

## Postface

Retour aux sources... Le modèle compagnonnique au service du tutorat

Lucile Vadcard

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5291>

ISSN : 2107-0946

### Éditeur

La Documentation française

### Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2018

Pagination : 107-116

ISSN : 0759-6340

### Référence électronique

Lucile Vadcard, « Postface », *Formation emploi* [En ligne], 141 | Janvier-Mars 2018, mis en ligne le 15 avril 2018, consulté le 30 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/5291>

---

© Tous droits réservés

# Postface

## Retour aux sources... Le modèle compagnonnique au service du tutorat

LUCILE VADCARD

*Maître de conférences en sciences de l'éducation, université Grenoble Alpes, Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte – LaRAC*

L'étude des modalités concrètes de l'accompagnement des apprentis sur le lieu de travail semble être restée longtemps un impensé des travaux portant sur la formation professionnelle initiale. Est-ce lié à l'idée, plus ou moins explicite, que l'on peut apprendre des situations de travail sans que ceux qui accueillent les novices n'aient à faire d'effort particulier pour que l'apprentissage advienne ? Apprentissage « sur le tas » ou « par frayage » désignent encore parfois des modalités de formation au cours desquelles l'observation, l'imitation, l'intégration progressive dans les tâches sont considérées comme les vecteurs nécessaires et suffisants du « *potentiel d'apprentissage* » des situations de travail (Mayen & Gagneur, 2017).

Mais depuis quelques années, accompagnant un « *renouveau actuel de l'apprentissage comme mode de transmission du métier* » (Jalaudin & Moreau, 2002, p. 55), des chercheurs de diverses disciplines s'intéressent à cette configuration didactique particulière qu'est l'apprentissage sur le lieu de travail. Peu à peu, ils bousculent cette vision naturaliste de la transmission professionnelle en identifiant des organisations, des rationalisations, des arbitrages, des difficultés, soit le caractère construit de l'accompagnement des apprentis. De fait, cette construction incombe en grande partie aux tuteurs. Ce sont eux en effet qui aménagent des conditions d'accès au savoir pour les apprentis, au sein de situations de travail qui ne sont pas *a priori* organisées pour la formation.

Parmi les premiers travaux qui se sont penchés sur les transmissions professionnelles, certains ont été le fait de chercheurs en ethnologie et en sociologie. Ils ont étudié des exploitations familiales, des groupes sociaux (Delbos & Jorion, 1984 ; Bril & Roux, 2002). S'ils ne traitent pas du tutorat au sens où on l'entend classiquement dans le champ de la formation professionnelle initiale, ces travaux apportent toutefois des éléments pour comprendre les processus de formation et de socialisation professionnelles. On y repère le caractère organisé des tâches confiées aux jeunes, qui permet de ménager tout à la fois la production et l'apprentissage, et de les placer, dès que possible, dans une position de responsabilité – même limitée – vis-à-vis de la production (premières étapes d'un processus par exemple). On y distingue également des configurations spécifiques de l'apprentissage qui, comme évoqué précédemment, mettent à mal la représentation d'un réel d'emblée porteur des potentialités formatives nécessaires. Dans les exploitations familiales des paludiers, Delbos & Jorion (*ibid.*) montrent, par exemple, les actions que le père mène pour acculturer le jeune enfant

au maniement des instruments en lui en confectionnant à sa taille, ou au processus de production du sel en lui confiant une parcelle miniature.

D'autres travaux, menés cette fois en entreprises, s'intéressent au tutorat au sens de l'accueil des nouveaux arrivants, que ceux-ci soient des stagiaires, des jeunes embauchés ou même des anciens qui changent de service et se retrouvent ainsi novices pour un temps (voir le texte de Thébault dans ce dossier). Les chercheurs, souvent ergonomes, se penchent sur les modalités organisationnelles de la transmission, se soucient des temporalités dédiées à la transmission, de la reconnaissance du rôle des tuteurs. On repère, là encore, la marque de processus réfléchis de la part des tuteurs et des collectifs de travail afin que les apprentis puissent s'inscrire dans une démarche d'apprentissage. Ces processus peuvent aller de la sélection des tâches à accomplir jusqu'à des mises à l'épreuve destinées à éprouver les capacités du nouvel arrivant à supporter le métier sur le long terme (Gaudart, Delgoulet & Chassaing, 2008).

Enfin, pour clore ce bref tour d'horizon, seront évoqués les travaux menés dans le champ des sciences de l'éducation, qui s'intéressent plus particulièrement au tutorat des formations en alternance. À partir de travaux portant sur l'organisation de l'alternance et qui mentionnent souvent le rôle central du tuteur en entreprise (Astier, 2007), de plus en plus de recherches se déploient sur l'activité effective de ces tuteurs. Ces travaux s'attachent à identifier les finalités et les régularités des interactions qui s'élaborent entre tuteur et apprenti à propos du travail, que ce soit très localement (Filliettaz & *al.*, 2014) ou sur un temps plus long (Kunégel, 2011). À différents niveaux, ils montrent les arbitrages qui s'opèrent entre activités de production et de formation (Rémerly & Markaki, 2016), certaines contraintes du travail pouvant même apparaître comme des vecteurs de progrès par les ruptures qu'elles provoquent parfois au cours de l'interaction (Vadcard, 2013).

Les articles du dossier présenté ici sont dans la droite ligne de ce mouvement de compréhension de l'activité de tutorat, destiné à améliorer, d'une manière ou d'une autre, l'efficacité de la formation ; et ce, tant pour les apprentis – afin qu'ils puissent apprendre ce qu'ils ont à apprendre – que pour les tuteurs – pour leur offrir des possibilités de mener à bien leur tâche – et pour les organisations professionnelles – pour qu'elles puissent intégrer cette dimension du métier. Afin de contribuer ici un tant soit peu à cette problématique, nous discuterons de quelques traits caractéristiques du modèle ancestral et efficace de transmission professionnelle sur le lieu du travail qu'est le compagnonnage. Après avoir explicité les raisons de ce choix, l'importance des temporalités, la nature de la relation maître/apprenti, le rôle de la responsabilité vis-à-vis de l'activité, la notion de progrès seront à leur tour abordés. À partir d'une description rapide de chacun de ces éléments, seront développés quelques remarques et questionnements qu'ils génèrent pour les études actuelles sur le tutorat. Enfin, nous esquisserons, à ce propos, la particularité de l'approche didactique. Celle-ci procède d'une entrée par les contenus et permet de se dégager de distinctions parfois plus gênantes qu'aidantes entre savoirs techniques et savoirs relationnels.

## 11 Du compagnonnage

Le terme de compagnonnage est souvent utilisé dans la langue courante. Il désigne même officiellement, dans certaines entreprises, les dispositifs de tutorat. Sans être directement invoqué par cette terminologie, le modèle séculaire du compagnonnage français y joue, en toile de fond, le rôle de référence. Il participe d'ailleurs, pour une part, à l'idée d'une efficacité naturelle des situations de travail pour la formation : placez auprès d'un maître un apprenti, l'apprentissage adviendra... L'abord choisi pour cette postface suggère que pour l'étude des pratiques actuelles de tutorat sur le lieu du travail, il peut être éclairant de s'attacher à mieux comprendre quelques-uns des traits déterminants de ce modèle de formation. Cette voie semble d'autant plus légitime que se développent, depuis quelques années, des travaux de recherche sur le compagnonnage (voir notamment Adell-Gombert, 2008 ; Brillet & Hulin 2009 ; Mohib, 2011 ; Meurger, 2016). Ces travaux contribuent à objectiver nos connaissances sur ce monde particulier. Ces connaissances étaient en effet jusqu'alors entremêlées de croyances, que celles-ci soient liées à des craintes (les rites, le secret, la confusion avec la franc-maçonnerie) ou idéalisées, comme évoqué plus haut (beaucoup d'écrits historiques ont été le fait de compagnons et ont participé à la propagation d'une image romancée du compagnonnage, voir Adell-Gombert, 2010).

Le modèle est donc peu à peu mieux compris, et l'on ne peut que s'en réjouir puisqu'il était, et reste, un modèle de formation efficace, formant une élite de l'artisanat et bénéficiant d'un prestige assez inusité en formation professionnelle initiale, en France (Veillard, 2017). Son inscription récente sur la liste du patrimoine culturel immatériel de l'humanité par l'UNESCO<sup>1</sup>, en tant que modèle de formation, atteste qu'il a su, à travers les siècles, conserver son efficacité tout en s'adaptant aux évolutions institutionnelles de l'apprentissage.

Ainsi, sans dresser un historique et sans nostalgie, nous prenons appui ici sur ce passé remarquable pour fournir au présent quelques éclairages complémentaires aux réflexions qui s'y mènent. Seront abordés les quatre points suivants, au regard de leur lien avec la problématique qui nous occupe ici : le temps, le couple maître/apprenti, le Devoir et les savoirs.

### 1.1. Le temps

Différentes temporalités caractérisent la formation du Compagnon. Ce sont la durée du compagnonnage, les alternances, les rythmes individuels. L'importance accordée aux temps longs est visible aux trois niveaux.

1. Inscription en 2010, voir : <https://ich.unesco.org/fr/RL/le-compagnonnage-reseau-de-transmission-des-savoirs-et-des-identites-par-le-metier-00441>.

Tout d'abord, le compagnonnage est une formation qui prend le temps. Effectuer un Tour de France<sup>2</sup>, initialement à pieds, requiert évidemment quelques années. Actuellement, il se déroule encore sur trois à sept ans selon les spécialités, après les deux années nécessaires à la préparation du CAP (Certificat d'aptitude professionnelle). Notons, au passage, que les Compagnons considèrent ce diplôme comme un commencement dans l'apprentissage, et non comme une finalité. Au cours de ces années de formation, plusieurs alternances sont aménagées. En premier lieu, depuis l'instauration des cours du soir au XVI<sup>e</sup> siècle, le compagnonnage a intégré l'intérêt d'une alternance entre les deux formes professionnelle et scolaire de la formation. Sensibles à la question de la continuité, les CFA compagnonniques (Centres de formation d'apprentis) ménagent souvent, pour leurs apprentis, des périodes d'alternances plus longues que la normale<sup>3</sup>. Ensuite, cette alternance de lieux se combine avec une alternance des modalités de travail, que ce soit au CFA ou lors du Tour de France. Il s'agit du travail intégré à un collectif, dans l'entreprise et lors des cours, et du travail individuel, lors des TP en ateliers, de l'étude personnelle et de la réalisation des travaux personnels d'adoption et de réception<sup>4</sup>. Le travail individuel conserve une place très importante chez les Compagnons, complémentaire de l'inscription dans un collectif. Cette importance est liée à la prise en compte du dernier niveau de temporalité, celui de l'individu. En effet, la formation compagnonnique tâche d'éviter de normer les temps de développement propres à chaque apprenti. Au sein des CFA, les modalités de travail sont organisées pour permettre aux apprentis de travailler à leur rythme (Meurger, *op. cit.*). Les temps nécessaires à la réalisation des travaux d'adoption et de réception sont également très variables d'un individu à un autre, et au sein de cette variabilité, la hâte n'est pas valorisée.

Ces quelques considérations sur les temporalités compagnonniques nous rappellent que le temps et l'allocation du temps sont des variables importantes de la formation. C'est une évidence, et pourtant, ces variables restent souvent en retrait dans les études, faute, peut-être, de savoir comment bien les y intégrer. En premier lieu, peut-être faudrait-il que nous nous astreignions à caractériser les différentes temporalités des cas que nous étudions, à ces trois niveaux : durées des formations, temporalités des alternances au niveau organisationnel, temporalités vécues par les apprentis. Ces éléments influencent très fortement les processus de transmission. Chopin (2010) propose de caractériser également le temps choisi pour l'étude – s'agit-il d'une étude ponctuelle, longitudinale ou d'une temporalité intermédiaire

---

2. Le Tour de France est une étape de la formation du Compagnon, au cours de laquelle il change périodiquement de ville (une à deux villes par an) ; dans chacune d'entre elles, il est hébergé au siège compagnonnique, et doit trouver un emploi pour compléter ses expériences.

3. Pour un même CAP Charpente, en CFA non compagnonnique, on trouve classiquement une alternance d'une semaine école / deux semaines en entreprise, et des durées qui sont doublées en CFA compagnonnique : deux semaines école / quatre en entreprise.

4. L'adoption marque l'entrée en compagnonnage, elle précède le départ sur le Tour de France ; la réception marque l'accès au titre de Compagnon. Pour chacune de ces étapes de la formation, l'apprenti doit présenter une réalisation personnelle attestant de ses capacités à résoudre un problème technique (le travail de réception est souvent appelé « chef d'œuvre »).

entre ces deux extrêmes ? – et les focales choisies – est-ce qu’il s’agit de processus individuels, organisationnels, voire historiques ? Une systématisation de l’explicitation de ces éléments dans les études pourrait accroître leur lisibilité, tout en augmentant les possibilités de croisements et de comparaisons.

## 1.2. Le couple maître/apprenti

La relation maître/apprenti est une variable déterminante de l’efficacité de la formation compagnonnique, même si le collectif y joue également un rôle important. À travers différentes descriptions de ce couple, on peut en repérer trois aspects fondateurs.

Le premier est la temporalité, que l’on a déjà évoquée. En effet, un temps long est indispensable pour que se tissent des relations favorables entre les protagonistes<sup>5</sup>. Le deuxième aspect relève du mimétisme. Ce processus est parfois qualifié d’« *imitation prestigieuse* », en référence à Mauss<sup>6</sup>. Il requiert du temps, là encore. Mais il nécessite également du maître une certaine autorité (voire une autorité certaine !), pas seulement de droit – en raison de sa qualité de tuteur – mais également de fait, soit une autorité d’expertise en plus de celle de pouvoir (Ramé & Ramé, 1995). Il semble que ce soit cette dimension qui donne confiance en l’apprenti et qui l’autorise, en quelque sorte, à se projeter dans le rôle qu’il devra endosser, rôle qui intègre celui de formateur, comme on le verra dans la sous-partie suivante. Enfin, le troisième aspect est le symétrique du deuxième, puisque le maître doit également se reconnaître un tant soit peu dans l’apprenti pour que s’établisse une reconnaissance mutuelle, moteur de l’instauration d’une relation de couple efficace pour la formation : « *Le développement des compétences est en partie tributaire des signes de reconnaissance échangés dans le couple apprenti-maître* » (Olry & Cuvillier 2007, p. 52).

Cette approche du couple maître/apprenti dépasse celle d’une simple vision institutionnelle et administrative. De fait, elle permet de penser la transmission comme n’étant pas une relation hiérarchique et unidirectionnelle. En effet, non seulement elle transforme en partie le tuteur lui-même, mais elle requiert de sa part – et donc de l’organisation – l’acceptation d’une certaine incertitude, inhérente aux pratiques de transmission (Imbert, 1990). Ainsi un équilibre – et des déséquilibres parfois – entre confiance et incertitude est-il également moteur de la relation tutorale.

Parfois, le couple ne prend pas. Les trois aspects évoqués ici peuvent être des pistes pour l’expliquer, des leviers pour le favoriser. Toutefois, peut-être ne peut-on pas toujours forcer l’entente.

5. Gaudart et al. (*op. cit.*) évoquent, dans le cadre d’études en entreprises, la difficulté d’investissement que rencontrent les professionnels face à des équipes trop instables.

6. On trouve chez Delbos & Jorion (1984) une expression qui évoque la même idée : « *se voir en position de maîtrise anticipée* » (p. 144).

### 1.3. Le Devoir

Le Devoir désigne, chez les Compagnons du Devoir, la nécessité de transmettre : « *Celui qui sait transmettra à son tour* » (de Castéra, 1996). Ce précepte s'applique à tous les niveaux. Dès leur arrivée, les jeunes sont considérés comme étant à mêmes de transmettre, et sont incités à le faire quand l'occasion s'en présente (en s'entraînant pendant les ateliers, par exemple). Les plus âgés endossent cette responsabilité durant toute leur formation, jusqu'à prendre à leur tour le rôle de maître. La permanence de l'idée de formation est telle dans le compagnonnage que les maîtres se considèrent eux-mêmes comme ayant toujours à apprendre, et s'appuient sur la transmission auprès des jeunes pour se perfectionner et faire évoluer leur métier. Ainsi, la réception (cérémonie de passage de l'état d'aspirant à celui de compagnon), plutôt que de marquer la fin d'une étape, est considérée comme un commencement, c'est « *la consécration d'une volonté de perfectionnement* » (*ibid.* p. 95).

À la lecture de plusieurs travaux menés sur le tutorat, y compris dans ce dossier, on comprend que les tuteurs sont bien souvent volontaires pour assumer cette responsabilité de transmission. Certains articles du dossier relèvent également la dimension formative que prend pour eux l'activité tutorale (voir Thébault, Iazykoff). On trouve, à ma connaissance, moins d'éléments du côté des apprentis. Pourrait-on et aurait-on intérêt à promouvoir et favoriser, sur les lieux de stage, cette perspective de formation permanente qui se déploie dans l'entraide entre professionnels et stagiaires, ainsi que dans le perfectionnement ? La notion de prise de responsabilité, évoquée en introduction, et la confiance réciproque qu'elle requiert peuvent représenter des leviers intéressants pour développer cette posture.

### 1.4. Les savoirs

Les Compagnons ont su organiser la pérennité de leurs métiers à travers des évolutions et révolutions techniques et socio-professionnelles (prouesse qui intéresse jusqu'aux sciences de gestion et du management, voir Brillet & Hulin, *op. cit.*). Ce fonctionnement repose, en premier lieu, sur la transmission d'une solide base de connaissances partagées, notamment les enjeux et contraintes du travail, les propriétés des matériaux et des instruments, les techniques, etc. Initialement orale, la transmission s'accompagne désormais d'une formalisation écrite<sup>7</sup>. À partir de cette base, ils se considèrent ensuite à même d'appréhender – ils le font par le Tour de France – une variété de techniques qui va compléter leurs connaissances : « *Le jeune passant qui découvre dans une ville une façon de travailler introduit en même temps ce qu'il a acquis ailleurs, si bien qu'il est à la fois un élève tributaire de ses maîtres eux-mêmes garants d'une tradition et un véritable "agent de l'innovation"* » (Guédez, 1994, p. 68). C'est l'association entre connaissance poussée des fondements du domaine et confrontation à son actualité et à sa diversité qui permet aux Compagnons de faire évoluer les techniques et d'innover. Ainsi, et pour prendre un peu le contrepied du mouvement actuel de promo-

---

7. Depuis plus de quarante ans, les Compagnons s'attèlent à la rédaction d'une *Encyclopédie des Métiers*. À titre d'illustration de l'ampleur de l'ouvrage, dix tomes couvrent le domaine de la charpente.

tion de l'innovation « tous azimuts », on peut douter du fait qu'elle puisse se passer de la transmission...

Mais que sont donc ces savoirs de métiers ? Le lecteur doit se demander ici si le parallèle avec le compagnonnage est bien légitime, puisque les activités traitées dans le dossier relèvent du service, que les auteurs prennent soin de différencier des activités manuelles et techniques qui sont celles des compagnonnages. Plusieurs auteurs notent la particularité de la présence active du bénéficiaire dans ces situations (voir Filliettaz, Iazykoff, Alonso Vilches & Pirard). En effet, le cours du travail est difficilement modifiable pour permettre la formation (monstrations, temps d'arrêts, etc.), et la parole sur le travail n'est pas toujours libre car elle doit tenir compte de cette présence. Ces situations peuvent être qualifiées de dynamiques, au sens de l'ergonomie francophone, c'est-à-dire qu'elles possèdent une dynamique qui leur est propre. Dans ce cadre, une autre particularité de ces situations, peu mise en évidence dans les textes, relève du paradoxe entre la difficulté de se référer à une base de connaissances stables du domaine – puisque « *les actions requises des agents ne peuvent être décrites en détail car elles dépendent d'une multitude de facteurs contextuels* » (Hoc, Amalberti, Cellier & Grosjean, 2004) – et la nécessité de le faire – puisque ces mêmes situations, peut-être plus que d'autres, « *supposent de la part de l'opérateur une connaissance non triviale de l'environnement* » (Amalberti & Hoc, 1998, p. 210) pour que celui-ci intègre la dynamique propre du système dans ses décisions. Dès lors, comment caractériser l'expertise et définir les contenus qui sont objets de la transmission et de l'accompagnement tutoral ? Comment se dégager de l'incertitude quant à ce qui est censé être su par les acteurs ? En d'autres termes, est-il possible de contourner ce que Chevallard (1997) ou Sarrazy (2002) qualifient de réduction pédagogique des faits de formation, et qui étudie les phénomènes de transmission sans tenir compte de ce qui constitue l'objet même de la relation, c'est-à-dire les savoirs ?

Un premier élément de réponse à cet ensemble de questions est que, fondamentalement, dans les activités dynamiques comme dans les activités artisanales, la transmission porte sur les propriétés du monde auquel le travailleur est confronté. Dans le cas des métiers dits techniques, l'environnement est principalement matériel. Ce sont les propriétés des instruments et des matériaux qui sont l'objet de la transmission, ainsi que des manières de faire et des critères de validité de ces gestes. Dans le cas des métiers de service, les propriétés de l'environnement sont également présentes et contraignantes. Ce sont les enjeux du service (soin, psychomotricité, échanges commerciaux...), les caractéristiques des éléments sur lesquels et par lesquels on doit agir (les bénéficiaires – patient, jeune enfant, client – et les instruments), les manières de composer avec ce réel, et les critères de validité des actions entreprises, que celles-ci soient orales ou gestuelles. Pour autant, si on accepte l'idée de laisser de côté la distinction entre métiers de service et métiers techniques dans l'identification des contenus qui sont en jeu dans la transmission, il n'en reste pas moins que la nature même de ces contenus peut influencer les possibilités de transmission. Ainsi, les configurations les plus adaptées pour la formation ne sont sans doute pas les mêmes selon que l'on veut tailler une pièce de bois ou soigner un patient. Elles ne sont pas non plus les mêmes lorsqu'il s'agit d'examiner ce patient ou de l'opérer, en particulier parce que les



critères de validité de ces activités ne sont pas de même nature<sup>8</sup>. Pour identifier ces savoirs de métier et leurs spécificités – et apporter ainsi un second élément de réponse aux questions précédentes – l’approche didactique de la formation professionnelle (Pastré, 2011 ; Vadcard, 2017) propose de mener une analyse préalable de l’activité, tant professionnelle que de formation. Elle y trouve plusieurs intérêts. Le premier est qu’une telle étude dote le chercheur d’un guide pour la lecture des interactions, qui systématise ses questionnements. Ainsi, tel échange porte-t-il sur une technique établie, sur une propriété du milieu, sur la théorie qui y est associée ? Evoque-t-on ici un cas particulier ou une règle plus générale ? Les critères de validité des manières de faire ont-ils été explicités ?... Le deuxième intérêt est que l’étude préalable permet d’identifier d’éventuels points d’achoppement de la transmission. Les différences d’interprétation, telles que celles repérées par Alonso Vilches et Pirard dans ce dossier, sont inévitables et représentent un enjeu majeur pour la formation. Une fois identifiées, elles peuvent faire l’objet d’une attention particulière de la part du chercheur, mais aussi des tuteurs, et/ou être intégrées dans un processus d’ingénierie de formation. Enfin, repérer de quoi est faite l’expertise – même si elle peut être multiple – contribue à la compréhension de la nature de la formation, à des niveaux curriculaires (objectifs), situationnels (configurations), individuels (apprentissage).

## Conclusion

L’objectif de cette postface était de poser un regard un peu décalé dans le temps sur la problématique tutorale, afin de dégager quelques orientations d’analyse complémentaires à celles qui sont proposées dans ce dossier. L’élucidation de ce qui se joue au travail pour l’apprenti, *via* le tuteur et les collectifs de travail, est un thème de recherche encore émergent, d’un grand intérêt pour le champ de la formation professionnelle. La modélisation de ces processus de transmission est en effet susceptible d’avoir des retentissements à différents niveaux, notamment au niveau de l’entreprise (reconnaissance du statut de tuteur), des tuteurs (se pose ici la question cruciale de leur formation, encore peu abordée – voir Munoz & Boivin, 2016, Pelé-Peycelon & *al.*, 2017), mais aussi au niveau des institutions scolaires partenaires de l’alternance et des apprentis eux-mêmes (Veillard, *op. cit.*). Ce dossier ne sera sans doute pas le dernier...

## ■ Bibliographie

Adell-Gombert N. (2008), *Des hommes de Devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIIIe-XXe siècle)*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l’Homme.

---

8. En effet, si les critères de validité d’un geste sont liés aux objectifs de ce geste (obtenir une pièce de bois conforme, accueillir un patient, diagnostiquer une pathologie, etc.), ils sont également liés aux propriétés de ce sur quoi ce geste est accompli : fil du bois, résistance à la douleur, fonctions des organes ou encore propriétés de reconstruction osseuse ou tissulaire du patient, etc.

- Adell-Gombert N. (2010), « Le conteur, le scribe, le chansonnier. Formes et raisons de l'autobiographie chez les compagnons du Tour de France », *L'Homme*, 195-196, pp. 193-224.
- Amalberti R. & Hoc J.-M. (1998), « Analyse des activités cognitives en situation dynamique : pour quels buts ? Comment ? », *Le Travail Humain*, 61(3), pp. 209-234.
- Astier P. (2007), « Alternance construite, prescrite, vécue », *Education Permanente*, 172, pp. 61-72.
- Bril B. & Roux V. (eds.) (2002), « Le Geste technique. Réflexions méthodologiques et anthropologiques », *Revue d'Anthropologie des connaissances*, Ramonville Saint-Agne, Éditions Erès, collection « Technologies, Idéologies, Pratiques », 14(2).
- Brillet F. & Hulin A. (2009), « La vision prospective à l'épreuve de la tradition : le devenir des métiers des compagnons du devoir », *Management & Avenir*, 5(25), pp. 354-370.
- Castéra B. de (1996), *Le compagnonnage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Chevallard Y. (1997), « Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique », *Skholè*, 7, pp. 45-64.
- Chopin M.-P. (2010), « Les usages du "temps" dans les recherches sur l'enseignement », *Revue française de pédagogie*, 170, pp. 87-110.
- Delbos G. & Jorion P. (1984), *La transmission des savoirs*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Filliettaz L., Rémy V., Trébert D. (2014), « Relation tutorale et configurations de participation à l'interaction : analyse de l'accompagnement des stagiaires dans le champ de la petite enfance », *Activités*, 11(1), pp. 22-46.
- Gaudart C., Delgoulet C. & Chassaing K. (2008), « La fidélisation de nouveaux dans une entreprise du BTP : approche ergonomique des enjeux et des déterminants », *Activités*, 5 (2), pp. 2-24.
- Guédez A. (1994), *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Hoc J.-M., Amalberti R., Cellier J.-M. & Grosjean V. (2014), « Adaptation et gestion des risques en situation dynamique », in Hoc J.-M. et Darses F. (dir.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*, Paris, PUF, pp. 15-48.
- Imbert F. (1990), « Action et fabrication dans le champ éducatif », in *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Actes du colloque international francophone de l'AFIRSE, Alençon, pp. 105-111.
- Jalaudin C. & Moreau G. (2002), « Transmettre le métier : les complexités de la relation maître/apprenti », in Piotet F. (dir.), *La révolution des métiers*, Paris, PUF, pp. 53-76.
- Kunégl P. (2011), *Les maîtres d'apprentissage. Analyses des pratiques tutorales en situation de travail*, Paris, L'Harmattan.

- Mayen P. & Gagneur C.-A. (2017), « Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail », *Recherches en Education*, 28, pp. 70-83
- Meurger C. (2016), *Le compagnonnage en tant qu'institution de formation professionnelle : études de son histoire, de ses curriculums et de ses phénomènes de transmission*, thèse en sciences de l'éducation de l'université Grenoble Alpes.
- Mohib N. (2011), « Dégager des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel », *Formation Emploi*, 114, pp. 55-71.
- Munoz G. & Boivin S. (2016), « Accompagner les tuteurs à expliciter leur connaissance-en-acte. L'usage de l'instruction au sosie en formation en soins infirmiers », *Education Permanente*, 206, pp. 109-117.
- Olry P. & Cuvillier B. (2007), « Apprendre en situation. Le cas des dispositifs apprentis-maîtres d'apprentissage », *Education Permanente*, 172, pp. 45-60.
- Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.
- Pelé-Peycelon M., Veillard L., Cuvillier B. (2017), « L'organisation du tutorat en entreprise : de l'importance du collectif de travail », *Education Permanente*, Hors-Série AFPA, pp. 135-144.
- Ramé L. & Ramé S. (1995). *La formation professionnelle par apprentissage*, Paris, L'Harmattan, collection « Logiques Sociales ».
- Rémery V. & Markaki V. (2016), « Travailler et former : l'activité hybride des tuteurs », *Education Permanente*, 206, pp. 47-59.
- Sarrazy B. (2002), « Didactique, Pédagogie et Enseignement : pour une clarification du débat dans la communauté des sciences de l'éducation », in Marcel J.-F. (Ed.), *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline*, Paris, l'Harmattan, pp. 131-154.
- Vadcard L. (2013), « Etude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire », *Education & Didactique*, 7(1), pp. 117-146.
- Vadcard L. (2017), « Un essai de caractérisation du didactique », *Recherches en Education*, 28, pp. 84-93.
- Veillard L. (2017), *La formation professionnelle initiale. Apprendre dans l'alternance entre différents contextes*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.