la maçonnerie

L'adoption est une des étapes importantes de la construction de l'identité professionnelle des compagnons.

« c'est très identitaire le moment où ils deviennent aspirants »

Extrait entretien Prévôt

✓ Le voyage

L'origine de la formation compagnonnique repose davantage sur l'importance du voyage que sur le dispositif d'alternance dans le cadre des contrats d'apprentissage. Cette formation par le voyage est une des spécificités du compagnonnage. Elle dépasse très largement la transmission des gestes et des savoirs professionnels, elle représente une culture, un système de valeurs partagées, une compréhension du monde et de la société.

²⁶ Ce sont les aspirants qui effectuent leur tour de France. L'aspirant vient d'être adopté par la communauté des compagnons du Devoir, il se prépare à devenir compagnon.

²⁷ Il peut être extrêmement surprenant d'observer la façon dont les compagnons du Devoir s'appellent entre eux. Le nom compagnonnique d'un aspirant est seulement composé de sa région d'origine.

²⁸ Par exemple, le symbole du labyrinthe y est inscrit. Il représente le long chemin qui conduit à un état de maturité suffisant. On trouve également la tour de Babel, la pyramide...

²⁹ Statuts déposés le 19 juillet 1941 – Journal officiel de l'Etat français du 30 juillet 1941.

Sur le marché du travail, les individus doivent s'adapter aux évolutions des organisations et aux exigences de la mobilité professionnelle, et c'est là tout l'enjeu de la formation par le voyage proposée par les compagnons du Devoir. Le voyage, tel qu'ils l'entendent, entraîne différentes formes de mobilité : géographique bien sûr mais aussi verticale, latérale, horizontale et fonctionnelle. Le tour de France est l'un des modes majeurs de la transmission, il dépasse d'ailleurs aujourd'hui très largement les frontières nationales. Il s'exerce dans le cadre juridique d'un contrat de professionnalisation.

Dans ce contexte, le carnet de voyage est un outil d'accompagnement, d'évaluation et de reconnaissance du développement des compétences de l'itinérant lors de son tour de France.

« Le voyage c'est dépaysant je veux dire : moi je ne conçois même pas qu'on puisse avoir envie de rester chez soi »

Extrait entretien apprenti menuisier

« Notre institution conçoit le voyage comme une possibilité tout à fait exceptionnelle de connaître le monde et de découvrir la vie à travers la pratique d'un métier »

Extrait du journal « Compagnonnage » - n°565, octobre 1991

✓ La transmission

Comme nous l'avons déjà souligné, les compagnons ont un « Devoir », il s'agit de l'obligation librement consentie de transmettre. C'est une des raisons d'être du compagnonnage depuis plusieurs siècles et elle ne peut concerner exclusivement le seul métier. ...« L'apprentissage d'un métier, la pratique de celui-ci et sa transmission, sont l'assise fondamentale du Compagnonnage » (De Castéra, 2003, p. 53).

Chacun des acteurs clés du compagnonnage a un rôle à jouer sur une dimension spécifique de la transmission : savoir-faire, valeurs, connaissances techniques, savoir-être. Elle concerne aussi bien les éléments techniques liés au métier que l'enseignement compagnonnique, les règles de vie en communauté et les différents principes éthiques.

« Nous sommes très attachés à l'image du maître qui transmet directement à un jeune, mais cette image est incomplète si, à ce maître, ne s'ajoute pas la présence active de compagnons et d'aspirants déjà chevronnés qui, chacun à sa place, peuvent assumer une part de l'enseignement. De même que chaque génération a son rôle, de même dans l'équipe de chaque corps de métiers, les compagnons et les aspirants prennent part, chacun selon ses possibilités, à cette tâche de transmission »

Extrait du journal « Compagnonnage » - n°385, avril 1975

« Transmettre quelque chose, c'est une théorie plus ce que l'on est soi »

Extrait entretien responsable institut de la transmission

Les compagnons considèrent la transmission comme le moyen principal pour préparer l'avenir. Il s'agit alors de faire évoluer les connaissances et les compétences suivant les époques et les contextes socio-économiques.

« Pour moi l'acte de transmettre, c'est déjà une capacité à comprendre l'autre, à se mettre au niveau de l'autre et faire cet effort d'essayer de comprendre l'autre, de se mettre à son niveau, c'est forcément un acte de générosité [...] on formalise dans l'enseignement compagnonnique cet acte de transmission, on s'engage à ça, on est condamné à ça, être compagnon c'est donner, c'est partager, tout prend son sens »

Extrait entretien responsable institut de la transmission

La transmission, telle qu'elle est entendue par les compagnons du Devoir, prend tout son sens dans la vie communautaire et dans la Maison des compagnons. « Le lieu de transmission par excellence n'est autre que la cayenne³⁰, endroit symbolique où l'on reçoit les nouveaux compagnons, les nouveaux

³⁰ Cf. note n°19 page 10.

frères en Devoir auxquels on transmet une part de l'héritage d'un compagnonnage, dont ils ont désormais à leur tour la charge, le devoir de transmettre les valeurs » (Icher, 1999, p. 510).

La rédaction de l'*Encyclopédie des métiers*³¹ opère une rupture avec la tradition orale de transmission présente, depuis plusieurs siècles, chez les compagnons du Devoir.

« Chez nous vous savez, c'est pas pareil qu'ailleurs, on fait pas de la formation et de l'enseignement on transmet [...] c'est naturel, c'est inné, on transmet »

Extrait entretien directeur des études, de la formation et de la recherche

✓ La réception – la réalisation du chef d'œuvre

Le chef d'œuvre réalisé en vue de la cérémonie de réception va permettre à un aspirant de devenir compagnon. Cette étape marque le passage du statut d'aspirant à celui de compagnon itinérant. Le chef d'œuvre doit démontrer les compétences professionnelles de l'aspirant. L'individu reçoit alors son nom compagnonnique définitif³². A la suite de cela, le compagnon itinérant peut prendre, par exemple, des responsabilités dans une Maison de compagnons pendant deux à cinq ans (prévôt³³, maître de stage, rouleux³⁴).

La réception d'un compagnon marque l'engagement dans un nouveau processus de formation, d'apprentissage et de transmission. Le chef d'œuvre est un travail gratuit qui est ensuite « offert » à l'association. Il matérialise à la fois l'habileté technique et la pleine adhésion philosophie du compagnonnage (Guédez, 1994).

« la vie compagnonnique, les repas, les cérémonies [...] c'est quelque chose qu'on peut vivre nulle part ailleurs [...] c'est quand même quelque chose qui a sa vie, les compagnons c'est unique quoi »

Extrait entretien apprenti menuisier

Dans certaines occasions, un groupe de compagnons peut effectuer un chef d'œuvre collectif.

✓ La sédentarisation

Quand le compagnon itinérant décide de mettre fin à son voyage, celui-ci s'installe à son domicile et se sédentarise. Dans la plupart des cas, il prend part à la vie de la Maison des compagnons la plus proche de son domicile. Lors de la sédentarisation, la formation continue est souvent une évidence pour les compagnons du Devoir.

³¹ « Le sens de ce travail est de permettre à chaque corps de mieux définir sa vocation dans le monde actuel. Au contraire de celle de Diderot entièrement centrée sur les techniques envisagées pour elles-mêmes, cette nouvelle encyclopédie situe les techniques dans la finalité de l'œuvre à accomplir au service de l'homme et tente de réconcilier l'efficacité avec le patrimoine culturel dont les Compagnons sont les héritiers » (De Castéra, 2003, p. 63).

³² Le nom compagnonnique définitif est composé de deux parties. La première partie correspond à la région d'origine de l'individu. Et la seconde partie symbolise une vertu que le compagnon doit travailler ou qu'il possède déjà. On peut citer comme exemples : Avignonnais la Vertu, la Fidélité d'Argenteuil, Normand la Clef des Cœurs...

³³ Cf. note n°2 page 2.

³⁴ Cf. note n°25 page 11.

Nous avons synthétisé les différents principes explicités dans notre étude, à travers le diagramme suivant :

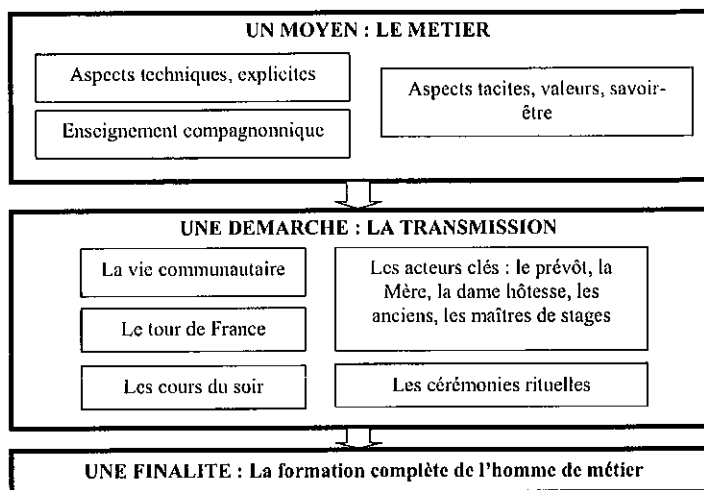


Schéma 1 : la démarche de formation compagnonnique

CONCLUSION

Les cadres et les seniors apparaissent actuellement comme des sujets privilégiés des travaux sur la gestion des carrières (Hennequin, 2006). Malgré son histoire de plusieurs siècles, le système compagnonnique a fait l'objet de très peu de recherches en sciences de gestion. Un des intérêts de notre travail est donc de proposer une analyse de ce modèle sous l'angle de la gestion des carrières.

Comme nous l'avons vu, c'est à chaque salarié, avec le soutien de l'organisation à laquelle il appartient, de gérer sa carrière, de développer et d'actualiser ses compétences. Les compagnons du Devoir propose un modèle de carrière spécifique, marqué par des rites et une culture séculaire. Ce modèle a pour objectif la construction de l'homme dans sa globalité, intégré dans la société à laquelle il appartient. En transmettant sa culture, l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France maintient une identité qui lui sert à mobiliser ses membres autour d'un projet fédérateur.

Par ailleurs, l'évolution du travail et des organisations, l'intégration des individus préoccupés par le spectre du chômage et de l'exclusion, le rôle des acteurs concernés par la formation et l'emploi sont autant de déterminants plaçant pour la compréhension du système de formation compagnonnique. En effet, la perspective du chômage est quasiment inexistante pour les compagnons du Devoir, tout métier confondu. « *Les jeunes constatent que, année après année, le compagnonnage demeure une arme anti-chômage efficace* » (Icher, 1999, p. 246). Néanmoins, ils ne possèdent généralement pas de diplôme au-delà du niveau CAP³⁵. « *Il y a cette différence essentielle que le diplôme est seulement la sanction d'un savoir acquis, alors que la réception du Compagnon est aussi la consécration d'une volonté de perfectionnement* » (De Castéra, 2003, p. 96). Mais comment les organisations peuvent-elles s'inspirer de ce modèle ?

La frontière entre les termes de tuteur, mentor, coach, maître d'apprentissage, maître de stage, compagnon, parrain, référent est encore mal définie et occasionne des imprécisions. De façon

³⁵ CAP : Certificat d'aptitude professionnelle.

générale, nous parlons de tutorat : « *chaque fois que l'on constate auprès d'agents dont ce n'est précisément pas la fonction principale, et pour une durée qui reste généralement limitée, la présence d'activités qui contribuent directement à la survenance chez d'autres agents de transformations identitaires correspondant au champ même de cette fonction principale* » Barbier (1996, p. 8). Ainsi défini pour tenir compte de la diversité des acceptations de la notion, le tutorat recouvre des pratiques variées. En effet, « *il n'existe pas de tutorat type et pas davantage de tuteur type* » (Gérard, 1997, p. 94). Dans une perspective de compréhension des enjeux de ces différentes pratiques, il conviendrait d'explicitier les éléments de différenciation et de rapprochement existants dans l'utilisation de ces différentes notions.

D'un point de vue méthodologique, cette recherche, à vocation exploratoire, représente une première étape dans la construction de notre étude de cas « extrême » (Yin, 1994) sur les enjeux de la transmission des compétences dans le contexte spécifique de l'AOCDTF³⁶. Néanmoins, l'ensemble de cette étude doit être appréhendé avec beaucoup de prudence. Il paraît difficile de généraliser les résultats issus de cette dernière en raison principalement d'un manque de validité externe due à la faiblesse de l'échantillon. Dès lors, toute généralisation est impossible et rien, à priori, ne permet de prouver que l'ensemble des conclusions dépasse le cadre de l'association dans cet échantillon. Cette observation encourage alors à la poursuite de notre recherche par une étude de cas qualitative sur l'association ouvrière des compagnons du Devoir du tour de France. Toutefois, l'étude s'est attachée à compléter l'analyse par des données issues d'article de la presse professionnelle et de documents internes à l'association.

Enfin, il est important de s'interroger sur les possibilités de validité externe de notre recherche. Comment les compagnons du Devoir ont-ils pu pérenniser ce système de transmission ? Ce système de transmission peut-il servir de modèle pour d'autres organisations ? Comment la mise en place du tutorat d'entreprise peut-elle s'inspirer de la démarche des compagnons du Devoir ?

³⁶ AOCDTF : Association Ouvrière des Compagnons du Devoir du Tour de France.

Bibliographie

- Bader, F. (2005), « Le développement de l'employabilité des agents de maîtrise : une démarche vers le développement durable », Journée Développement Durable AIMS, 11 mai, IAE Aix-en-Provence.
- Barbier, J.M. (1996), « Tutorat et fonction tutorale : quelques entrées d'analyse », *Recherche et Formation, Institut National de Recherche Pédagogique*, n°22, 7-19.
- Bataille, F. (2001), « Compétence collective et performance », *Revue de gestion des ressources humaines*, n°40, avril-mai-juin, p. 66-81.
- Danvers, F. (2003), « Maintenir son employabilité : une compétence clé dans un processus de gestion de carrière », Congrès AIOSP, Politiques et stratégies nouvelles d'intervention, 3-6 septembre, Bern, Suisse.
- De Castéra, B. (2003), *Le compagnonnage*, Paris, Que sais-je ?, PUF.
- Dejoux, C. (2001), *Les compétences au cœur de l'entreprise*, Paris, Editions d'Organisation.
- Dietrich, A., Jouvenot, C., Lenain, M.C., (2006), « L'employabilité, entre travail et emploi », XVIIème congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School, 16-17 novembre, Reims.
- Drucker, P. (1992), « The New Society of Organizations », *Harvard Business Review*, septembre-octobre, p. 95-104.
- Dubar, C., Tripier, P. (1999), *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin.
- Finot, A. (2000), *Développer l'employabilité*, Paris, Editions INSEP Consulting.
- Fredy-Planchot, A. (2007), « Reconnaître le tutorat en entreprise », *Revue française de gestion*, n°175(6), p. 23-32.
- Gazier, B. (2006), « L'employabilité », in *Encyclopédie de Gestion des Ressources Humaines*, Coord. par Allouche J., Paris, Vuibert, p. 350-357.
- Gerard, F. (1997), *À l'écoute des tuteurs : 26 entretiens pour mieux comprendre l'expérience des tuteurs en entreprise*, Paris, Regards sur la formation, Centre INFFO.
- Guédez, A. (1994), *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- Hautin, C., Billier, D. (2000), *Etre compagnon*, Paris, PUF.
- Hennequin, E. (2006), « Une vie au travail : comprendre ce que signifie aujourd'hui réussir sa carrière pour les ouvriers », XVIIème congrès de l'AGRH, IAE de Lille et Reims Management School, 16-17 novembre, Reims.
- Icher, F. (1999), *Les compagnonnages en France au XXème siècle : Histoire, mémoire, représentations*, Paris, Grancher Editeur.
- Icher, F. (2000), *Le compagnonnage*, Paris, Desclée De Brouwer.
- Ion, J. (1990), *Le travail social à l'épreuve du territoire*, Toulouse, Privat.
- Lacaze, D., Fabre, C. (2005), « Présentation du concept de socialisation organisationnelle », in : Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D., Mignonac, K., *Comportement organisationnel : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle*, Volume 1, Bruxelles, De Boeck.
- Le Boterf, G. (2000), *Compétence et navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006a), *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2006b), *Professionaliser : Le modèle de la navigation professionnelle*, Paris, Editions d'Organisation.
- Mbengue, A. (2004), « Management des savoirs », *Revue Française de Gestion*, n°149, mars-avril, 2004, p. 13-31.
- Medef (1998), « Objectifs compétences », Journées internationales de la formation, Mouvement des entreprises de France, Deauville.
- Ministère de l'éducation nationale, Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, *E-formation : formation tout au long de la vie* [en ligne], [réf. du 3 mars 2008], disponible sur <<http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/vie.htm>>.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1997), *La connaissance créatrice, la dynamique de l'entreprise apprenante*, Paris, De Boeck Université.

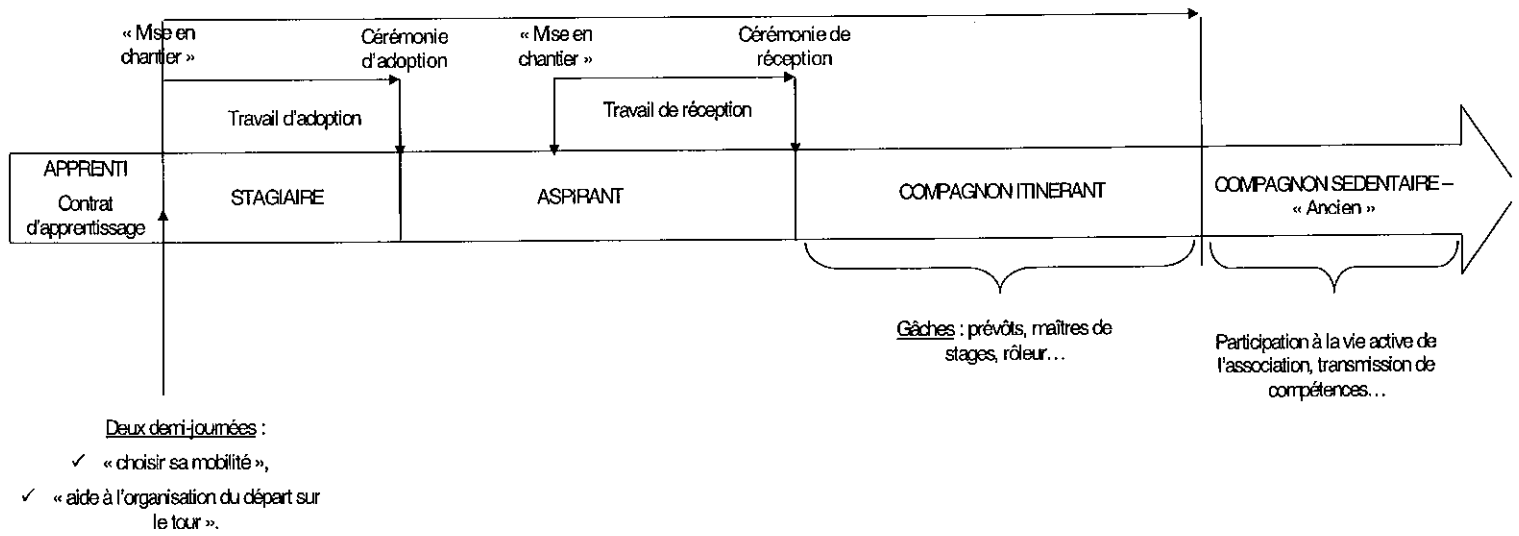
- Peretti, J.M. (2007), *Ressources humaines*, Paris, Vuibert.
- Perret, V., Séville, M. (2004), « Fondements épistémologiques de la recherche », in *Méthodes de Recherches en Management*, coord. par R.A. Thiétart, Paris, Dunod, p. 13-33.
- Prax, JY. (2005), *Le manuel du Knowledge Management : une approche de 2nde génération*, Dunod, Paris.
- Retour, D., Krohmer, C. (2006), « La compétence collective, maillon clé de la gestion des compétences », Coord. C. Defélix, A. Klarsfeld, E. Oiry, *Nouveaux regards sur la gestion des compétences : apports théoriques et pistes d'action*, Paris, Vuibert.
- Sainsaulieu, R. (1997), *Sociologie de l'entreprise. Organisation. Culture et développement*, Paris, Presses de la FNSP-Dalloz.
- Sauret, C., Thierry, D. (1995), « Vous avez dit employabilité ? », *Le Monde*, 5 octobre.
- Smith, A., Louis, K.S. (1982), *Multimethod policy research : Issues and applications*, American Behavioral Scientist, 26(1).
- Thierry, D. (1995), « Métier, mobilité et employabilité : Questionnement », VIème congrès de l'AGRH, IAE de Poitiers, 23-24 novembre, Poitiers, p. 778-788.
- Tarondeau, J.C. (2003), *Le management des savoirs*, Que sais-je ?, PUF, Paris.
- Touraine, A. (1966), *La conscience ouvrière*, Paris, Seuil.
- Wittorski, R. (1997), *Analyse du travail et production de compétences collectives*, Paris, L'Harmattan.
- Yin, R. (1994), *Case Study Research : Design and Methods*, Beverly Hills, Sage Publications, vol. 5.
- Zarifian, P. (1999), *Objectif compétence : Pour une nouvelle logique*, Paris, Editions Liaisons.

LE VOYAGE – Le Tour de France (3 à 7 ans en moyenne)

Contrat de professionnalisation

Alternance entre le travail en entreprise, les cours du soir, les causeries, la vie en communauté, les gâches, les changements de villes...

Obtention du CAP -
BEP



Annexe 1 : le déroulement « type » de la carrière d'un compagnon du Devoir

Le Dossier Documentaire de l'UODC
Le métier, moteur du développement de l'entreprise
Le compagnonnage, du bocage normand à Dubaï

- Partie III -

- **En pratique..... pp. 121-130**
- Histoire du compagnonnage
Site web Wikipédia (<http://fr.wikipedia.org>)
 - La formation professionnelle avec les Compagnons du Devoir
Site web DGEFP (www.emploi.gouv.fr), juin 2012
 - Le métier d'ébéniste
Site web Compagnons du Devoir (www.compagnons-du-devoir.com)

Compagnonnage

Le terme **compagnonnage** désigne principalement une branche du mouvement ouvrier français, célèbre pour son Tour de France, qui connut l'apogée de sa renommée avec Agricol Perdiguier au milieu du XIX^e siècle avant de disparaître presque entièrement à la suite de l'industrialisation, de la transformation de l'apprentissage et de l'autorisation des syndicats ouvriers¹. Il a cependant échappé à l'extinction au début du XX^e siècle² avant de connaître une période de renouveau.

Le compagnonnage a également été pratiqué plus marginalement en Belgique, et sous une forme un peu différente au Canada et en Allemagne. Mais il ne s'est jamais implanté en Grande-Bretagne, dans laquelle une autre forme d'organisation, les « sociétés amicales » ont succédé aux confréries et corporations du Moyen Âge.

Le compagnonnage français a été inscrit au patrimoine culturel immatériel de l'humanité en 2010 sous le titre « Le compagnonnage, réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier ». Un comité intergouvernemental de l'UNESCO réuni à Nairobi y a vu « un moyen unique de transmettre des savoirs et savoir-faire »³.

Sommaire

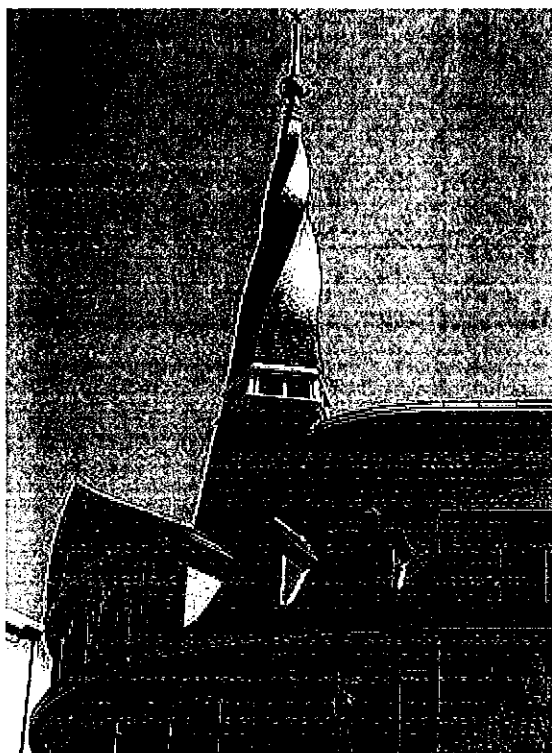
- 1 Histoire du compagnonnage
 - 1.1 Origines légendaires
 - 1.2 Origines historiques
 - 1.3 L'apogée du mouvement compagnonnique
 - 1.4 Le déclin
 - 1.5 Le renouveau
 - 1.6 La formation d'un compagnon
- 2 Associations compagnonniques actuelles
- 3 Les métiers du compagnonnage
- 4 Notes et références
- 5 Bibliographie
- 6 Articles connexes
- 7 Liens externes

Histoire du compagnonnage

Le compagnonnage, réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier *



Patrimoine culturel immatériel
de l'humanité



Flèche torse de la maison des compagnons de
Nantes

Pays *	■ ■ France
Région *	Europe et Amérique du Nord
Liste	Liste représentative
Fiche	00441 (http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/00441)
Année d'inscription	2010

* Descriptif officiel UNESCO

Origines légendaires

Le terme « compagnonnage » n'apparaît dans la langue française que vers 1719, pour désigner le temps du stage professionnel qu'un compagnon devait faire chez un maître. « Du latin populaire *companionem, proprement, « celui qui partage le pain avec un autre », de cum, « avec », et panis, « pain ». Du cas sujet compain est issu copain⁴ ».

Au plan général et humain, il évoque un compagnonnage de vie, un groupement de personnes dont le but est : entraide, protection, éducation, transmission des connaissances entre tous ses membres.

Dans un sens voisin, le mouvement des *compagnons d'Emmaüs*, créé par l'Abbé Pierre, a, par exemple, comme but « d'agir pour que chaque homme, chaque société, chaque nation puisse vivre, s'affirmer et s'accomplir dans l'échange et le partage, ainsi que dans une égale dignité, le "*Manifeste universel*" c'est-à-dire d'aider « à partager le pain »⁵.

En un sens métaphorique, on peut imaginer qu'il existait avant l'humanité, dès l'apparition des êtres vivants.

Les légendes compagnonniques font référence à trois fondateurs légendaires: Salomon, Maître Jacques et le père Soubise qui les mettent en scène à l'occasion de la construction du Temple de Salomon, événement censé avoir vu naître l'ordre des compagnons, bien que les textes bibliques qui la décrivent n'en fassent pas mention⁶:

- La légende salomonienne est particulièrement importante dans les mythes des compagnons du « devoir de liberté ». Elle semble d'origine plus tardive que les autres et semble avoir été introduite à partir du mythe maçonnique d'Hiram dans les chambres des « gavots » et les cayennes des « indiens » entre la fin du XVIII^e siècle et le début du XIX^e siècle, avant de s'étendre dans les rituels des autres sociétés compagnonniques⁶.
- Selon la légende principale, Maître Jacques aurait appris à tailler la pierre étant enfant, avant de partir en voyage à l'âge de 15 ans pour arriver sur le chantier de la construction du Temple de Salomon à l'âge de 36 ans. Devenu maître des tailleurs de pierre, des menuisiers et des maçons, il serait revenu en France en compagnie d'un autre maître, dénommé Soubise, avec lequel il se serait fâché pendant le voyage. Débarqué à Marseille (ville qui en réalité n'existait pas encore), il se serait caché à la Sainte Baume pour se protéger de son rival et y aurait été assassiné, trahi par un de ses fidèles. Ses vêtements auraient alors été partagés entre les différents corps de métiers. Une autre version de la légende, probablement plus tardive, identifie Maître Jacques à Jacques de Molay, dernier grand-maître de l'Ordre du Temple. Une autre encore l'identifie à Jacques Moler, qui aurait été maître d'œuvre de la cathédrale d'Orléans en 1401⁶.
- Représenté en robe de bure, le père Soubise aurait été selon la légende architecte sur le chantier du Temple de Salomon, où il aurait encadré les charpentiers. Il serait revenu en France par Bordeaux après sa brouille avec Maître Jacques dont il aurait jaloué l'autorité. Selon certaines légendes, il aurait été à l'origine de l'assassinat de celui-ci, alors que d'autres légendes l'en innocentent. Une autre légende encore en fait un moine bénédictin qui aurait participé avec Jacques Moler au chantier d'Orléans⁶.

Une autre légende compagnonnique importante est celle de la séparation des rites. Le mythe compagnonnique la situe en 1401, à l'occasion de la construction des tours de la Cathédrale Sainte-Croix d'Orléans. Les deux maîtres d'œuvre, Jacques Moler et Soubise de Nogent auraient fait face à une grève qui aurait dégénéré en une terrible bataille suivie d'une scission. Il semblerait que cette légende s'appuie sur des faits historiques plus tardifs, à savoir la scission entre compagnons catholiques et protestants et la destruction par ces derniers de la flèche de la cathédrale d'Orléans en 1568⁷.

Les symboles et rituels de la franc-maçonnerie et du compagnonnage sont très différents, bien qu'ils aient quelques éléments communs.

Origines historiques

Fixer une date précise à la naissance du compagnonnage nécessiterait de lui donner une définition précise qu'il n'a jamais eue, et les archives des compagnonnages ne remontent guère avant le XVIII^e siècle⁸.

Il y eut probablement des organisations d'ouvriers et d'artisans dès les origines de ces métiers. L'étude comparée des religions et des traditions des différents pays du monde semblent montrer que ces artisans se sont transmis des connaissances plus ou moins secrètes, de génération en génération, depuis la plus haute antiquité. On en trouve des traces dans l'Égypte antique et dans l'antiquité romaine, par exemple.



Le manoir de la Hautière, musée compagnonnique de Nantes.

Le compagnonnage existait déjà lors de l'âge d'or des cathédrales, des signes particuliers aux compagnons y sont reconnaissables⁹, ces compagnons voyageaient dans tous les pays d'Europe et principalement en France.

En France, l'organisation des métiers sous l'Ancien Régime est construite autour des corporations et de trois états: apprenti, compagnon et maître. Pour les compagnons, il était extrêmement difficile, à moins d'être fils ou gendre de maître, d'accéder à la maîtrise. De plus, le « livre des métiers », rédigé en 1268 à la demande de Louis IX, interdisait à tout ouvrier de quitter son maître sans son accord⁸. C'est par réaction à ces mesures que seraient nées les premières sociétés de compagnons indépendantes des corporations. Elles ne prirent le nom de « compagnonnages » qu'au XIX^e siècle et se nommaient jusque là des « devoirs ».

La première mention indiscutable des pratiques compagnonniques remonte à l'année 1420, lorsque le roi Charles VI rédige une ordonnance pour les cordonniers de Troyes dans laquelle il est dit que :

« 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 autres⁸. »

Au XVI^e siècle, les condamnations royales à l'encontre des devoirs se multiplient, sans parvenir à les faire disparaître. En 1539, par l'Ordonnance de Villers-Cotterêts, François I^{er} reprend les interdictions de plusieurs de ses prédécesseurs:

« Suivant nos anciennes ordonnances et arrêts de nos cours souverains, seront abattues, interdites et défendues toutes confréries de gens de métier et artisans par tout le royaume⁸. [...] défense à tous compaignons et ouvriers de s'assembler en corps sous prétexte de confréries ou autrement, de cabaler entre eux pour se placer les uns les autres chez les maistres ou pour en sortir, ni d'empêcher de quelque manière que ce soit lesdits maistres de choisir eux-mêmes leurs ouvriers soit français soit étrangers¹⁰. »

Un procès-verbal judiciaire daté de 1540 recueille le témoignage d'un compagnon cordonnier natif de Tours qui reconnaît avoir mangé chez une femme nommée « la mère » à Dijon, et avoir voyagé pendant quatre ans à travers la France⁸.

C'est peut-être de cette époque que datent les dénominations au sein des compagnons de « Pays » (ouvrier pratiquant son métier sur le sol en atelier) et « Côte » (ouvrier pratiquant son métier en hauteur, sur les échafaudages): Les gens du pays, ne souhaitant pas prendre de risques, auraient fait venir des gens de la côte pour réaliser les travaux dangereux sur les échafaudages.

À partir du XVII^e siècle, l'Église ajoute sa condamnation à celle du roi: En 1655, une résolution des docteurs de la faculté de Paris atteste en les condamnant l'existence dans les devoirs de pratiques rituelles non contrôlées par les autorités religieuses. Simultanément, l'Église tente de mettre en place un contre-devoir avec la création d'un ordre semi-religieux de frères cordonniers, qui se soldera rapidement par un échec total⁸.

En 1685, la révocation de l'Édit de Nantes aboutit à une scission du compagnonnage. Les protestants se regroupent dans un autre devoir qui prendra, au moment de la Révolution française, le nom de « devoir de liberté »⁸.

L'apogée du mouvement compagnonnique

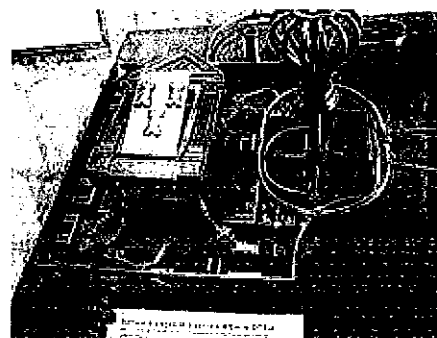
À partir du début du XVIII^e siècle, le compagnonnage présente deux fortes caractéristiques: Sa puissance en tant qu'organisation ouvrière devient considérable. Il organise des grèves parfois longues, contrôle les embauches dans une ville, établit des « interdictions de boutiques » contre les maîtres récalcitrants, va même parfois jusqu'à mettre l'interdit sur des villes entières, les privant de toute possibilité d'embauche et les menaçant par là-même de faillite généralisée. Et dans le même temps sa division est profonde et les rixes entre compagnons de devoirs rivaux font de nombreuses victimes⁸.

Si la Révolution française concrétise en avril 1791 une très ancienne revendication du compagnonnage en mettant fin au système des corporations par le décret d'Allarde, deux mois plus tard la loi Le Chapelier interdit les associations ouvrières.

1804 voit la fondation du « devoir de liberté » qui regroupe tous les compagnons qui ne se reconnaissent pas dans le catholique « Saint devoir de Dieu » : *loups, étrangers, indiens, gavots*. À cette même époque, le tout nouveau code pénal punit l'organisation d'une grève d'une peine de deux à cinq ans d'emprisonnement⁸. Ceci n'empêche pas le compagnonnage de continuer à se renforcer en tant qu'organisation de protection et de revendication, malgré les luttes fratricides entre ses deux tendances. Les historiens évaluent à au moins 200 000 le nombre de compagnons en France dans la première moitié du XIX^e siècle. C'est l'époque où Agricol Perdiguier, dit « *Avignonnais la Vertu* » le popularise par ses ouvrages et tente de l'unifier⁸.

Le déclin

La seconde moitié du XIX^e siècle voit le déclin du compagnonnage sous l'effet conjugué de la révolution industrielle qui met en place des procédés de fabrication moins dépendants des tours de main et secrets de métiers, de l'organisation de la formation par alternance, de l'échec de l'unification des compagnonnages et du chemin de fer qui bouleverse la pratique séculaire du Tour de France à pied. À partir de 1884, les syndicats, désormais autorisés, montent rapidement en puissance dans le monde ouvrier et tournent en dérision les pratiques ancestrales du compagnonnage, qui semble condamné à disparaître rapidement². Lucien Blanc, dit « Provençal le Résolu », crée en 1889 l'« Union



Chef-d'œuvre d'un compagnon serrurier du XIX^e siècle, musée du compagnonnage de Tours.

compagnonnique des devoirs unis », mais ce mouvement ne parvient pas à rassembler tous les devoirs et à relancer le compagnonnage.

Le renouveau

Le compagnonnage survit cependant. Face à l'industrialisation, ses pratiques et ses valeurs ancestrales, si elles sont moquées par les modernistes, attirent entre les deux guerres l'attention des traditionalistes. Durant la dernière guerre, le compagnonnage se réorganise et des compagnons, dont Jean Bernard, créent l'« Association ouvrière des compagnons du devoir ». À la libération, l'Union compagnonnique reprend ses activités et les deux rites de charpentiers, *indiens* et *soubise*, fusionnent avant de donner naissance à la « Fédération compagnonnique des métiers du Bâtiment »⁸.

À la fin du XX^e siècle enfin, le compagnonnage continue d'attirer des jeunes recrues en conciliant traditions et modernité et en recherchant l'excellence. Il s'ouvre à une dimension européenne puis mondiale. Plusieurs musées, dont celui de Tours¹¹, lui sont dédiés. Quelques mouvements compagnonniques minoritaires s'ouvrent à la mixité à partir de 1978. En 2006, la première femme est reçue dans l'Association ouvrière des Compagnons du Devoir, chez les tailleurs de pierre. D'autres l'ont été depuis dans d'autres métiers¹².

La formation d'un compagnon

L'état de **Compagnon** s'acquiert après avoir rempli son temps d'apprentissage et s'être perfectionné sur le tour de France, et réalisé un travail appelé communément chef-d'œuvre. Il est dit travail de « réception » (la réception est une cérémonie qui élèvera l'aspirant à l'état de compagnon). Compagnon n'est pas un titre mais un état professionnel et philosophique.

Il poursuivra sa formation auprès de divers patrons et « pays » ou « coteries » qu'il côtoiera sur le tour de France. Au cours de son périple, il trouvera partout une maison de compagnons, où sont situées « Cayennes » et « Chambres ». Cette maison est gérée par une femme : « Dame économe », « Dame hôtesse » ou « Mère » en fonction du degré d'initiation reçue par cette dernière. Chambres et Cayennes font référence, suivant les Métiers, au lieu où se réunissent les Compagnons de chaque Métier. Au sein des maisons, on trouve le « *premier aspirant* » qui seconde la mère en cas d'absence et le « *Rouleur* », ou « *Rôleur* », Compagnon itinérant qui autrefois était chargé de l'embauche et qui, maintenant, seconde le Prévot ou le directeur, tout en faisant souvent office de maître de cérémonie.

Associations compagnonniques actuelles

- Association ouvrière des compagnons du devoir
- Fédération compagnonnique des métiers du Bâtiment
- Union compagnonnique
- Association des compagnons passant tailleurs de pierre
- Société des Compagnons selliers tapissiers maroquiniers cordonniers-bottiers du Devoir du Tour de France - Famille du cuir
- Fédération des compagnons boulangers et pâtissiers restés fidèles au Devoir
- Cayenne Itinérante
- Compagnonnage Égalitaire (compagnonnage mixte)

Les métiers du compagnonnage

Les métiers de l'Association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France sont¹³ :

- Boulanger
- Carrossier constructeur
- Charpentier / constructeur bois
- Chaudronnier
- Cordonnier / bottier
- Couvreur
- Ébéniste
- Électricien
- Forgeron
- Jardinier-paysagiste
- Maçon
- Maréchal-ferrant
- Maroquinier
- Mécanicien
- Mécanicien de précision
- Menuisier
- Pâtissier
- Peintre
- Plâtrier / Staffeur ornementaliste / Stucateur
- Plombier
- Sellier
- Métallier Serrurier
- Tailleur de pierre
- Tapisserieur / Tapisserie d'ameublement / Tapisserieur garnisseur
- Tonnelier

Notes et références

1. (Bruhat 1992, p. 220a)
2. (Icher 1994, p. 4)
3. Le compagnonnage (<http://www.unesco.org/culture/ich/fr/RL/00441>) sur le site de l'Unesco
4. Dictionnaire en ligne de l'Académie Française (<http://atilf.atilf.fr/academie9.htm>)
5. Manifeste universel du Mouvement Emmaüs (<http://www.emmaus.asso.fr/publications/manifeste.html>)
6. (Icher 1994, p. 7-13)
7. (Icher 1994, p. 18)
8. (Icher 1994, p. 29-37)
9. article détaillé ici (<http://nonnobisdominenonnobissednominituodagloriam.unblog.fr/2007/04/05/521>)
10. (Bruhat 1992, p. 219a)
11. Musée du compagnonnage de Tours (<http://www.tourisme.fr/musee-compagnonnage/>)
12. Sociétés masculines et mixtes (<http://www.museecompagnonnage.fr/compagnonnage-esprit-societes.html>) sur le site du musée du compagnonnage de Tours
13. Association ouvrière des compagnons du devoir du tour de France, Métiers des compagnons (<http://www.compagnons-du-devoir.com/main.php?rub=24>)

Bibliographie

- Agricola Perdiguer, *Le livre du compagnonnage*, 1857, 3^e éd. (1^{re} éd. 1838) (lire en ligne (http://gallica.bnf.fr/Search?adva=1&adv=1&tri=&t_relation=%22cb365828681%22&lang=fr)).
- Étienne Martin-Saint-Léon, *Le Compagnonnage, son histoire, ses coutumes, ses règlements et ses rites*, 1901 (1^e édition)
- Émile Coornaert, *Les Compagnonnages en France, du Moyen Âge à nos jours*, Les Éditions ouvrières, 1966
- Georges Papineau et al., *Les Compagnons Boulangers & Pâtissiers présentent l'histoire compagnonnique de leur Corps d'État*, 1979
- Pierre Barret et Jean-Noël Gurgand, *Ils voyageaient la France. Vie et traditions des Compagnons du tour de France au XIX^e siècle*, coll. « Livre de Poche », 1980
- Jean Bruhat, « Mouvement ouvrier », dans *Encyclopædia Universalis*, ad vocem, 1992 (ISBN 2-8522-9287-4)
- François Icher, *Le Compagnonnage, l'amour de la belle ouvrage*, Gallimard, coll. « Découvertes », 1994, 1^e éd.
- François Icher, *La France des compagnons*, Éditions La Martinière, 1994 (ISBN 2-7324-2091-3)
- *Fragments d'histoire du Compagnonnage*, conférences données au Musée du Compagnonnage à Tours, 9 volumes publiés depuis 1998
- François Icher, *Les Compagnonnages et la Société française au XX^e siècle, histoire, mémoire*,

représentations, Éditions Grancher, 2000

- François Icher, *Petit Dictionnaire du Compagnonnage*, Éditions Desclée de Brouwer, 2000
- Nicolas Adell-Gombert, *Des Hommes de Devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIII^e - XX^e siècle)*, Éditions de la Maison des sciences de l'Homme
- Jean Martin, *Mémoire d'un compagnon tailleur de pierre* de Alexandre Grigorianz
- Dominique Naert, *La légende du Compagnonnage*, Edition de la Maison de l'Outil et de la Pensée Ouvrière, 2008
- Michel Juignet, *Dictionnaire des Compagnonnages français et étrangers*, compte d'auteur, 2010
- Jean Mopin, *Devenir compagnon. La grande école des hommes de métier*, Groupe Flammarion, 2013 (ISBN 978-2-0813-0756-8)

Articles connexes

- Compagnons du Devoir
- Tour de France du compagnonnage
- Compagnonnage (botanique)
- Musée du Compagnonnage
- Librairie du Compagnonnage

Liens externes

- L'Association Ouvrière des Compagnons du Devoir (<http://www.compagnons-du-devoir.com>)
- La Fédération Compagnonnique des métiers du Bâtiment (<http://www.compagnons.org>)
- L'Union compagnonnique des Compagnons du Tour de France des Devoirs unis (<http://www.lecompagnonnage.com/>)
- La Fédération des Compagnons Boulangers Pâtisseries Restés Fidèles au Devoir (<http://www.compagnons-boulangers-patisseries.com>)
- Site de l'Association de Compagnons Passant Tailleurs De Pierre (ACPTDP) (<http://www.compagnons-pierre.org>)
- Site de la Société des Compagnons Selliers Tapissiers Cordonniers-Bottiers du Devoir Famille du Cuir (<http://www.societedescompagnons.fr>)
- Site du Centre d'étude des compagnonnages (<http://www.compagnons.info>)
- Site de la Cayenne Itinérante (<http://www.compagnonnage.fr>)
- Ministère de la Culture et de la Communication - Patrimoine culturel immatériel (<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Patrimoine-culturel-immateriel>)

Ce document provient de « <http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Compagnonnage&oldid=114813349> ».

Dernière modification de cette page le 7 mai 2015 à 19:33.

Droit d'auteur : les textes sont disponibles sous licence Creative Commons paternité partage à l'identique ; d'autres conditions peuvent s'appliquer. Voyez les conditions d'utilisation pour plus de détails, ainsi que les crédits graphiques. En cas de réutilisation des textes de cette page, voyez comment citer les auteurs et mentionner la licence.

Wikipedia® est une marque déposée de la Wikimedia Foundation, Inc., organisation de bienfaisance régie par le paragraphe 501(c)(3) du code fiscal des États-Unis.

La formation professionnelle avec les Compagnons du Devoir

Le contexte

Les Compagnons du Devoir et du Tour de France proposent aux jeunes une formation professionnelle dans 27 métiers, principalement du bâtiment, mais aussi de la métallurgie, de l'alimentation, de la décoration, de l'ameublement. Regroupés en association loi 1901, forts d'un réseau de 38 000 entreprises, d'une centaine de Maisons de Compagnons (lieu de formation et de vie) en France et présents dans 60 pays, ils accueillent chaque année près de 10 000 jeunes pour un parcours professionnel individualisé en alternance suivant les traditions du compagnonnage et selon un projet éducatif : « permettre à l'homme de s'accomplir dans et par son métier dans un esprit d'ouverture et de partage ».

De nombreux jeunes des missions locales peuvent être concernés par ces parcours, c'est pourquoi l'Association ouvrière des Compagnons du Devoir et du Tour de France a signé, début 2012, une convention avec le CNML.

L'essentiel

• La formation en alternance

Le CAP ou le bac pro est la première étape de qualification. Les jeunes de 16 à 25 ans, de niveau 3^e au minimum peuvent choisir parmi les métiers proposés. La durée du contrat en alternance est de un à trois ans selon l'âge et le niveau de l'apprenti. La formation alterne 6 semaines en entreprise et 2 semaines en centre de formation des Compagnons du Devoir. 94 % des apprentis ont un emploi après leur formation.

• Le Tour de France

ou perfectionnement par le voyage

Les jeunes de 17 à 25 ans, titulaires au minimum d'un BEP/CAP du métier peuvent se perfectionner en voyageant sur le Tour de France et bénéficier d'une formation supérieure d'excellence (jusqu'au BTS ou licence) et d'un parcours personnalisé. Rémunéré au minimum 100 % du SMIC, le futur Compagnon développe ses compétences professionnelles et sa culture générale grâce à son passage dans différentes entreprises (de type artisanal ou international), il est hébergé dans une Maison de Compagnons.

• Le petit lexique du Compagnon

- Apprenti : jeune préparant un CAP ou un bac pro.
- Ancien : Compagnon expérimenté ayant voyagé et souvent devenu sédentaire.
- Aspirant : jeune se préparant à devenir Compagnon.
- Compagnon : appellation donnée à l'aspirant après son travail de réception.
- Itinérant : aspirant ou Compagnon effectuant son Tour de France.
- Lapin : surnom donné à l'apprenti.
- Maison : lieu d'hébergement pour les apprentis ou les Compagnons.
- Prévôt : responsable d'une Maison de Compagnons.
- Résident : jeune logeant dans une Maison des Compagnons.
- Sédentaire : Compagnon ayant achevé son Tour de France et qui s'est fixé en un lieu déterminé.
- Singe : surnom donné au patron.
- Tour de France : voyage de ville en ville, de pays en pays, permettant de multiplier les expériences professionnelles.

En savoir plus

Sur le site www.compagnons-du-devoir.com retrouvez les Maisons des Compagnons et la liste des métiers des Compagnons avec leurs vidéos de présentation.

Le CV et la lettre de motivation avec le site Mon CV Compagnons

Dossier sur le site de l'ONISEP



Ébéniste

L'**ébéniste** réalise des agencements d'intérieur, dit de « luxe » ou « design », dans lesquels le placage et l'ornementation de matériaux précieux sont très présents. Il fabrique du mobilier, de style traditionnel ou contemporain, à l'unité ou en série. Il réalise le prototypage, la copie ou la restauration de meubles anciens.

L'évolution de la société, et donc de la demande, fait que les individus veulent désormais "s'aménager un cadre de vie" plutôt que d'avoir des meubles "pour meubler". Le métier d'ébéniste, tel qu'on le connaît, n'est ainsi pas amené à disparaître, mais il évolue pour devenir plutôt une spécialisation.

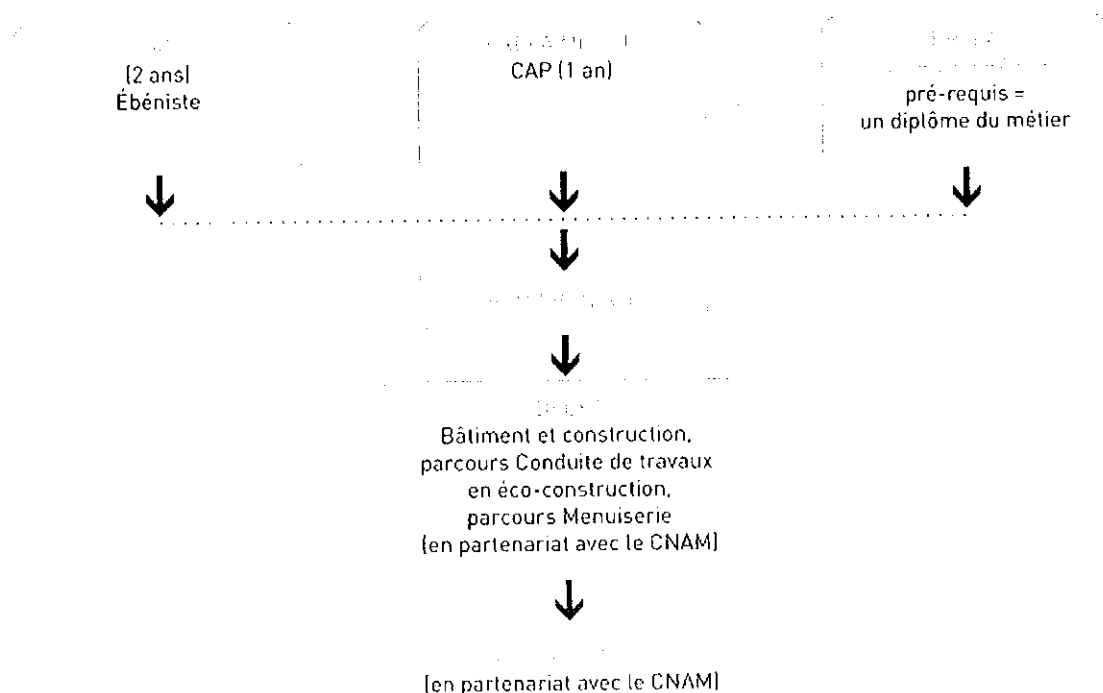
L'ébéniste, du fait de sa relation étroite avec l'art, est amené à côtoyer le monde du design, des décorateurs, voire en être acteur en créant lui-même.

Il travaille en atelier à partir de documents techniques (croquis ou plans). Il allie la recherche esthétique de mobilier et leur fabrication. Il doit avoir une connaissance approfondie de l'histoire de l'art et des différents styles. Même si le bois reste au cœur de son métier, il sait s'adapter à l'évolution des techniques et travailler d'autres matériaux innovants, notamment dans la création.

Qualités requises : Créatif, perfectionniste et méticuleux.

Prétentions salariales : 1 700 € brut par mois et jusqu'à 3 000 € et plus pour un responsable de production.

Parcours professionnel :



Le Dossier Documentaire de l'UODC
Le métier, moteur du développement de l'entreprise
Le compagnonnage, du bocage normand à Dubaï

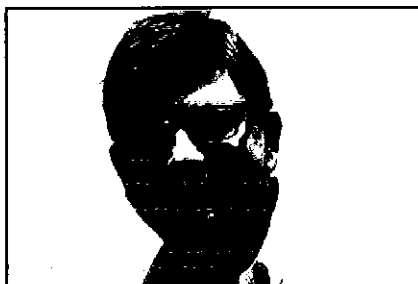
- Partie IV -

- **Quatre vidéos de l'Uodc sur le sujet..... pp. 131-135**
- Lâcher prise, transfert des pouvoirs, performance. Diriger autrement l'entreprise
Alexandre Gérard, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°176, mars 2015
 - Diriger une entreprise autrement. La performance par les valeurs
Florence Poivey, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°171, décembre 2014
 - La forge de Laguiole : territoire, métier, innovation, développement durable
Thierry Moysset, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°119, avril 2011
 - Transmettre les savoir-faire d'excellence. Réflexion et pratiques d'un chef d'entreprise (Maniatis)
André Delahaigue, *Site web Université ouverte des compétences* (www.uodc.fr), Vidéo n°98, janvier 2010

Lâcher prise, transfert des pouvoirs, performance Diriger autrement l'entreprise

Alexandre Gérard

Président du Groupe Inov On



Diriger complètement autrement et être... autrement plus performant. En prenant à rebours ce qui se pratique partout (privé et public) ? En pulvérisant les préceptes des manuels de management en vogue ? En ayant des résultats chiffrés en terme de performance, de qualité du travail, de bien-être au travail ?

Alexandre Gérard dirige le groupe Inov On depuis 1995. Le groupe connaît croissance et développement jusqu'en 2007. Arrive la crise : elle effondre son marché de service de maintenance pointu. La viabilité de l'entreprise est au bord du gouffre, une histoire française...

Les Séquences :

- . 1. Chrono Flex : un modèle de croissance, la crise... et une énorme baffe ! (05:44)
- . 2. Le déclic dans la tourmente : la rencontre avec Jean-François Zobrist, Favi, l'entreprise libérée... (02:55)
- . 3. Deux erreurs magistrales de management : manager pour 3%, se priver des cerveaux (03:57)
- . 4. La reconstruction de l'entreprise : (1) La vision et les valeurs (02:10)
- . 5. La reconstruction de l'entreprise : (2) Enlever le plus de cailloux possible, (3) Nettoyer les signes de pouvoir (05:14)
- . 6. Passer à « l'entreprise libérée » : quatre principes d'action pour le dirigeant (04:57)
- . 7. Le lâcher prise du dirigeant, une armée de « speed boats », le transfert des pouvoirs (05:11)
- . 8. Transformation de la gouvernance, délégation de pouvoir sur la rémunération et le développement (06:06)
- . 9. Chrono Flex aujourd'hui : des capitaines cooptés, un système « Y », cinq fondamentaux (04:15)
- . 10. Que deviennent les managers dans l'entreprise libérée ? (rebond 1) (06:04)
- . 11. Dans l'entreprise libérée, faut-il rémunérer les idées ? (rebond 2) (01:55)
- . 12. À qui appartient l'entreprise libérée ? (rebond 3) (02:30)
- . 13. Pourquoi le modèle de l'entreprise libérée - et qui marche - ne se diffuse-t-il pas plus ? (rebond 4) (03:40)
- . 14. Avant la communication interne ou le réseau social : travailler l'état d'esprit (rebond 5) (01:27)
- . 15. Concrètement le Codir ouvert à tout le monde ça marche comment ? (rebond 6) (01:42)
- . 16. Patron salarié ou non majoritaire : comment faire basculer vers l'entreprise libérée ? (rebond 7) (02:56)
- . 17. Le contrôle dans les entreprises : ça ne marche pas ! Alors pourquoi ça ne bouge pas plus ? (rebond 8) (02:44)
- . 18. Quelle place des organisations syndicales dans des organisations du travail « libérées » ? (rebond 9) (02:13)
- . 19. Deux exemples de phases délicates : le télétravail, la délégation de responsabilité (rebond 10) (05:11)
- . 20. Changer l'entreprise, le management : est-ce que c'est possible partout, dans tous les métiers ? (rebond 11) (01:33)
- . 21. Ce que devient le travail du dirigeant dans une entreprise libérée (rebond 12) (01:51)
- . 22. Trois histoires de délégation aux collectifs : rupture à l'amiable, salaires, emplois du temps (rebond 13) (05:48)
- . 23. Trois maximes personnelles (plus une !) sur le chemin d'un dirigeant (rebond 14) (02:55)

Les Mots-clefs :

Stratégie entreprise, dirigeant, direction entreprise, management, conseil changement, CAS

© Pratiques & Stratégies - mars 2015

Diriger une entreprise autrement La performance par les valeurs

Florence Poivey

Présidente d'Union Plastic, Présidente de la Fédération de la Plasturgie, Membre du CE du MEDEF



Concilier qualité du travail, qualité de la vie au travail et développement économique ? C'est le pari de **Florence Poivey** dans l'entreprise qu'elle dirige.

Union Plastic est une PME de la plasturgie, installée à Saint-Didier-en-Velay, spécialisée dans la production de pièces plastiques pour les industries de la santé.

11 personnes en 1988 quand Florence Poivey en prend la direction à 35 ans.

Autodidacte, elle en fait l'une des entreprises les plus performantes de son secteur : 200 personnes aujourd'hui, 45% du résultat net - jusqu'à 60% les meilleures années ! - consacré à la participation et à l'intéressement...

Les Séquences :

- . **Extrait découverte** > Depuis 25 ans pas un seul objectif chiffré aux équipes (01:52)
- . 1. Devenir cheffe d'entreprise : l'aventure humaine, un cadeau (02:28)
- . 2. Oser l'Autre : le moteur d'une dirigeante (03:00)
- . 3. « Moi qui ne savais rien... » : des convictions, pas de schéma (05:03)
- . 4. Mettre l'entreprise au service des hommes : trois marqueurs (04:48)
- . 5. L'autorité du dirigeant, le capital confiance, et l'équilibre des personnes dans l'entreprise (05:12)
- . 6. Au-delà de la compétence... : Le diplôme de Joëlle, le Mont Blanc, le Kilimanjaro (07:56)
- . 7. Comment rester dans la course pour une entreprise : les trois confiances (02:37)
- . 8. Derrière le côté « Heidi » : la rigueur absolue, le professionnalisme des équipes (rebond 1) (01:22)
- . 9. Les moyens : oser se donner les moyens d'agir dans l'entreprise (rebond 2) (03:59)
- . 10. Le secret de la performance chez Union Plastic : la liberté des talents dans un projet collectif (rebond 3) (05:34)
- . 11. Le savoir-être du dirigeant. Au fil du temps, bas les masques ! (rebond 4) (02:56)
- . 12. Comment le dirigeant peut-il lâcher une partie de son pouvoir ? (rebond 5) (06:42)
- . 13. Voir au delà du prisme des « compétences », de la mission (rebond 6) (rebond 3) (03:36)
- . 14. Comment se prend une décision stratégique dans une PME comme Union Plastic ? (rebond 7) (04:25)

Les Mots-clefs :

Direction entreprise, dirigeant, management, plasturgie, CAS

Vidéo séquencée n°171

© Pratiques & Stratégies - décembre 2014

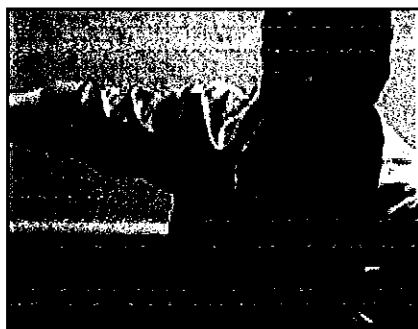
Questions, commentaires, renseignements ? : Université ouverte des compétences, uodc@uodc.fr.

Pratiques & Stratégies - 509 211 959 R.C.S PARIS - 42, rue Monge 75005 Paris - Déclaration d'activité de formation : N° 11 75 45765 75.

La forge de Laguiole : territoire, métier, innovation, développement durable

Thierry Moysset

Directeur général de la Forge de Laguiole, PDG d'Aubrac Développement



Les « belles histoires » d'entreprise racontées dans les livres et au coin du feu des séminaires de managers devraient faire rêver. Mais nous nous doutons bien de la part de conte qu'elles renferment : tous ces petits « détails » laissés dans l'ombre, qui feraient tâche dans l'édifiante histoire.

Par exemple un dépôt de bilan, un plan social, les banques aux abonnés absents lorsque l'on entreprend, la concurrence mondiale au coin de la rue du village, le temps qu'il faut pour forger la compétence d'un coutelier, **le rôle primordial de l'attachement au territoire et à son rude climat...** Condition primordiale avant le recrutement, avant même le métier !

Avec **Thierry Moysset**, directeur général d'une entreprise emblématique (qui n'a pas eu un « Laguiole » entre les mains ?), nous sommes à mille lieues...

Les Séquences :

- . **Extrait découverte** > Limiter sa croissance, rater des marchés : c'est quoi le problème !? (02:18)
- . 1. Laguiole en Aubrac : un cuisinier, une vache, une AOC... et un couteau ! (02:55)
- . 2. Enfant de l'Aubrac : un parcours, de la Chine à Laguiole (04:17)
- . 3. Le couteau à Laguiole : une histoire, un outil, un « rythme de vie » (04:43)
- . 4. Industrialisation, déclin, ...dépôt de bilan (06:55)
- . 5. Reprise, crise de 2008, ...et déluge de commandes ! (07:01)
- . 6. L'âme d'une entreprise : un couteau de territoire (04:28)
- . 7. La Forge de Laguiole : le métier contre la « méthode Kaizen » (03:55)
- . 8. Une entreprise, un produit de territoire, qu'est-ce que c'est ? (06:02)
- . 9. Le désarroi des patrons ? un vrai scandale (03:18)
- . 10. Le PSE, Plan de sauvegarde de l'emploi : le piège de la bulle générationnelle (04:44)
- . 11. Pour une croissance « organique » de l'entreprise (03:58)
- . 12. Entreprises, territoires et développement... local ou durable ? (02:41)
- . 13. « Made in France » : la traçabilité des produits, le rapport Jégo (03:52)
- . 14. La protection de la marque : la stratégie Forge de Laguiole (02:23)
- . 15. La Forge de Laguiole : quelle gouvernance, quel management de l'entreprise ? (02:49)
- . 16. Quel regard sur les politiques publiques territoriales ? (00:00:59)
- . 17. Un modèle « Forge de Laguiole » à développer sur les territoires ? (05:47)

Les Mots-clefs :

Gestion entreprise, stratégie entreprise, PME, territoire, artisan, métier, développement durable, développement local, Aubrac, Aveyron, Laguiole, Coutellerie

© Pratiques & Stratégies - avril 2011

Transmettre les savoir-faire d'excellence. Réflexion et pratiques d'un chef d'entreprise (Maniatis)

André Delahaigue

Coiffeur, Directeur des salons Jean-Marc Maniatis



Avec **André Delahaigue**, nous nous approchons de très près de ce qui fonde l'essence du **geste professionnel de l'expert**, du **grand professionnel**. Et dans le même mouvement, nous tentons de nous approcher des voies possibles de sa transmission : à ceux et celles qui entrent dans le métier, aux professionnels déjà en activité, aux pairs.

L'art de la coiffure est attesté depuis la préhistoire, le métier de coiffeur est multiséculaire. Mais aujourd'hui, **qu'est ce qui fait l'excellence du geste d'un très grand professionnel ?** Quelle est la qualité du regard, la posture, la maîtrise du geste et l'étendue de la culture qui fait qu'un grand professionnel comme **Jean-Marc Maniatis** - et maintenant son « double »...

Les Séquences :

- . 1. André Delahaigue, directeur et responsable de la formation de Maniatis (02:26)
- . 2. "L'école" Maniatis : désapprendre pour apprendre (02:06)
- . 3. Quelle identité, quelle culture de l'entreprise ? Geste artisanal, identité, quête de sens (08:39)
- . 4. Une entreprise artisanale, rachetée par un grand groupe (01:49)
- . 5. Le savoir-faire d'excellence : qu'est-ce qui est différent ? (06:28)
- . 6. Identité et apprentissage (03:06)
- . 7. Que fait le coiffeur d'expérience : du "Dupont", du "Maniatis", du "Dupont-Maniatis" ? (05:49)
- . 8. Transmettre un "geste créatif" en entreprise (03:32)
- . 9. Maintenir l'excellence. Rôles du manager, du formateur, du collectif (05:12)
- . 10. Une PME artisanale dans une multinationale : le choc des cultures (08:16)
- . 11. La transmission professionnelle : une "élection", un cadeau... ? (03:18)

Les Mots-clefs :

Stratégie entreprise, direction entreprise, culture entreprise, PME, métier, savoir-faire, compétence, coiffure, Jean-Marc Maniatis, Provalliance

© Pratiques & Stratégies - janvier 2010