

Le temps d'apprendre

Représentations des temporalités d'un apprentissage professionnel

Géraldine Moreau, ED 267, CERLIS, Université Sorbonne Nouvelle-Paris 3

81

Revue *Traits-d'Union*

#09 Le(s) Présent(s)

Résumé : L'article propose une confrontation de deux objets d'étude a priori différents mais dont certains éléments convergents permettent de repérer la place du présent et du temps au sein des représentations des apprentis en formation professionnelle. Les deux objets concernés sont le mime corporel et l'ébénisterie, considérés comme activités de création, reposant sur un savoir-faire technique, lequel requiert un important engagement du corps et une nécessaire incorporation d'un certain nombre de gestes. Le présent qui nous intéresse ici est donc principalement celui qui se déploie durant la phase d'apprentissage : quelles temporalités s'articulent au sein d'une formation professionnelle technique ? Comment sont-elles perçues par les apprentis recevant la formation ? Et, enfin, comment le chercheur peut-il capter et rendre compte de ces temporalités ?

Mots-clés : apprentissage, formation, représentations, temporalités, outil filmique

Abstract: The article analyzes a confrontation between two objects that are a priori different from one another, but whose convergent elements make it possible to identify the importance accorded to the present and to time within the representations of apprentices in vocational training programs. The two objects concerned are miming and wood-working, which are both considered as creative activities that are based on technical know-how. They also both require significant involvement of the body and a necessary incorporation of a certain number of gestures. The present that interests us here is therefore mainly that which unfolds during the learning phase: what temporalities are articulated within technical vocational training? How are they perceived by the apprentices receiving the training? And, finally, how can the researcher capture and report on these temporalities?

Keywords: learning, vocational training, representations, temporalities, video

Nous proposons ici une confrontation de deux objets d'étude *a priori* différents mais dont certains éléments convergents permettent de repérer la place du *présent* et du *temps* au sein des représentations des apprentis en formation professionnelle. Les deux objets concernés sont le mime corporel et l'ébénisterie. Le mime corporel est une discipline artistique créée par Étienne Decroux (1898-1991) au début du XX^e siècle, dans la lignée de Copeau, Grotowski ou encore Stanislavski pour la construction d'un théâtre corporel ; tandis que l'ébénisterie est une activité artisanale rattachée au secteur « artisanat d'art » défini selon l'article 22 de la loi n° 2014-626 du 18 juin 2014, et complété par l'article 44 de la loi n° 2016-925 du 7 juillet 2016.

Les différences entre ces deux objets d'étude sont notables et méritent d'être toujours gardées à l'esprit. En effet, le mime corporel et l'ébénisterie diffèrent, de la même manière que diffèrent les catégories « art » et « artisanat » : ils présentent des modes de formation, des statuts juridiques, des marchés et des modes de reconnaissance différents¹. Le rapprochement de ces deux objets est donc pertinent sur d'autres points : l'art et l'artisanat en général, et le mime corporel et l'ébénisterie en particulier ici, sont des activités de création, reposant sur un savoir-faire technique, lequel requiert un important engagement du corps et une nécessaire incorporation d'un certain nombre de gestes. À partir de ce postulat, il devient intéressant d'observer les représentations d'apprentissage des apprentis de ces deux formations professionnelles que l'on pourrait qualifier de « formations à un métier corporel ». Le *présent* qui nous intéresse ici est donc principalement celui qui se déploie durant la phase d'apprentissage : quelles temporalités sont appliquées au sein des formations professionnelles ? Comment sont-elles perçues par les apprentis recevant la formation ? Et, enfin, comment le chercheur peut-il capter et rendre compte de ces temporalités ?

Notre propos se développe en deux temps : dans un premier temps, nous nous attachons à la description de situations d'apprentissage observées en formation de mime corporel et en formation d'ébénisterie — en observation distante et participante — lors d'une phase exploratoire de recherche réalisée entre octobre 2016 et avril 2017, afin de souligner l'importance du *temps* et de la *présence* (en particulier en formation de mime corporel) au sein de ces apprentissages. Dans un second temps, nous nous appuyons sur huit entretiens exploratoires filmés (parmi les douze entretiens exploratoires réalisés au total), obtenus auprès de formateurs et d'apprentis en mime corporel et en ébénisterie entre janvier et avril 2017, afin de questionner les intérêts de l'outil filmique comme mode de saisie du *présent* au sein d'un processus de recherche. Ces entretiens exploratoires sont analysés d'abord et principalement selon une approche à entrée lexicale, ensuite comme citations venant appuyer notre propos sur l'importance d'une certaine temporalité au sein des formations de mime corporel et d'ébénisterie. L'hypothèse principale est la suivante : l'importance du *temps* est conscientisée par les agents engagés dans une formation professionnelle basée quasi exclusivement sur un savoir-faire pratique, mais les différentes temporalités, leur articulation et leurs conséquences sur les représentations des agents ne sont pas accessibles par la simple entrée d'une analyse des discours de ces agents. Ainsi, le chercheur doit se doter d'outils qui lui permettent d'aborder cette question du temps et des temporalités ; l'outil filmique apparaît comme l'un des possibles et présente trois avantages principaux : l'*immortalisation* du présent, la *conservation* des images et la *valorisation* de la recherche.

Le temps des apprentissages : représentations des temporalités en œuvre au sein d'une formation professionnelle

De quoi parle-t-on lorsque l'on aborde la question du temps des apprentissages ? Le temps est basiquement défini comme un « milieu indéfini et homogène [...] caractérisé par sa double nature, à la fois continuité et succession² ». Le temps peut alors être segmenté, découpé, perçu, vécu et représenté différemment³ ; bref, il est « une réalité complexe, feuilletée et pluridimensionnelle⁴ ». Quant à la définition première du terme « apprentissage », c'est « l'action d'apprendre un métier, en particulier formation professionnelle organisée permettant d'acquérir

une qualification pour un métier⁵ ». Si l'on questionne le domaine de la psychologie, sur ce même terme, l'on obtient une définition tout à fait intéressante pour notre propos : l'apprentissage est la « modification adaptative du comportement au cours d'épreuves répétées⁶ ». On se rapproche ici de la notion de « chemin à parcourir », évoquée par un formateur mime corporel en entretien exploratoire à propos de la notion de « transmission » : « Il y a un chemin que le formateur fait vers la personne et l'autre chemin qui est fait par l'élève vers le formateur⁸. » Cette image de la progression vers un certain niveau de compétences est clairement affirmée dans les discours des apprentis ébénistes et mimes :

L'apprentissage c'est arriver à un endroit où tu connais rien et essayer de faire au mieux pour sortir quelque chose, pour ne pas avoir l'air d'être inutile [...]. Mais c'est surtout voir l'évolution et te rendre compte qu'avant tu mettais trois heures à faire une pièce et que maintenant tu fais trois pièces en une heure⁹.

On note ici l'ajout de l'idée d'*amélioration* : l'emploi du terme « évolution » supposerait alors que celui qui apprend partirait d'un point zéro — représentant à la fois le *non-savoir* et l'inconnu face à une situation d'apprentissage — et suivrait une sorte de ligne évolutive le menant vers une valeur positive, sans que l'on sache toutefois quel chiffre représenterait le point culminant de cette ligne d'évolution. Il apparaît en réalité, au vu des entretiens exploratoires menés avec les apprentis et étudiants, que leur objectif est d'atteindre un niveau au moins équivalent, à celui de leur « maître », c'est-à-dire du formateur en charge de leur transmettre la technique de l'ébénisterie ou du mime corporel. Une étudiante en mime corporel évoque très clairement cet objectif d'atteindre le même niveau que le formateur : « Je divise mon temps entre regarder ce que fait Ivan [le formateur] et regarder ce que je fais et essayer de voir [à quel point] je suis [loin] pour arriver à faire les mêmes gestes qu'il fait. » Pour revenir sur les propos de l'apprentie ébéniste cités plus haut, il semblerait que l'amélioration du niveau technique soit relative au *temps*. C'est-à-dire que plus un apprenti en ébénisterie ou étudiant en mime corporel aurait d'heures de formation à son actif plus il aurait un niveau de compétences élevé. Aussi, chaque heure passée en formation participerait à l'augmentation progressive de ses compétences et l'apprenti ou l'étudiant suivrait ainsi une évolution positive constante. La variable nécessaire, dans ce cas, serait donc le temps. Effectivement, à la question : « Selon vous, comment transmet-on une technique ? », les apprentis et étudiants évoquent souvent ce temps nécessaire. C'est le cas d'un apprenti ébéniste qui affirme que pour bien apprendre « il faut prendre le temps. [...] Commencer par la base, histoire d'être vraiment serein, [...] reposer sur un truc solide, et puis avancer au fur et à mesure¹⁰ ». Sur l'ensemble des entretiens exploratoires réalisés auprès des apprentis en ébénisterie et des étudiants en mime corporel, trente et un termes sont rattachables à la notion de temps, avec l'emploi de termes tels que : « temps », « rythme », « vite » « petit à petit », « étape par étape », principalement dans les réponses relatives à l'*apprentissage* et la transmission d'une technique. Si les apprentis et étudiants semblent conscients de l'importance du temps au sein du processus d'apprentissage, ont-ils pour autant une représentation d'un apprentissage évolutif, positif et constant ? Julien, étudiant en mime corporel, confirme l'idée selon laquelle l'apprenti se représente son apprentissage comme un chemin constitué d'une série d'épreuves :

J'ai décelé quelque chose, [...] pendant un cours on va te demander d'atteindre un certain niveau, [...] l'exercice sera à ce niveau-là. Et toi tu seras à un niveau en-dessous peut-être et là tu vas te dire : « ah, ça m'énerve, j'arrive pas à atteindre le niveau » ; et puis au cours suivant ça monte d'un niveau et toi aussi tu montes. [...] Il faut juste que je continue à avancer¹¹.

Ce principe pédagogique est confirmé par le formateur en mime corporel : « Cette pédagogie est faite pour proposer aux gens des choses qu'ils n'arrivent pas à réaliser mais qu'ils vont réussir la fois suivante¹². » La majeure partie des étudiants et apprentis interrogés aborde, plus ou moins explicitement cette obligation d'*avancer*, se rattachant ainsi à la notion d'*évolution positive*. L'objectif de *résultats* est très présent dans les discours des apprentis et étudiants, avec des termes tels que : « faire mieux », « évolution », « être rapide », « être efficace », « être plus performant », « progresse », « stagne ». Les apprentis ébénistes et les étudiants mimes, au cours de leur formation, sont plongés dans plusieurs temporalités : une *temporalité globale* (le temps de formation : ici, deux années) et des *inter-temporalités* contenues au sein de cette temporalité globale, provoquées par un modèle et un courant pédagogiques appliqués au sein des formations en mime corporel et en ébénisterie : le modèle de l'apprentissage par « essai/erreur » et le courant « magistro-centriste¹³ ». L'apprentissage par « essai/erreur » crée un système d'inter-temporalités du fait d'une avancée irrégulière dans l'apprentissage. Ce schéma « essai/erreur » s'insère toutefois dans un schéma plus global et il intervient généralement après une importante phase d'*observation*, plus ou moins immédiatement suivie d'une phase d'*imitation*. Si la phase d'observation est ancrée dans le présent, la phase d'imitation requiert déjà l'utilisation d'une nouvelle temporalité, en convoquant la *mémoire* c'est-à-dire la capacité à reproduire *a posteriori*. La phase d'imitation porte naturellement l'apprenti et l'étudiant à se lancer dans la phase de l'*essai* de la situation observée précédemment ; enfin, l'essai contient intrinsèquement l'*erreur*, d'autant plus présente en situation d'apprentissage. C'est un schéma en boucle, relancé par l'intermédiaire de la *correction*, apportée par le formateur, les pairs (apprentis/étudiants engagés dans la même situation d'apprentissage), ou encore par l'apprenti ou l'étudiant lui-même, sous forme d'une autocorrection suscitée par le résultat de son action, conforme ou non au résultat attendu, précédemment énoncé ou montré par un agent ayant autorité sur l'apprenti/l'étudiant — généralement le formateur. L'apprenti ébéniste et l'étudiant mime corporel opèrent donc dans plusieurs temporalités : (1) un *présent d'observation*, (2) un *présent d'imitation* rendu possible par un passé proche, (3) un *présent d'action* (essai), (4) un *présent de correction*. Enfin, (5) un temps est consacré à l'*évaluation* avec la présentation du résultat au formateur, considéré par tous les enquêtés en formation comme une personne détenant un savoir-faire d'exception et à qui ils vouent une sorte d'« admiration » : « Je vois la passion d'Ivan [formateur mime] et ça me fait aimer le mime encore plus. C'est sa façon de faire que j'essaie d'imprégner dans mon corps. Si c'était pas lui j'apprendrais le mime autrement. » Cette admiration, cette « hiérarchie » au sein des deux formations observées s'explique principalement par l'application d'une pédagogie « magistro-centriste¹⁴ ».

Ce courant classique a pour finalité la transmission d'un savoir constitué et privilégie le savoir venu de la Tradition, structuré par l'enseignant qui le transmet et est centré sur la prestation du Maître. Le savoir est premier, il est préparé par le Maître, la situation est organisée par le Maître, la Communication vient du Maître, est dirigée par lui, l'élève écoute et reçoit le savoir du Maître, un savoir indifférencié, le même pour tous [...]¹⁵.

Nous ne nous attardons pas ici sur les notions de pédagogie et de didactique qui relèvent des sciences de l'éducation, champ disciplinaire qui n'est pas le nôtre et auquel nous ne faisons que des emprunts pour enrichir notre propos. Toutefois, cette succincte présentation du courant magistro-centriste nous permet d'appuyer l'hypothèse selon laquelle, comme nous l'avons déjà évoqué ci-avant, le « point

d'arrivée » pour les apprentis et étudiants est, *a minima*, le niveau de compétences du formateur, que l'on peut qualifier de « maître », en tant que figure professionnelle de référence et d'autorité au sein de la formation. Ce maître est détenteur d'une expérience, donc d'un temps précieux qui le place, symboliquement et pratiquement, « au-dessus » de l'apprenti et de l'étudiant. Dans ce cas, le temps, du point de vue de l'apprenti et de l'étudiant est perçu comme un *cadeau* :

[L'apprentissage c'est] passer du temps avec une personne qui va prendre de son temps à elle pour te montrer des trucs qu'elle a mis du temps à comprendre, à acquérir... C'est précieux... C'est pas quantifiable ni chiffrable. C'est des années, des heures d'erreurs commises et puis réparées qu'on va t'offrir. C'est un cadeau¹⁶.

Ce temps — dans le sens d'« expérience » — offert par les formateurs, vers les apprentis et étudiants, doit être couplé d'un « temps de pratique » indispensable au bon déroulé de l'apprentissage. Les apprentis ébénistes et étudiants mimes, dans leurs réponses à la question « Que pouvez-vous me dire sur l'apprentissage et la transmission d'un métier d'artisanat d'art ? » abordent fréquemment ce nécessaire temps de pratique. En appliquant une approche à entrée lexicale pour traiter les discours obtenus en entretiens exploratoires, trente-deux termes se rattachent au thème de la « répétition ». Nous notons principalement l'utilisation massive du préfixe « re- » pour souligner le temps long et répétitif nécessaire à l'incorporation de la technique apprise, avec l'emploi des termes suivants : « répéter », « refaire », « recommencer », « réexpliquer ». Sur la base de leurs discours, il semble donc que les apprentis et étudiants, en cours de formation, aient conscience de la nécessité de s'exercer, encore et encore, afin d'apprendre le métier et qu'ils se représentent clairement le temps nécessaire à leur apprentissage. Toutefois, les entretiens exploratoires ne nous permettent pas de savoir quelle limite — si limite il y a — les apprentis et étudiants posent à ce temps d'apprentissage et à l'incorporation des « routines de métiers¹⁷ ». Les travaux d'Anne Jourdain auprès des artisans d'art montrent bien que « le temps d'acquisition de ces routines excède souvent la durée consacrée à la formation. C'est pourquoi de nombreux artisans d'art exerçant déjà professionnellement leur activité depuis quelques années s'estiment toujours en formation [...]»¹⁸. Ce temps de formation étiré tout au long de la vie est-il conscientisé par les apprentis et étudiants à leur entrée en formation ? Les matériaux récoltés en phase exploratoire de la recherche ne permettent pas d'apporter des éléments précis en réponse à cette question. Il serait intéressant de pousser l'étude autour d'une question croisant représentations du métier et temps : comment l'identité professionnelle de l'apprenti et de l'étudiant se construit en fonction des différentes temporalités de formation ? En somme, cela revient à poser une autre question : comment s'articulent les temps entre le « novice » et l'« expert » ? Ces différents temps structurent et participent à la construction des identités professionnelles et aux stratégies identitaires de présentation de soi²⁰ : les apprentis et étudiants se construisent au carrefour de leur trajectoire antérieure (avant l'entrée en formation) et de leur projection dans le métier auquel ils sont en train de se former.

Face à un terrain de recherche présentant plusieurs temporalités comme celles énoncées ci-avant, et face à des enquêtés qui ne peuvent livrer au chercheur toute la complexité des inter-temporalités, quels outils de recherche utiliser ? Pour apporter une réponse possible parmi tant d'autres, nous nous intéresserons ici à l'outil utilisé pour récolter et analyser les situations d'observation et les entretiens exploratoires présentés en première partie : l'outil filmique.

L'utilisation de l'outil filmique pour capter les temporalités et leurs représentations au sein d'une situation d'apprentissage

Outil de plus en plus utilisé pour la recherche (on pense ici principalement à la sociologie filmique), le film est de plus en plus accessible grâce aux nouvelles technologies et apparaît comme un moyen à la disposition du chercheur. Cet outil numérique serait-il un moyen plus « efficace » de rendre compte du travail ? Ce *medium*, utilisé comme dispositif de recherche sur le terrain, ne serait-il pas un moyen d'atteindre une certaine « objectivité idéale » ? Le film serait, par essence, plus proche du temps vécu puisque le temps filmé *est* le temps vécu. En cela, il pourrait séduire le chercheur souhaitant être le plus proche possible du réel :

Objet temporalisé et stable, le film est homochrome dans la mesure où le temps de son défilement correspond au temps vécu par son spectateur, alors que le texte et l'image fixe sont des formes hétérochromes, dans lesquelles le temps de réception n'est ni impliqué ni programmé²¹.

Mais se baser sur cet argument pour revendiquer l'objectivité de l'image reviendrait à oublier que « le récit filmique est un récit fondamentalement orienté, au sens géographique et spatial du terme²² ». Lorsque le chercheur utilise le film comme moyen de recherche, il fait appel à une certaine forme d'écriture : par ses choix de cadre, le chercheur oriente son regard et délimite ce qu'il veut observer et analyser. Dans un second temps, le montage constituera l'étape décisive d'une véritable écriture avec la recherche de rythmes et de styles particuliers, tout comme pour l'écriture par les mots. Pour revenir à notre terrain de recherche (basé au sein d'une école de mime corporel et d'un CFA ébénisterie), quel intérêt présente l'utilisation du film pour aborder la question des temporalités au sein d'une formation technique ?

L'outil filmique pour capter un présent : immortalisation

L'outil filmique permet de viser (sans la prétention de l'atteindre) l'exactitude descriptive, en récoltant le plus d'éléments constituant l'environnement étudié ; mais qu'en est-il de l'obtention de témoignages ? Les entretiens exploratoires sur lesquels nous nous appuyons, réalisés en 2017, font aujourd'hui l'objet d'un court-métrage présentant huit des douze entretiens exploratoires réalisés. Ce court-métrage peut être qualifié de « film d'entretien » au sens entendu par Réjane Hamus-Vallée : « Le film d'entretien désigne [...] un film qui comporte exclusivement des entretiens. [...] Par extension, [...] tout film qui repose sur des entretiens structurants [...] »²³. Sur la durée totale du court-métrage (huit minutes), 65 % sont consacrés aux entretiens et 35 % aux titres et à des images d'illustrations des propos. Au-delà d'un intérêt de valorisation de la recherche, sur laquelle nous reviendrons plus avant, quels intérêts présente l'outil filmique pour mener une recherche sociologique sur l'*activité* — au sens utilisé par Pascal Béguin : « Le processus de production et/ou transformation de matière ou d'information réalisé par un homme ou une femme dans un espace, un temps et un environnement matériel, social et culturel²⁴ » ? Nous choisissons ici comme l'une des réponses possibles celle donnée par Hamus-Vallée, s'appuyant sur les travaux de Friedmann, qui affirme :

Alors que l'entretien écrit insistera sur le sens des paroles, coupées de leur source, l'entretien filmé fait de la parole un élément d'un ensemble plus vaste, où le corps s'exprime, tout comme le décor qui le contient, et apporte une autre compréhension aux mots véhiculés[...]»²⁵.

L'utilisation de la caméra devient alors particulièrement intéressante en ce qu'elle permet d'obtenir à la fois des « images-décor » et des « images-discours » qui dressent un panorama relativement complet de la situation étudiée. Les principaux avantages de l'outil vidéo sont également défendus dans les travaux dirigés par Anni Borzeix. Pour n'en citer que quelques-uns :

- « la caméra grossit en [...] aiguisant certaines des interrogations classiques propres à toute recherche en sciences sociales²⁶ » ;
- la caméra permet de « fixer sans figer, capter le détail d'un geste, d'un regard, d'une expression, suivre le déplacement des yeux ou des corps, en conserver la trace, pouvoir le reproduire, pouvoir y revenir pour une nouvelle auscultation, pouvoir enfin montrer l'image aux collègues ou à ceux qui sont filmés, et en débattre avec eux²⁷ » ;
- enfin, et c'est ce point qui nous intéresse tout particulièrement : « la vidéo [est utile] comme stabilisateur de l'activité (filmer pour voir) et comme stimulant de la parole (filmer pour faire parler) », selon la distinction réalisée par Michèle Lacoste²⁸.

L'outil filmique pour repérer et analyser différentes temporalités : conservation

La caméra intervient comme « stabilisateur de l'activité²⁹ ». Le chercheur a un double objectif : « filmer pour voir » et « filmer pour faire parler ». « Filmer pour voir » rejoint la volonté du chercheur d'observer, de capter une situation telle qu'elle se présente à lui pour pouvoir l'analyser et en tirer des résultats. Dans ce cas, l'outil filmique permet de capter un présent, de le conserver, en vue de l'analyser et de pouvoir le dilater, le couper, le segmenter, etc. Outre l'avantage d'une certaine fixation du temps, l'outil filmique est ici particulièrement pertinent pour étudier les formations de mime corporel et d'ébénisterie puisque le corps est fortement engagé, au sens premier du terme : c'est l'« action de mettre en gage quelque chose ; résultat de cette action³⁰ ». Le corps est en perpétuel mouvement et l'utilisation de l'outil filmique est ainsi une façon d'approcher le corps au plus près. La vidéo permet en effet de donner à voir le corps en activité, ce que Michèle Lacoste appelle le « filmer pour voir » ; aspect particulièrement intéressant pour les activités très physiques telles que l'ébénisterie et le mime corporel. Mais, le « filmer pour voir » n'est pas la seule fonction de la vidéo. Le court-métrage sert actuellement de support pour une deuxième phase de la recherche : les formateurs, les apprentis et les étudiants sont ainsi invités à discuter les images. Un dispositif vidéo plus approfondi a été mis en place entre janvier et avril 2018 avec huit personnes afin de réaliser de nouvelles images sur le terrain à travers une expérimentation et de nouveaux entretiens semi-directifs avec les formateurs et les apprentis et étudiants. Ces images ont d'ores et déjà servi de support à des séances d'auto-confrontation³¹ et nourriront, à la rentrée 2018/2019, un *focus group* avec des formateurs mime corporel et ébénisterie afin d'obtenir de nouveaux éléments sur les représentations du corps en activité et des gestes du métier. Rappelons que, selon Duret et Roussel : « Le corps en soi n'a pas d'existence, ce sont des individus que l'on rencontre et non des corps. [...] L'objet

sociologique n'est donc pas le corps mais les acteurs qui le mobilisent³². » Ainsi, la vidéo sert également à filmer pour faire parler, dans la mesure où elle est utilisée comme support à la parole grâce au procédé de l'auto-confrontation.

I L'outil filmique pour poursuivre la recherche : valorisation

L'outil filmique sert le chercheur tout au long de sa recherche, c'est un choix méthodologique pour mener les travaux. Mais l'outil filmique peut également servir la recherche, en tant que support pour d'autres chercheurs et d'autres acteurs sociaux. Une fois la recherche terminée, le film mérite d'être conservé et analysé comme véritable témoignage d'une époque, d'un certain présent capté, avec tous les biais intrinsèques à une démarche de recherche et d'observation sur le terrain. Cette possibilité de garder et re-garder le film permet une mise en perspective afin de travailler sur les écarts de pratiques, de représentations, de valeurs, etc. Si le film, sauf effets spéciaux, présente l'avantage d'être homochrome, avec un temps à l'image identique au temps réel, il permet également de revoir une situation à l'« infini » — si nous ne tenons pas compte ici de la durée de vie des supports type CD, serveurs, etc. Cette capacité de visionnage infini permet de « saisir, conserver et traiter les événements observés » afin d'éviter de rester trop à « l'extérieur des choses³³ ».

L'outil filmique peut donc s'avérer pertinent pour capter un présent : (1) *immortalisation* ; pour analyser — grâce au visionnage post-tournage — les différentes temporalités présentes sur le terrain de recherche : (2) *conservation* ; enfin, comme support pour la poursuite de la recherche : (3) *valorisation*.

I Conclusion

Le choix du terrain de la formation professionnelle en mime corporel et en ébénisterie ainsi que l'utilisation de l'outil filmique pour analyser ce terrain permettent de s'approcher au plus près des corps en activité en train de se former — physiquement, mais aussi et surtout, socialement. Les apprentis ébénistes et étudiants mimes ont conscience d'évoluer dans une *temporalité globale* (le temps de formation) mais ne se représentent pas clairement les *inter-temporalités* contenues au sein de cette temporalité globale. Ces inter-temporalités sont identifiables grâce aux outils déployés par le chercheur sur le terrain, principalement : l'observation distante et participante, et l'utilisation de l'outil filmique avec visionnage analytique post-tournage. Les apprentis ébénistes et les étudiants mimes s'ancrent dans plusieurs temporalités : (1) un *présent d'observation*, (2) un *présent d'imitation*, (3) un *présent d'action*, (4) un *présent de correction* et (5) un *présent d'évaluation*. Au-delà des temporalités d'apprentissage évoquées en première partie d'article, le rapport au présent et au temps trouve un écho différent mais tout aussi particulier chez les ébénistes et les mimes : l'ébéniste, « [est fier] du savoir-faire qui mûrit. [...] La lenteur même du temps professionnel est une source de satisfaction ; la pratique s'enracine et permet de s'approprier un savoir-faire³⁴ » ; quant au mime, il devra trouver « la présence de l'acteur *en intention* [...] autrement appelée présence de l'acteur artisan pour les idées conjuguées de maîtrise, de persévérance et de patience que renferme ce terme³⁵ ». Le temps de formation est donc davantage un *temps formel* loin d'être représentatif du *temps nécessaire* à l'incorporation du métier. Les gestes et les corps évoluent tout au long de la carrière, et avec eux, se construisent et se modifient les représentations des agents engagés dans l'activité professionnelle. ●

- ¹ Nous renvoyons ici aux travaux de Moulin Raymonde, *L'Artiste, l'institution et le marché*, Paris, Flammarion, 1992 et de Zarca Bernard, *L'Artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Economica, 1986.
- ² Définition « Temps », Trésor de la Langue Française Informatisé, [En ligne], consulté le 08 août 2018, <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?18;s=3893844645;r=1;nat=;sol=12>.
- ³ Droit-Volet Sylvie, « Les différentes facettes du temps », *Enfances & Psy*, 2001/1 (no13), p. 26-40, [En ligne], consulté le 30 avril 2019, <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2001-1-page-26.htm>.
- ⁴ Dubar Claude et Rolle Christiane, « Les temporalités dans les sciences sociales : introduction », *Temporalités*, (8), 2008, [En ligne], consulté le 30 avril 2019, <http://temporalites.revues.org/57>.
- ⁵ Définition « Apprentissage », Trésor de la Langue Française Informatisé, [En ligne], consulté le 10 mars 2017, <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?12;s=1888447380;r=1;nat=;sol=>.
- ⁶ Piéron Henri, *Vocabulaire de la psychologie*, Paris, PUF, 2003.
- ⁷ Les entretiens exploratoires ont été réalisés entre janvier et avril 2017, auprès de six formateurs et apprentis en formation ébénisterie et six formateurs et étudiants en formation mime corporel. Pour garantir l'anonymat des enquêtés, seuls les prénoms ont été conservés.
- ⁸ Extrait de l'entretien exploratoire réalisé avec Ivan, formateur mime, février 2017.
- ⁹ Extrait de l'entretien exploratoire réalisé avec Gabriel, apprenti ébéniste, janvier 2017.
- ¹⁰ *Id.*
- ¹¹ Extrait de l'entretien exploratoire réalisé avec Julien, étudiant mime corporel, mars 2017.
- ¹² Extrait de l'entretien exploratoire réalisé avec Ivan, *Op.cit.*
- ¹³ Altet Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 2016, p.11-12.
- ¹⁴ *Id.*
- ¹⁵ *Id.*
- ¹⁶ Extrait de l'entretien exploratoire réalisé avec Gabriel, apprenti ébéniste, janvier 2017.
- ¹⁷ Jourdain Anne, *Les artisans d'art en France. Éthiques et marchés*, Thèse de doctorat en sociologie, sous la direction de Frédéric Lebaron, Université de Picardie Jules Verne, soutenue en 2012, p.280.
- ¹⁸ *Id.*
- ¹⁹ Dubar Claude, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Armand Colin, Paris, 2015.
- ²⁰ Goffman Erving, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1959.
- ²¹ Gris Fabien, *Images et imaginaires cinématographiques dans le récit français (de la fin des années 1970 à nos jours)*, Université Jean Monnet/Saint-Étienne, 2012, p.25.
- ²² *Ibid.*, p.157.
- ²³ Hamus-Vallée Réjane, « Un film d'entretien est-il un film ? Ou comment un objet filmique particulier questionne les frontières du cinéma, les frontières de la sociologie », *L'Année sociologique*, 2015/1 (Vol.65), p.97-124 et p.115.
- ²⁴ Béguin Pascal, « Le comescope, l'image et le mot. Quelques remarques sur l'usage de la vidéo pour l'analyse du travail », in *Filmer le travail : recherche et réalisation*, Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997, p.61.
- ²⁵ Hamus-Vallée Réjane, *op.cit.*, p.111-112.
- ²⁶ Borzeix Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation*, Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997, p.6.
- ²⁷ *Ibid.*, p.6-7.
- ²⁸ *Ibid.*, p.10.
- ²⁹ Michèle Lacoste in Borzeix Anni, *op.cit.*, p.10.
- ³⁰ Définition « Engagement », Trésor de la Langue Française Informatisé, [En ligne], consulté le 04 mai 2018, <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=1103020350;r=1;nat=;sol=0>.
- ³¹ Nous renvoyons ici aux travaux sur l'autoconfrontation de Cicurel Francine, « Fiction, interaction, action : quelques jalons pour l'analyse des discours de la classe », in Mochet, M.-A. et Barbot, M.-J. (dir.). *Plurilinguisme et apprentissages : mélanges Daniel Coste*, Lyon, ENS LSH, 2005 et de Theureau Jacques, « Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche 'cours d'action' », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2010/2 (Vol 4, n° 2), p. 287-322, [En ligne], consulté le 30 avril 2019, <https://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.
- ³² Duret Pascal, Roussel Peggy, *Le corps et ses sociologies*, Paris, Nathan, 2003, p.5-6.
- ³³ Ganne Bernard, « La sociologie au risque du film : une autre façon de chercher, une autre façon de documenter », *Ethnographiques.org*, Numéro 25, décembre 2012, [En ligne], consulté le 9 janvier 2018, <http://www.ethnographiques.org/2012/Ganne>.
- ³⁴ Sennett Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, Paris, Albin Michel, 2010, p.395.
- ³⁵ Irubetagoena Ketii, *Peut-on enseigner la présence scénique ? Delphine Eliet, une pédagogue à la croisée des théories de l'art du jeu qui ont marqué le XX^{ème} siècle théâtral*, Thèse de doctorat en Études théâtrales, sous la direction de Jean-Loup Rivière, École Normale Supérieure de Lyon, soutenue en 2013, p.329.