



HAL
open science

Conserver et transmettre un patrimoine culturel immatériel: Propositions théoriques et méthodologiques

Sébastien Chaliès, Laurent Dastugue

► To cite this version:

Sébastien Chaliès, Laurent Dastugue. Conserver et transmettre un patrimoine culturel immatériel: Propositions théoriques et méthodologiques. *TransFormations: Recherche en éducation et formation des adultes*, 2024, 27, pp.35-51. hal-04768031

HAL Id: hal-04768031

<https://hal.science/hal-04768031v1>

Submitted on 5 Dec 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CONSERVER ET TRANSMETTRE UN PATRIMOINE CULTUREL IMMATÉRIEL : PROPOSITIONS THÉORIQUES ET MÉTHODOLOGIQUES

CONSERVING AND TRANSMITTING INTANGIBLE CULTURAL HERITAGE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROPOSALS

Sébastien CHALIES

Université de Montpellier, Laboratoire LIRDEF, Faculté d'Éducation, France

Laurent DASTUGUE

Université de Clermont Auvergne, ACTé, France

RÉSUMÉ

Plusieurs études montrent que les artisans d'art sont en difficulté pour « faire » et se « défaire » de leurs propres expériences professionnelles pour les transformer en objets de formation. À partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021), cet article propose en premier lieu de conceptualiser ce que pourrait être la « maintenance » et la « réinterprétation » (Livet, 2018) de la part immatérielle d'un patrimoine métier pour possiblement en faire un objet pour la formation. Sur cette base, elle détaille les principaux résultats d'une étude de cas permettant de tester le caractère heuristique d'une procédure permettant théoriquement de placer les artisans d'art dans différentes expériences de « présence corporelle » afin de progressivement « mettre la main » et d'« avoir la main » sur leurs connaissances et savoir-faire. Les conditions technologiques nécessaires à l'objectivation et à la formalisation de la part immatérielle d'un patrimoine métier et de l'aménagement des situations de formation pour en permettre la transmission sont finalement discutées.

Mots-clés : anthropologie culturaliste, artisanat d'art, formation professionnelle, patrimoine culturel immatériel, présence corporelle.

ABSTRACT

A number of studies show that craftspeople have difficulty in "making" and "unmaking" their own professional experiences in order to transform them into training objects. This article is based on the theoretical framework of culturalist anthropology (Chaliès et Bertone, 2021). It first proposes a conceptualisation of the "maintenance" and "reinterpretation" (Livet, 2018) of the intangible part of a craft heritage to possibly make it an object for training. On this basis, she details the main findings of a case study testing the heuristic character of a procedure theoretically enabling craftsmen to be placed in various experiences of "bodily presence" in order to gradually "get hold of" and "have a hand" in their knowledge and know-how. Finally, we discuss the technological conditions required to objectify and formalise the intangible part of a craft's heritage, and to adapt training situations to enable its transmission.

Keywords: arts and crafts, body presence, cultural anthropology, intangible cultural heritage, vocational training.

INTRODUCTION

Depuis la convention de l'UNESCO adoptée en 2003, on assiste à un « foisonnement de conventions » et de « politiques » en faveur de la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel (Turgeon, 2010). L'enjeu de ces différentes initiatives est tout à la fois de définir les contours de ce que pourrait être ce type de patrimoine (Bortolotto, 2017 ; Hernández González, Fernández Vicente et Derigond, 2020) et, simultanément, de lui accorder un véritable statut afin de le sauvegarder, au même titre que pour le patrimoine culturel matériel, architectural, artistique et archéologique (Turgeon, 2010).

Parmi les multiples éléments constitutifs du patrimoine culturel immatériel, les « *connaissances et les savoir-faire rares et remarquables propres à l'artisanat* » (UNESCO, 2003) occupent une place significative. En France, ils sont d'ailleurs placés au cœur de plusieurs dispositifs (« *Entreprise du Patrimoine Vivant* », « *Maître d'art-Élèves* », etc.), portés notamment par l'Institut National des Métiers d'Art, ayant pour ambition de les sauvegarder et d'en faciliter la transmission entre les générations. Cette dynamique est accompagnée par des travaux scientifiques (Chave, 2020 ; Jourdain, 2014) interrogeant, pour ainsi dire, le comment « mettre la main » sur ces connaissances et savoir-faire rares.

C'est à ce niveau que se situe l'objet de cet article. À partir d'une étude de cas réalisée auprès d'artisans d'art luthiers expérimentés, il vise successivement à (i) conceptualiser les connaissances et savoir-faire d'expérience et les démarches dans lesquelles engager les professionnels afin de les identifier, les formaliser et éventuellement les transmettre, (ii) présenter les grandes lignes d'une méthodologie favorisant l'objectivation de ce type de connaissances et savoir-faire, leur formalisation et potentiellement leur transmission, (iii) présenter deux résultats significatifs en matière de maintenance et de réinterprétation de la part immatérielle d'un patrimoine métier et, enfin, (iv) discuter des conditions technologiques nécessaires à l'objectivation et à la formalisation de la part immatérielle du patrimoine métier et de l'aménagement des situations de formation pour en permettre la transmission.

CADRE THÉORIQUE

L'étude a été réalisée à partir du cadre théorique de l'anthropologie culturaliste (Chaliès et Bertone, 2021) dont les principaux soubassements épistémologiques empruntent au pragmatisme Deweyien (Steiner, 2008) et à un énoncivisme dit « radical » (Hutto et Myin, 2009). Ce cadre théorique a été adopté parce qu'il permet tout à la fois (i) de définir ce que peut-être la part immatérielle d'un patrimoine métier, mais aussi (ii) de conceptualiser la possibilité ou pas pour les professionnels d'en rendre compte à autrui (pair, formé, chercheur, etc.) dans une visée de conservation, de transmission voire de transformation.

CONNAISSANCE, SAVOIR-FAIRE ET ACTION

Tels que le précise Livet (2018), les connaissances et savoir-faire rares constitutifs d'un patrimoine métier sont toujours à considérer comme constitutifs d'un « ensemble inextricable » comprenant une part matérielle à la fois « points d'appui et traces » d'usages (dits de maintenance et de réinterprétation) constitutifs de sa part immatérielle. Autrement dit, les connaissances et savoir-faire constitutifs d'un patrimoine métier ne peuvent être appréhendés en dehors d'une « centralité » accordée à l'action (Steiner, 2013).

En premier lieu, cette conception pragmatiste a ceci d'intéressant qu'elle permet de sortir d'un double écueil. Le premier est celui d'une conception mentaliste et intellectualiste des connaissances et savoir-faire. Ces derniers seraient alors assimilés aux substrats cognitifs de processus mentaux à l'origine de toute action alors forcément considérée comme l'exécution d'une planification mentale préalable et toujours associée à une intention objectivée. Le second relève quant à lui, à l'opposé, d'une conception réductionniste des connaissances et savoir-faire. Dans cette conception, l'action serait alors essentiellement motrice, assimilée à une décharge musculaire en réponse ou en réaction à un flux de sensations non ou peu conscientisées. Alors que le premier écueil conduirait de fait à assimiler la part immatérielle du patrimoine métier aux seuls connaissances et savoir-faire supposés être à l'origine de l'ensemble des actions professionnelles, le second mènerait à l'inverse à la confondre avec un ensemble de mouvements ou de gestes à reproduire.

La conception pragmatiste ici adoptée permet, par ailleurs, de poser une définition « étendue » (Steiner, 2013) de l'action. Elle offre, de fait, la possibilité d'entrer dans la complexité de ce que peuvent être, selon les circonstances, les connaissances et savoir-faire de métier. Dans certaines circonstances, l'action peut être ainsi saisie comme une « conduite » située spatio-temporellement et incarnée dans des habitudes d'action. Cette conduite est nécessairement insérée dans une « pratique » culturellement et historiquement sédimentée à partir de l'entrecroisement de faits comportementaux, de valeurs, de normes et de motifs propres à la communauté professionnelle considérée. Ce sont là des « connaissances pratiques » (Ogien, 2015) associées à l'arrière-plan de l'action. Elles sont en effet constitutives des raisonnements pratiques que les acteurs déploient lorsqu'ils sont invités à se justifier sur ce qu'ils ont fait. Mais l'action n'est pas que conduite. Dans certaines circonstances, elle est aussi une pratique « réglée », c'est-à-dire chargée d'une signification particulière s'inscrivant elle-même dans un jeu de langage (ici professionnel) comportant une syntaxe propre. Les connaissances pratiques alors associées par les acteurs à cette action sont autant d'éléments grammaticaux permettant de la décrire et de la signifier. Enfin, dans d'autres circonstances, l'action est « savoir-faire ». Elle est alors potentiellement porteuse d'une réflexivité et d'une intelligence qui ne relèvent toutefois pas de connaissances pratiques propositionnelles permettant sa justification et/ou sa description. Ce sont là des « connaissances par corps » (Ogien, 2015) non objectivées mais qui, sous certaines conditions, pourraient peut-être devenir objectivables.

Chercher à « mettre la main » et « avoir la main » (Livet, 2018) sur la part immatérielle d'un patrimoine métier nécessite donc, *a priori*, d'accéder à ces différentes natures de connaissances pratiques associées à ce qui est fait au quotidien par les professionnels. Pour ce faire, un « primat » doit nécessairement être accordé aux acteurs en les associant à la démarche visant à signifier et décrire leurs actions (Ogien, 2007). Toutefois, alors que cette démarche semble aller de soi, deux questions significatives se posent lorsqu'il s'agit de formaliser la part immatérielle d'un patrimoine. D'abord, comment faire en sorte que l'ensemble des connaissances, notamment les connaissances par corps n'ayant pas théoriquement été encore objectivées, puissent l'être par les professionnels ? Par ailleurs, peut-on s'assurer que les connaissances partagées par ces derniers pour décrire et justifier leurs actions passées soient bien celles qui leur étaient associées *in situ* en situation de travail ? Autrement dit, peut-on s'assurer qu'il n'y ait pas eu de « transformation » des connaissances lors du passage de la situation de travail à la situation d'analyse du travail ?

TYPES D’ACTIONS ET RÉGIMES DE RÉFLEXIVITÉ

Chercher à répondre à ces deux questions conduit à s’interroger sur les liens pouvant être tissés entre, d’un côté, la nature des actions réalisées et, d’un autre, les régimes de réflexivité qui y sont associés. Dans le prolongement des choix théoriques précédemment détaillés, il est effectivement possible de différencier les « actions pratiques » réalisées par le professionnel de ses « actions d’identification, de signification et d’énonciation » (nous les nommerons « actions de signification » dans la suite du texte) de celles-ci. Bien qu’elles soient menées *in situ*, sur le lieu même du travail et non lors d’un entretien réalisé par exemple après coup, ces deux types d’actions relèvent de sémantiques différentes parfois incommensurables (De Lara, 2005 ; Ogien, 2007). Autrement dit, la continuité parfois postulée entre ces deux types d’actions et les régimes de réflexivité qui y correspondent peut tout aussi bien être discutée (Hutto et Myin, 2017 ; Venturinha, 2012). Engagé dans une action pratique, le professionnel aurait une expérience de travail *hic and nunc* relevant du régime de réflexivité propre à sa conscience phénoménale. Engagé dans une action de signification, il entrerait, par contre, potentiellement dans un autre régime de réflexivité propre à sa conscience réflexive afin d’identifier et de mettre en récit son expérience de travail.

À l’appui de la conceptualisation proposée par Ogien (2007), il est possible de considérer que lorsqu’il réalise des actions pratiques, le professionnel est « gouverné » par des expériences normatives situées (Chaliès, 2016). Ce sont là des expériences immanentes au flux de sa pratique professionnelle passée par le truchement de sa conscience phénoménale. Bien qu’à l’origine de ses actions pratiques, elles restent de fait non dicibles jusqu’au moment où, sous certaines conditions, elles peuvent le devenir en étant alors formalisées en règles et raisonnements pratiques. Par contre, lorsqu’il réalise des actions de signification, le professionnel change de régime de réflexivité. Par le truchement de sa conscience réflexive, il « suit » alors les règles qui, contrairement aux expériences normatives situées, sont transcendantales, objectivées et dicibles afin de signifier, juger, voire décrire et justifier à autrui ses actions pratiques.

Préalablement, nous soulignons l’importance d’accéder aux différentes natures de connaissances pratiques associées à ce qui est fait au quotidien par les professionnels afin de parvenir à « mettre la main » et « avoir la main » sur la part immatérielle d’un patrimoine métier. Par les quelques lignes qui précèdent, nous discutons toutefois de la porosité postulée entre les types d’actions et par-là même des conditions à créer pour que les régimes de réflexivité s’alimentent. On comprend dès lors l’importance de la question suivante lorsqu’il s’agit de « mettre la main » et d’« avoir la main » sur les connaissances et savoir-faire d’un professionnel : comment faire en sorte que l’expérience consciente réflexive objectivée et mise en récit par ce dernier s’ancre dans l’expérience corporelle ayant émergée à l’occasion de l’action pratique considérée ?

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE : TRAVAILLER À RENDRE LES PROFESSIONNELS PRÉSENTS CORPORELLEMENT

Pour répondre à cette question, nous faisons l’hypothèse que permettre au professionnel d’être en « présence corporelle », au cours même de ses actions pratiques, peut lui permettre d’identifier, de signifier et potentiellement de mettre en récit certaines dimensions corporelles éprouvées *in situ*. Théoriquement, cela reviendrait donc à lui permettre, dans le flux de ses actions pratiques gouvernées par les règles, d’« être présent corporellement », c’est-à-dire engagé dans des actions de suivi (partiel) de règles.

Sur la base de cette hypothèse, il est possible de travailler à définir les conditions à créer afin de rendre possible la maintenance et la réinterprétation de la part immatérielle d'un patrimoine métier.

La maintenance pourrait se faire dans un double mouvement permettant (i) d'« enrichir » puis (ii) d'« exploiter » la présence corporelle du professionnel. La première hypothèse de cette étude peut donc se formaliser ainsi :

Il est possible d'« enrichir » la présence corporelle d'un professionnel en lui demandant d'entrer en récit ses actions d'identification et de signification lors de ses actions pratiques (Hypothèse 1).

Une deuxième hypothèse pourrait y être associée :

Il est possible d'« exploiter » la présence corporelle lors d'actions de suivi de règles grâce à la tenue singulière d'un entretien d'autoconfrontation¹ (Hypothèse 2).

Sur cette base, une certaine forme de maintenance de la part immatérielle du patrimoine métier pourrait être aussi envisagée par l'intermédiaire d'une formalisation (i) de la signification et de la syntaxe des actions pratiques en règles suivies et (ii) de la signification et de la syntaxe des raisonnements pratiques intégrant ces règles coordonnées et/ou subordonnées.

Au-delà de la maintenance, la réinterprétation de la part immatérielle du patrimoine métier préalablement objectivée pourrait être alors envisagée. Cette réinterprétation pourrait se faire dans un double mouvement permettant (i) d'« aider » le professionnel à être en présence corporelle puis (ii) de l'accompagner à « déployer » la présence corporelle. Une troisième hypothèse pourrait être ainsi formalisée :

Il est possible d'« aider » le professionnel à être en présence corporelle par la tenue singulière d'un entretien d'alloconfrontation. L'objet de cet entretien serait l'identification, la compréhension d'un problème de métier et la construction d'une solution pour y répondre (Hypothèse 3).

Sur cette base, une quatrième hypothèse pourrait être formalisée :

Il est possible d'accompagner le professionnel à « déployer » la présence corporelle en situation d'actions pratiques dont l'objet serait la réalisation et la verbalisation de la solution préalablement construite (Hypothèse 4).

Sur cette base, il serait alors possible d'aboutir à une certaine forme de réinterprétation de la part immatérielle du patrimoine métier avec la formalisation de la « réinterprétation » (i) de la signification et de la syntaxe des actions pratiques en règles suivies et (ii) des raisonnements pratiques intégrant ces règles.

¹ EAC pour la suite du texte.

MÉTHODE

PARTICIPANTS

L'étude a été menée dans une école de formation à la lutherie de la région Occitanie lors de l'année 2021-2022. L'équipe de formation était composée des cinq artisans d'art luthiers à l'origine de la création de l'école en 2019. Parallèlement à leur engagement dans l'école, les artisans d'art luthiers poursuivaient leur engagement dans leur atelier de lutherie.

Tableau 1. *Tableau des acteurs*

Artisans luthiers	Âge	Années d'expérience en tant que luthier	Engagement dans l'école de lutherie (en nombre de demi-journées par semaine)
B	41	12	6 demi-journées
M	38	10	5 demi-journées
P	45	14	4 demi-journées
A	37	10	5 demi-journées
C	30	10	5 demi-journées

DISPOSITIF

Un « dispositif transformatif » (Chaliès et Bertone, 2021) a été construit pour tester le caractère heuristique des quatre hypothèses détaillées en amont. Dans le détail, il était structuré en cinq principaux temps.

■ Temps 1 (Journée 1)

L'objet de ce temps était d'objectiver une partie de la part immatérielle du patrimoine métier de luthier. Pour ce faire, les chercheurs ont invité les trois artisans volontaires (B, M et A) à délimiter plusieurs actions cibles ainsi que les traces matérielles y étant afférentes (outils, matériaux). Pour parvenir à cette délimitation, ils avaient en leur possession le « référentiel métier² » qu'ils avaient initialement construit au sein de l'école et qui leur permettait de planifier leurs enseignements en atelier.

Parmi ces différentes actions cibles, certaines ont été reconnues par les artisans comme particulièrement significatives, du fait notamment qu'elles se répétaient à plusieurs moments de la fabrication de l'instrument. Parmi celles-ci, celle nommée « *Façonner les becs des barrages* » a été retenue par les trois artisans comme support à la réalisation du dispositif transformatif. Il leur a finalement été demandé de réaliser cette action cible. Les trois réalisations ont été filmées (Photo 1).

Photo 1. *Réalisation de l'action cible « Façonner les becs des barrages » par un artisan*



² Document fourni par l'école « Écho d'artistes académie »

■ Temps 2 et 3 (Journée 1)

L'objet du Temps 2 était d'« enrichir » la présence corporelle (Hypothèse 1) des artisans.

Pour ce faire, ils ont d'abord été autoconfrontés à l'enregistrement audiovidéo de leur réalisation de l'action cible en Temps 1. Lors de ce temps d'EAC (Temps 2a), le chercheur a invité l'artisan à se placer dans une action de suivi de la règle permettant de signifier et juger de la réalisation. Il l'a ainsi interrogé sur les éléments permettant de décrire de façon exhaustive cette dernière et sur l'intention y étant professionnellement associée. Suite à cet EAC, il a été demandé à chaque artisan de réaliser l'action cible tout en verbalisant ce qui leur apparaissait comme particulièrement significatif à partager avec un potentiel observateur susceptible de la faire à son tour en suivant (Temps 2b - Photo 2).

Le Temps 3 a consisté à autoconfronter une nouvelle fois chacun des artisans. Ils ont été autoconfrontés à leur réalisation de l'action cible « en présence corporelle » (Temps 2b). Cette fois, le chercheur a engagé deux séries de questions. Comme précédemment, une première série de questions a permis à chaque artisan autoconfronté de se placer dans une action de suivi de la règle permettant de signifier et juger de la réalisation visionnée. De façon complémentaire, par une seconde série de questions, le chercheur a placé l'artisan en « controverse » et l'a de fait invité à justifier la réalisation de l'action cible considérée.

Ce Temps 3 était conçu pour juger du caractère heuristique de l'Hypothèse 2. En permettant aux artisans d'« exploiter » leur présence corporelle passée lors d'actions de suivi de règles, grâce à la tenue singulière d'un EAC, le chercheur devait ainsi rendre possible une certaine forme de maintenance de la part immatérielle du patrimoine métier. Plus précisément, cette démarche devait permettre une formalisation de la signification et de la syntaxe de l'action pratique considérée en règle suivie ainsi que du ou des raisonnements pratiques y étant associés (Photo 3).

■ Temps 4 et 5 (Journée 2)

Le Temps 4 a été mis en œuvre pour tester le caractère heuristique de l'Hypothèse 3 selon laquelle il est possible d'« aider » l'acteur à être en présence corporelle par la tenue singulière d'un entretien d'alloconfrontation.

Photo 2. Réalisation de l'action cible
« Façonner les becs des barrages »
accompagnée de sa mise en récit par l'un
des artisans



Photo 3. EAC d'un artisan à partir
de l'enregistrement de la réalisation en
présence corporellement d'une action cible



Photo 4. Entretien d'alloconfrontation
d'un artisan luthier à partir de
l'enregistrement de la réalisation de
l'action cible par un stagiaire



Pour ce faire, chaque artisan a été confronté à l'enregistrement audiovidéo de la réalisation par un stagiaire de l'action cible préalablement sélectionnée. Par une série de questions menée par le chercheur, il a été accompagné pour (i) juger du caractère satisfaisant ou pas de la réalisation du stagiaire, (ii) analyser la difficulté significative rencontrée et (iii) y apporter une solution (Photo 4).

Le Temps 5 était construit pour tester le caractère heuristique de l'Hypothèse 4. Dans un cheminement inverse à celui des Temps 2 et 3, il est en effet possible d'envisager la possibilité d'accompagner le professionnel à « déployer » la présence corporelle en situation d'actions pratiques dont l'objet serait la réalisation et la verbalisation d'une solution préalablement construite.

Pour ce faire, il a d'abord été demandé (Temps 5a) aux trois artisans de réaliser tout en verbalisant l'action cible telle que réinterprétée préalablement afin de répondre à la difficulté rencontrée par le stagiaire visionné (Photo 5). Cette réalisation en présence corporellement devait permettre la formalisation de la « réinterprétation » de (i) la signification et de la syntaxe des actions pratiques en règles suivies et (ii) des raisonnements pratiques intégrant ces règles.

Enfin (Temps 5b), les artisans ont été autoconfrontés à leur réalisation réinterprétée de l'action cible « en présence corporelle ». Comme pour le Temps 3, le chercheur a essayé par deux séries de questions d'accompagner les artisans dans la formalisation de la signification et de la syntaxe de l'action pratique considérée en règle suivie ainsi que du ou des raisonnements pratiques y étant associés (Photo 6).

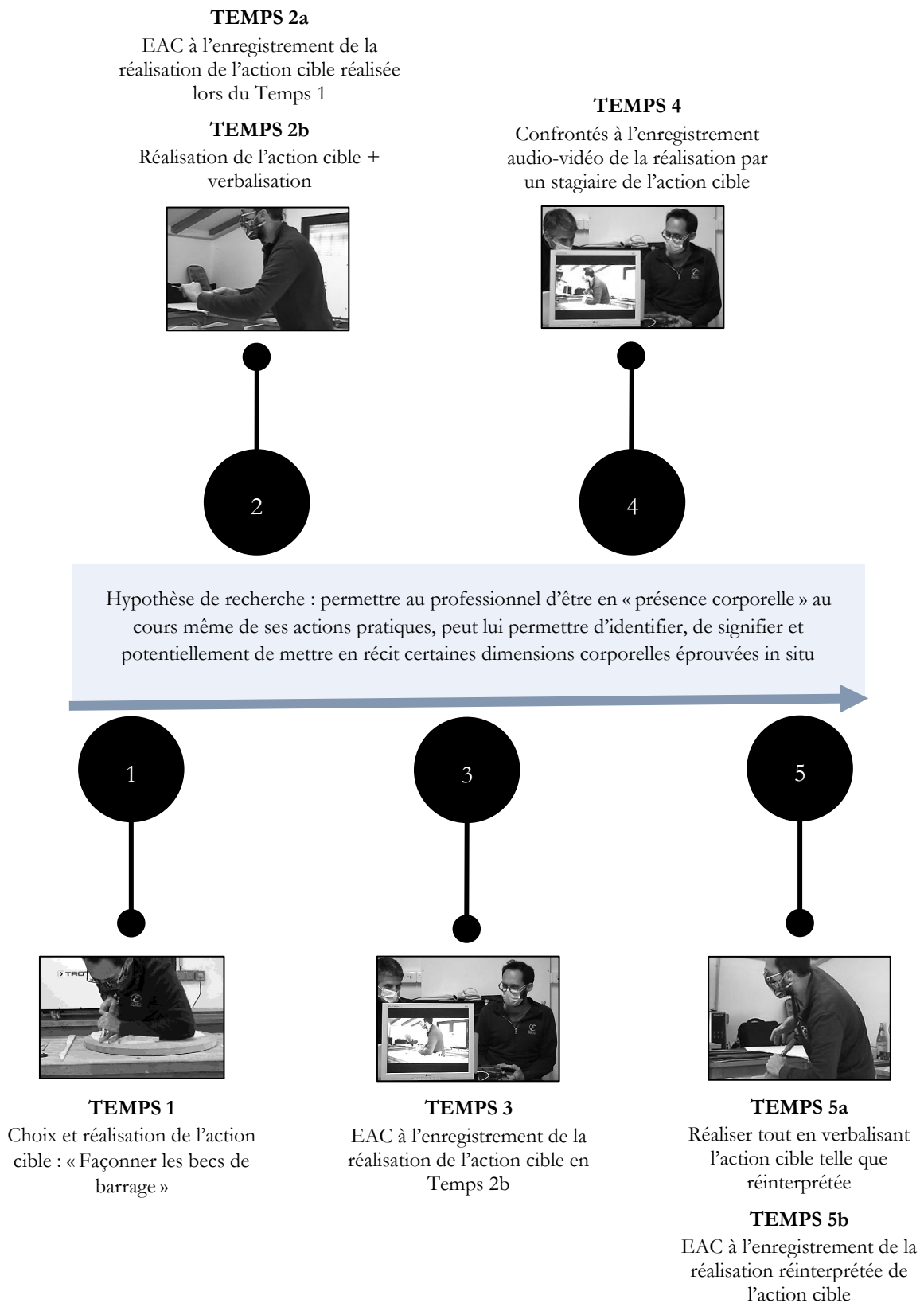
Photo 5. Réalisation de l'action cible « Façonner les becs des barrages » réinterprétée pour répondre à la difficulté rencontrée par le stagiaire tout en la verbalisant



Photo 6. Réalisation d'un EAC d'un artisan à partir de l'enregistrement de la réalisation en présence corporellement d'une action cible réinterprétée



Figure 1. Schéma récapitulatif du dispositif transformatif



RECUEIL ET TRAITEMENT DES DONNÉES

L'ensemble du dispositif a été enregistré à l'aide d'une caméra numérique associée à un micro HF. Des données de réalisation des actions, d'alloconfrontation aux actions d'un stagiaire et d'autoconfrontation ont été recueillies. Les données d'autoconfrontation ont été recueillies lors des neuf entretiens (trois par artisan) menés au sein du dispositif (Temps 2a, 3 et 5b). L'ensemble des données a ensuite été traité en plusieurs étapes.

■ **Étape 1 : Constitution des corpus de données**

Lors de cette étape initiale, les données recueillies ont été retranscrites verbatim et organisées temporellement dans un tableau multi-volets permettant de mettre en correspondance (i) la capture photographique des réalisations menées, (ii) les verbalisations et les notes ethnographiques et (iii) la transcription des EAC.

■ **Étape 2 : Découpage des corpus de données en unités d'interaction**

Ce découpage a été réalisé à partir de l'identification de l'objet des significations attribuées par l'acteur aux événements visionnés lors des EAC. Par convention, une nouvelle unité d'interaction a été créée à chaque fois que l'objet de la signification attribuée par l'acteur autoconfronté changeait.

■ **Étape 3 : Identification des éléments d'étayage**

Pour chaque unité d'interaction, les éléments d'étayage de la signification attribuée par l'acteur autoconfronté ont ensuite été identifiés. Par convention, ces éléments d'étayage correspondaient à l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour expliquer au chercheur la façon de s'y prendre pour signifier de la même façon que lui, c'est-à-dire en suivant la même règle, les événements de la situation de formation visionnés.

■ **Étape 4 : Formalisation de la règle**

Pour chaque unité d'interaction, la règle suivie par l'acteur pour signifier son activité et en juger a été formalisée. Par convention, chaque règle a été étiquetée à partir de (i) l'objet de la signification attribuée par l'acteur, (ii) de l'ensemble des circonstances évoquées par l'acteur pour étayer cette signification et (iii) des résultats constatés et/ou attendus. Dans sa forme, chaque règle a été présentée ainsi :

{« Objet de la signification » vaut dans les circonstances où « ensemble des circonstances évoquées pour étayer la signification » ce qui obtient comme résultat « ensemble des résultats constatés et/ou attendus »}.

■ **Étape 5 : Formalisation des raisonnements pratiques**

Pour chaque règle suivie formalisée, le raisonnement pratique dans lequel elle s'insérait a été construit. Pour ce faire, l'ensemble des justifications (« parce que » ; « à cause de » ; « compte tenu de ») verbalisées par les acteurs et pouvant y être associées ont été identifiées.

RÉSULTATS

Les deux résultats développés ci-dessous ont été sélectionnés compte tenu de l'objet de l'étude. Ils sont ici détaillés pour valider, ou pas, le caractère heuristique des hypothèses à partir desquelles le dispositif expérimental mis en place a été conçu.

LA MAINTENANCE DE LA PART IMMATÉRIELLE D'UN PATRIMOINE MÉTIER

Ce premier résultat permet de montrer combien la maintenance (partielle) de la part immatérielle d'un patrimoine métier peut s'envisager dans un double mouvement permettant (i) d'« enrichir » puis (ii) d'« exploiter » la présence corporelle d'un professionnel (Hypothèses 1 et 2).

Lorsqu'il est invité à réaliser l'action cible préalablement sélectionnée tout en verbalisant ce qui leur apparaît comme particulièrement significatif à partager avec un potentiel observateur susceptible de la faire à son tour en suivant (Temps 2b), B verbalise des éléments de signification qu'il n'avait pourtant pas évoqués lors de son EAC simple (Temps 2a). Deux aspects sont intéressants à souligner. Tout d'abord, les éléments verbalisés relèvent tous de la dimension sensorimotrice de leur expérience située (« *serrer le serre-joint jusqu'à devoir chercher à forcer* » ; « *faire craquer le bois progressivement sous le ciseau* », etc.). Il semble ainsi que B verbalise ces éléments auxquels, tout à coup, il a accès de par sa présence corporelle alors même qu'il est en train de réaliser le geste du façonnage des becs des barrages de la table. Par ailleurs, ce sont des éléments de signification qui viennent en complément d'autres, verbalisés eux durant l'EAC simple. Lorsqu'il avait été invité à signifier le geste réalisé en Temps 1, B avait en effet suivi la règle formalisable comme suit :

{« *Façonner les becs des barrages de la table* » vaut pour « *Mettre en place et fixer la table sur le bol adapté avec les serre-joints* », « *tracer successivement les becs de barrage à façonner à l'aide du gabarit* » et « *sculpter les becs avec le ciseau à l'envers main forte bas de manche en procédant à un mouvement accéléré se finissant loin devant* » ce qui permet d'obtenir comme résultat « *de dégrossir la matière rapidement sur les barrages tout en se rapprochant de la finition souhaitée* »}.

En enrichissant la présence corporelle de B en lui demandant d'entrer en récit son action pratique en cours de réalisation (Temps 2b), de nouveaux éléments de signification émergent et sont accessibles. Ils viennent de fait compléter la règle préalablement formalisée comme suit :

{« *Façonner les becs des barrages de la table* » vaut pour « *Mettre en place et fixer, jusqu'à devoir chercher à forcer avec les serre-joints la table sur le bol adapté* », « *tracer successivement les becs de barrage à façonner à l'aide du gabarit* » et « *sculpter les becs avec le ciseau à l'envers main forte bas de manche en basculant le poids vers l'avant et procédant à un mouvement accéléré depuis l'entrée dans le bois en pivotant sur son poignet fixe, en le faisant progressivement craquer sous le ciseau et en finissant loin devant* » ce qui permet d'obtenir comme résultat « *de dégrossir la matière rapidement sur les barrages tout en se rapprochant de la finition souhaitée* »}.

Il est intéressant de souligner que lorsqu'il est autoconfronté sur la réalisation de son action cible accompagnée de sa mise en récit (Temps 3), B précise qu'il se situe dans une activité singulière durant laquelle il s'efforce de « compléter » ce qu'il avait déjà partagé en EAC simple (Extrait 1).

Extrait 1 :

CH : *Tu me dis que tu cherches à faire craquer le bois progressivement sous le ciseau... ce qui veut dire ?*

B : *Oui progressivement, entrer dans la rythmicité du son du bois. Il faut accélérer progressivement jusqu'à obtenir un son net sans porosités, si tu veux, sans parasites (...).*

CH : *Là tu...*

B : *Là c'est pas simple.*

CH : *C'est perturbant ?*

B : *En fait, j'essaye de rester collé à ce que je fais vraiment là... Ne pas être dans l'analyse, laisser venir comme vous nous l'avez demandé... Dire surtout ce que je vis en même temps...*

CH : *C'est ce qui n'est pas simple ?*

B : *Oui. Et puis le fait de chercher à compléter... Seulement le vécu nouveau là.*

Bien qu'il n'apporte finalement rien de nouveau à la signification donnée par B à son action, cet extrait d'EAC permet au chercheur d'accéder à certains éléments de raisonnement pratique qu'il y associe. Alors que certains de ces éléments ne semblent pas directement nourris de la réalisation de son action cible accompagnée de sa mise en récit (« *La fixation de la table dépend davantage de l'incurvation du bol sur lequel on la pose que de la force de serrage autorisée par les serre-joints* » par exemple), d'autres, au contraire, semblent directement en dépendre. Ainsi, se voyant faire et s'écoutant dire qu'il cherche à « *faire craquer le bois progressivement sous le ciseau* », B entre dans certains éléments de raisonnement pratique associables finalement à la règle suivie. À cet instant de l'EAC, il précise en effet combien le bois se travaille avant tout par l'audition (« *sculpter le bois c'est entrer dans la rythmicité du son du bois travaillé* » ; « *accélérer le geste [de sculpture] pour gagner un son net sans parasites* »).

Finalement, en autoconfrontant B à la réalisation d'une action cible, en « enrichissant » ensuite sa présence corporelle en lui demandant d'entrer en récit ses significations lors d'une nouvelle réalisation de cette action et enfin en s'appuyant sur cette présence corporelle lors d'un nouvel EAC, une maintenance (partielle) de la part immatérielle d'un patrimoine métier de luthier commence à être engagée et peut être formalisée comme suit :

L'action cible : « *Façonner les becs des barrages de la table* »

vaut pour : « *Mettre en place et fixer, jusqu'à devoir chercher à enrichir avec les serre-joints la table sur le bol adapté* », « *tracer successivement les becs de barrage à façonner à l'aide du gabarit* » et « *sculpter les becs avec le ciseau à l'envers main forte bas de manche en basculant le poids vers l'avant et procédant à un mouvement accéléré depuis l'entrée dans le bois en pivotant sur son poignet fixe, en le faisant progressivement craquer sous le ciseau et en finissant loin devant* »

parce que : « *sculpter le bois c'est entrer dans sa rythmicité lorsqu'il est travaillé* » et qu'« *accélérer le geste (de sculpture) permet de gagner un son net sans parasites* »

ce qui poursuit comme intention « *de dégrossir la matière rapidement sur les barrages tout en se rapprochant de la finition souhaitée* ».

LA RÉINTERPRÉTATION DE LA PART IMMATÉRIELLE D'UN PATRIMOINE MÉTIER

Ce second résultat permet de montrer combien la réinterprétation (partielle) de la part immatérielle d'un patrimoine métier pourrait s'envisager dans un double mouvement permettant (i) d'« aider » puis (ii) d'accompagner le professionnel à « déployer » sa présence corporelle (Hypothèses 3 et 4).

Lors de son autoconfrontation à la réalisation, accompagnée de ses verbalisations, de son action cible « *Façonner les becs des barrages* » réinterprétée pour répondre à la difficulté rencontrée par les stagiaires, M précise régulièrement au chercheur qui l'interroge combien il est en difficulté (Extrait 2).

Extrait 2 :

M : *Là j'ai toujours le sentiment d'être à côté. Je suis pas en train d'être vraiment dans ce que je fais. C'est comme si je réfléchissais en même temps.*

CH : *Tu ne dis donc pas vraiment ce qui te paraît significatif là dans cet essai ?*

M : *Oui et non. Je suis perturbé en fait surtout. C'est aussi un moment où je réfléchis à ce que l'on propose pour leur permettre (aux stagiaires) de faire autrement.*

Ce court extrait d'EAC permet de mettre en exergue combien il est difficile pour M, pourtant artisan d'art expérimenté, d'être en présence corporelle lors de la réalisation d'une action cible nouvellement réinterprétée. Il dit en effet « *ne pas être vraiment dans ce qu'il fait* » et se sentir en réflexion plutôt qu'en action. La tenue singulière d'un entretien d'alloconfrontation en amont, lors duquel avec ses pairs, M a travaillé à identifier, à comprendre et à construire une solution de métier originale pour les stagiaires, ne lui a donc pas permis de se « préparer » à immédiatement réaliser cette solution tout en étant en présence corporelle. Perturbé par l'activité singulière dans laquelle il est placé, M ne s'est effectivement pas engagé dans une « réinterprétation » (i) de la signification et de la syntaxe des actions pratiques en règles suivies (Temps 5a) (ii) ni même des raisonnements pratiques intégrant ces règles (Temps 5b). Par contre, il convient de souligner tout l'intérêt de la démarche mis en avant par M lors de son EAC final (Temps 5b). Ce dernier précise en effet au chercheur qu'il n'a lui-même « *jamais l'occasion de vraiment tester* » ce qu'il imagine rapidement comme autre façon possible de faire et qu'il partage « *sans trop se poser de questions comme là* » avec les stagiaires en école. Selon lui, la démarche proposée est sans doute très intéressante pour l'école mais il aurait eu « *besoin de davantage d'essais, plus de pratique* » afin d'un peu « *stabiliser* » le nouveau geste et pouvoir en parler tout en le réalisant (Extrait 3).

Extrait 3 :

M : *Il me fallait plus de temps, plus d'essais, plus de pratique pour stabiliser ce que je fais avant d'essayer de t'en parler. Là c'est pas simple. C'est ce que je te disais, on n'est pas vraiment en train de faire là. Moi je suis toujours en train d'analyser.*

CH : *Donc cette idée d'essayer ce que vous avez en amont (...) réfléchi pour ouvrir en quelque sorte les possibles...*

M : *C'est intéressant. C'est un truc qu'on fait quand même. Enfin je crois intuitivement. On donne d'autres façons de faire qu'on cherche avant comme là (...). Après, on ne se pose pas trop de questions comme là. Donc ça c'est bien, c'est à conserver. Tout comme l'idée de faire avant de donner (...) On n'a jamais en fait l'occasion de tester comme là (...) On réfléchit et hop on dit : « Tiens fais plutôt comme ça ou comme ça ». Là on a quand même décidé ensemble donc si en plus on l'essaye et que ça marche mieux alors ça peut être arrêté dans le référentiel de l'école.*

Par-delà la seule occurrence des faits observés et analysés lors du dispositif, ce résultat montre l'importance pour les artisans d'art expérimentés de s'essayer en pratique aux diverses réinterprétations possibles du patrimoine qu'ils auraient préalablement collectivement « stabilisé » pour être ensuite en capacité d'accompagner les stagiaires par des réalisations tout en étant présents corporellement.

DISCUSSION ET CONCLUSION

La problématique placée au centre de cette discussion est celle de la transformation continue du patrimoine métier du fait même qu'il est placé au cœur d'une double revendication (Cavell, 1996), celle d'agir dans le métier mais aussi à partir de celui-ci pour exister en tant que sujet professionnel. Par-delà même le fait que toute activité ne peut être pleinement reproduite à l'identique, les résultats montrent en effet deux aspects significatifs. Tout d'abord, ils permettent de mettre en évidence que chercher à objectiver un patrimoine, par le cheminement situationnel détaillé, conduit inéluctablement à aller au-delà de ce qui est réellement fait en atelier par les artisans d'art. Nous sommes ici dans une transformation par et pour l'objectivation et la conservation. Les résultats montrent par ailleurs que, dans la transmission du patrimoine formalisé à des formés, une seconde transformation se fait. C'est alors une transformation par et pour la transmission et réinterprétation.

UNE TRANSFORMATION PAR ET POUR LA MAINTENANCE DU PATRIMOINE MÉTIER

Le résultat 1 montre que le travail d'objectivation et de formalisation (par exemple en référentiel métier) de la part immatérielle d'un patrimoine métier nécessite l'engagement des professionnels dans un cheminement situationnel les conduisant successivement à se mettre d'accord sur des actions cibles, à s'engager dans leur réalisation, à être autoconfrontés à cette réalisation et à se réengager dans une réalisation verbalisée. C'est la traversée de ces situations qui autorise progressivement la stratification d'éléments d'identification, de signification et de justification comme autant d'éléments constitutifs de la part immatérielle du patrimoine métier. Ce résultat vient justifier le « pourquoi » de la transformation par l'objectivation. « Dire » son expérience de travail n'est pas revivre son expérience passée de travail. Les professionnels, par le truchement de l'objectivation et la verbalisation de leur expérience passée, vivent une nouvelle expérience. Les connaissances et savoir-faire eux-mêmes, toujours situés et incarnés, se transforment par ce travail d'objectivation qui est un nouveau mode d'être au monde (Noé, 2010). Finalement, il semble que des travaux soient encore à réaliser pour établir des liens entre situations d'observations situées, de verbalisations (Le Bellu, Lahlou, Nosulenko et Samoylenko, 2016), d'EAC (Boubée, 2010 ; Rix-Lièvre, 2010) et de présence corporelle (Marsault et Lefèvre, 2022) et ainsi faire en sorte de favoriser l'accès à la pleine épaisseur des expériences professionnelles (Emond, Venant et Oppliger, 2021).

UNE TRANSFORMATION PAR ET POUR LA RÉINTERPRÉTATION DU PATRIMOINE MÉTIER

Le résultat 2 montre, indirectement, que les artisans d'art sont en difficulté, engagés dans leurs activités de formateurs, pour s'extraire de ce qu'ils font quotidiennement dans leur atelier. Ils sont dans leur propre style (Clot, 2008), un style chargé d'expériences difficilement accessibles aux stagiaires novices qui rencontrent de fait des difficultés singulières pour construire leurs propres expériences. Un travail pour réinterpréter ce patrimoine « stylisé » et le rendre ainsi plus accessible semble donc nécessaire.

Complémentaire, ce résultat questionne le rôle de l'école de formation professionnelle. Elle devrait être en effet un lieu au sein duquel les artisans formateurs pourraient réinterpréter sans cesse le patrimoine métier stabilisé (i) comme autant de possibilités cumulées pour les novices de « revendiquer » (Cavell, 1996) un faire autrement, (ii) tout en étant dans ce qui est attendu au sein du genre (Clot, 2005) de la communauté professionnelle. La question subsidiaire qui se pose alors est celle de « comment » autoriser cette réinterprétation continue du patrimoine métier au sein de l'école. Suite à l'étude menée, des capsules vidéo facilitatrices d'une « entrée dans le métier » ont ainsi été construites et placées à la disposition des formés. Celles-ci permettent, tout d'abord, de rendre facilement accessible pour chaque action cible les éléments constitutifs de la règle et des raisonnements pratiques. Elles permettent, par ailleurs, d'instituer des difficultés typiques rencontrées par des pairs novices et d'y associer des propositions pour faire autrement dans de telles circonstances et ainsi parvenir à les surmonter.

Enfin, la réinterprétation du patrimoine métier interroge la place de la normativité au sein de l'école. Pour exister en tant que sujet professionnel, chaque stagiaire doit pouvoir construire son style à partir et dans la culture immatérielle du métier. C'est ainsi qu'il semble heuristique de penser, à l'instar d'autres travaux (par exemple, Le Bellu, Le Blanc et Di Benedetto, 2016), la conception « d'outils d'actions encouragées » associés aux actions professionnelles cibles. Chaque outil pourrait être considéré comme un artefact conçu pour favoriser l'engagement répété des formés afin qu'ils puissent être informés tout à la fois sur ce qui est à faire, sur ce qui est fait et sur ce qui a été fait. Ces outils auraient ceci de particulier qu'ils pourraient être réagencés selon les besoins, d'apprentissage ou de développement professionnel, des formés.

Au final, les résultats de l'étude encouragent la réalisation de futurs travaux de recherche sur les conditions technologiques nécessaires à la construction d'un référentiel « patrimoine métier » en lieu et place « d'hommes patrimoine » (Adell, 2011). ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adell, N. (2011). Des hommes-patrimoine. Dans G. Ciarcia, *Ethnologues et passeurs de mémoires* (p. 33-53). Karthala.
- Bortolotto, C. (dir). (2011). *Le Patrimoine culturel immatériel. Enjeux d'une nouvelle catégorie*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/lectures.7325>
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'informations ? *Études de communication*, 35, 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Cavell, S. (1996). *Les Voix de la raison. Wittgenstein, le scepticisme, la moralité et la tragédie*. Le Seuil.
- Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & Formation*, 83, 33-48.
- Chaliès, S. et Bertone, S. (2021). Faire de la recherche fondamentale de terrain ou la nécessité d'instituer une relation de consubstantialité entre visées scientifiques et technologiques. *Revue française de pédagogie*, 210, 51-68.

- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Fillietaz et J.-P. Bronckart (dir.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 37-55). Peeters.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Chave, I. (2020). Une écriture opérative du fait technique : savoirs et savoir-faire au sein du patrimoine culturel immatériel. *In Situ* [En ligne], 42, 1-20. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/insitu.28007>
- De Lara, P. (2005). *L'expérience du langage. Wittgenstein philosophe de la subjectivité*. Ellipses.
- Emond, G., Venant, F. et Oppliger, S. (2021, mai). *Co-construire un accompagnement somato-réflexif dans la traversée Covid avec des pairs formateur.trice.s en enseignement supérieur*. Communication présentée à la journée d'étude : La présence corporelle en situation professionnelle : caractéristiques et enjeux méthodologiques, Strasbourg, France.
- Hernández González, E., Fernández Vicente, M. et Derigond, S. (2020). Introduction. Patrimoine immatériel et enjeux territoriaux. *Noroi*, 256, 7-13. <https://doi.org/10.4000/noroi.9981>
- Hutto, D.D. et Myin, E. (2009). *Radicalizing Enactivism. Basic Minds without Content*. MIT Press.
- Hutto, D.D. et Myin, E. (2017). *Evolving enactivism : Basic minds meet content*. MIT Press.
- Jourdain, A. (2014). Chapitre 4 - Se former à un métier d'art. Un apprentissage par corps. Dans A. Jourdain (dir.), *Du cœur à l'ouvrage : Les artisans d'art en France* (p. 145-179). Belin.
- Le Bellu, S., Lahlou, S., Nosulenko, V. et Samoylenko, E. (2016). Studying activity in manual work: a framework for analysis and training. *Le travail humain*, 79, 7-30. <https://doi.org/10.3917/th.791.0007>
- Le Bellu, S., Le Blanc, B. et Di Benedetto, S. (2016). De la R&D à l'industrialisation d'un dispositif de gestion organisationnelle des savoirs d'experts : le cas d'une grande entreprise française. *Management & Avenir*, 84, 95-113. <https://doi.org/10.3917/mav.084.0095>
- Livet, P. (2018). Patrimoine culturel immatériel et processus sociaux. *Nouvelle revue d'esthétique*, 21(1), 61-72. <https://doi.org/10.3917/nre.021.0061>
- Marsault, C. et Lefèvre, L. (2022). La présence corporelle des enseignants, des formateurs et des entraîneurs : Caractéristiques et enjeux méthodologiques. La présence corporelle : une nouvelle forme de savoir professionnel ? *Recherches & éducations*, 24. Récupéré de <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.13068>
- Noé, A. (2010). *Out of our heads: why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. Hill & Wang. [10.1007/s11023-010-9178-y](https://doi.org/10.1007/s11023-010-9178-y)
- Ogien, A. (2007). *Les formes sociales de la pensée. La sociologie après Wittgenstein*. Armand Colin.
- Ogien, A. (2015) Quand agir, c'est penser. Certitude, conviction et connaissance, connaissance directe. *Intellectica*, 63 (1), 15-35.

- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité : Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(2), 358-379. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0358>
- Steiner, P. (2008). Sciences cognitives, tournant pragmatique et horizons pragmatistes. *Tracés*, 15(2), 85-105. <https://doi.org/10.4000/traces.663>
- Steiner, P. (2013). Pragmatisme(s) et sciences cognitives : considérations liminaires. *Intellectica*, 60(2), 7-47. <https://doi.org/10.3406/intel.2013.1055>
- Turgeon, L. (2010). Introduction. Du matériel à l'immatériel. Nouveaux défis, nouveaux enjeux. *Ethnologie française*, 40, 389-399. <https://doi.org/10.3917/ethn.103.0389>
- UNESCO. (2003, 17 octobre). Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540f.pdf>
- Venturinha, N. (2012). Wittgenstein sur Héraclite et sur la phénoménologie. *Philosophiques*, 39(1), 189–212. <https://doi.org/10.7202/1011615ar>