Faire corps. La transmission des gestes techniques d'artisanat d'art sous le regard du mime corporel d'Etienne Decroux.

Géraldine Moreau

▶ **To cite this version:**

Géraldine Moreau. Faire corps. La transmission des gestes techniques d'artisanat d'art sous le regard du mime corporel d'Etienne Decroux.. Sociologie. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2020. Français. NNT : 2020PA030051 . tel-03425263

HAL Id: tel-03425263
https://theses.hal.science/tel-03425263

Submitted on 10 Nov 2021

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.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
École doctorale 267 - Arts & Médias
CERLIS - UMR 8070

Thèse de doctorat de sociologie

Géraldine MOREAU

Faire corps

La transmission des gestes techniques d'artisanat d'art sous le regard du mime corporel d'Étienne Decroux

Thèse dirigée par Monsieur Bruno Péquignot et Monsieur Olivier Thévenin

Soutenue le 23 octobre 2020

Jury :

M. Nicolas Adell, Maître de conférence Université Toulouse 2 – Jean Jaurès	*Rapporteur*
Mme Marie-Anne Dujarier, Professeure des universités Université Paris 7 – Denis Diderot	*Rapporteur*
M. Bruno Péquignot, Professeur émérite Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle	*Directeur de thèse*
Mme Joyce Sebag, Professeure émérite Université d'Évry – Paris Saclay	*Présidente*
M. Olivier Thévenin, Professeur des universités Université Paris 3 – Sorbonne Nouvelle	*Co-directeur de thèse*

Résumé

Faire corps. La transmission des gestes techniques d'artisanat d'art sous le regard du mime corporel d'Étienne Decroux.

Cette thèse a pour objet d'étude les corps en formation professionnelle d'artisanat d'art. Elle porte autant sur les enjeux corporels d'une transmission artisanale que sur une utilisation innovante du mime corporel comme outil de recherche. À travers une méthodologie mimée, par l'utilisation d'éléments caractéristiques du mime corporel d'Étienne Decroux, ce travail interroge la corporalité des métiers artisanaux. À partir d'observations distantes et d'entretiens menés auprès d'artisans d'art, complétés par un dispositif expérimental qui fait mimer les gestes du métier, la recherche propose d'observer les corps en formation afin de relever les éléments corporels contenus dans une situation de transmission artisanale et d'en interroger les enjeux. Ces données croisées permettent de souligner la relation qui existe, au sein des formations d'artisanat d'art rencontrées, entre la transmission des gestes techniques du métier et le modelage physique du corps. Une attention particulière est portée au rôle du formateur, qui ne se limite pas à la transmission des savoir-faire mais s'étend à la formation d'un corps apte à intégrer le groupe des artisans d'art.

Mots-clés : artisanat d'art, mime corporel, corps, geste, technique, transmission, apprentissage, formation, sociologie

Abstract

Make the body. The transmission of technical craftsmanship gestures under the gaze of corporal mime Étienne Decroux.

The purpose of this thesis is to study bodies in professional training as an artisanal craft. It relates as much to the physical challenges of an artisanal transmission as it does to an innovative use of body mime as a research tool. Through a mimed methodology, by the use of elements characteristic of corporal mime by Étienne Decroux, this work questions the corporality of craft trades. Based on distant observations and interviews with craftspeople, supplemented by an experimental device which makes mimic the gestures of the trade, the research proposes to observe the bodies in formation in order to identify the corporal elements contained in a situation of artisanal transmission and to question the stakes. These cross-tabulations highlight the relationship that exists within arts and crafts training encountered, between the transmission of technical gestures from the profession and physical modeling of the body. Particular attention is paid to the role of the trainer, which is not limited to the transmission of know-how but extends to the formation of a body capable of integrating the group of craftsmen.

Keywords : arts and crafts, corporal mime, body, gesture, technique, transmission, learning, training, sociology

Remerciements

Mes premiers remerciements vont à Bruno Péquignot, dont les conseils et la bienveillance m'ont donné la confiance nécessaire pour mener cette thèse. Sa curiosité et sa tolérance sont, pour moi, les qualités fondamentales et nécessaires du sociologue.

Ce travail n'aurait pas vu le jour sans l'accompagnement d'Olivier Thévenin, qui a accepté de co-diriger la recherche. Pour cela, je lui suis tout à fait reconnaissante. Nos échanges m'ont chaque fois permis de requestionner ma réflexion et d'assumer mes choix.

Toute ma gratitude va également à Nicolas Adell, qui a été sensible à mon sujet de recherche, et ce, dès les balbutiements de l'étude. C'est avec joie que je le remercie d'avoir accepté de faire partie de ce jury. Mes remerciements vont aussi à Marie-Anne Dujarier et Joyce Sebag, qui ont accepté de lire et de juger ce travail ; j'aurai plaisir à recevoir leurs avis et à échanger avec elles.

Cette thèse est le fruit de multiples rencontres sur un double terrain : en premier lieu, je remercie Ivan Bacciocchi, qui m'a transmis l'amour du corps en mouvement et l'appétit pour le mime corporel. Il a su me donner la force et la volonté d'entamer cette recherche il y a quatre ans. Je remercie également les artistes mimes qui m'ont généreusement accueillie pour des observations et des entretiens : Natalie Stadelmann, Claire Heggen et Luis Torreao. Ces moments ont été précieux, ils ont nourri ma réflexion. Un grand merci enfin aux élèves en mime corporel, Suzana, Julien et Antonio, pour leurs témoignages.

J'adresse ensuite mes francs remerciements aux artisans d'art qui ont d'abord été étonnés par le sujet puis, qui m'ont accordé leur confiance et leur sympathie. Ma reconnaissance va tout particulièrement à Jérôme Théveny et Yves Robin, qui ont soutenu le projet en m'ouvrant les portes de l'Ecole La Bonne Graine pendant trois ans. C'est avec émotion que je remercie Nicolas Fusz, pour sa générosité et son accueil chaleureux en classe d'ébénisterie. Sans lui, le voyage sur le terrain aurait été moins fructueux et moins plaisant. Merci aux artisans d'art qui se sont frottés au mime corporel avec brio : Carole Szwarc, Léa Bagatella, Jérémie Labouré, Paul Allesse, Chantal Baron et Tanguy Trotel. Merci aux apprentis artisans, pour leurs mots et leurs gestes : Sandra, Isoline, Bamba, Joffrey, Diane, Thomas, Jeanne et Gabriel.

Je remercie également les professionnels des métiers d'art qui ont montré un intérêt pour mon travail et qui m'ont aidé à penser le sujet : Margherita Balzerani, Marc Bayard, Nicolas Rizzo et Michèle Goutagny. Merci aussi à Rémi Goasdoué, pour ses éclairages théoriques et son soutien dans la construction de l'enquête de terrain.

L’expérience sur le terrain n’aurait pas été la même sans l’aide précieuse de Roberto. Je le remercie sincèrement pour son dévouement et son soutien inconditionnel, il est le premier à avoir cru au rapprochement des carottes et des voitures.

Le long travail d’écriture a été adouci par Paul E., qui m’a permis d’avoir la tranquillité financière nécessaire. Je remercie également Paul et Marie, qui m’ont généreusement offert la quiétude et la chaleur de leur maison, ainsi qu’Agnès et Patrice, charmants propriétaires du cabanon du thésard. Pour ces moments hors du temps, merci.

Je remercie chaleureusement les chasseurs de coquilles des pages : Ln, Anne-Laure, Lisa, Gabriel, Philippe, Klervi, Laure, Charles et Jules. Ils ont été mes regards extérieurs et je leur en suis hautement reconnaissante.

Cette aventure n’aurait pas été aussi délicieuse sans les thés-thèse avec Élise. Je ne saurais la remercier suffisamment pour sa présence constante et ses encouragements permanents. Nos échanges professionnels ont peu à peu donné naissance à une belle amitié.

Je pense avec affection à tous ceux qui ont été des oreilles attentives et dont les mots ont toujours été réconfortants : Clotilde, qui a aimé Marie-Théthèse autant que moi, si ce n’est plus, et qui a été un véritable pilier pour moi ; Eda, qui a toujours cru en moi et dont les critiques sont chaque fois pertinentes ; Justine, qui a accueilli toutes mes humeurs et dont le soutien dépasse largement le cadre de la thèse. Je remercie bien sûr aussi tous ceux qui m’ont accompagné à leur manière, en présence et en paroles : Eric, Roberto C., Maïtena, Nina, Cécile, Jules P., Jason, Veluna, Giuliano, Thierry, Stéphanie, Roland, Pascal, Fanny, Clément, Dimitri, Simon.

Mes plus sincères remerciements vont évidemment à ma sœur Sophie, qui a tellement plongé avec moi dans ce projet qu’elle est devenue ébéniste. Le courage et l’énergie qu’elle réunit suscitent mon admiration.

Enfin, j’adresse un tendre merci à mes parents, Philippe et Marie-Christine, qui ont toujours su m’encourager, avec bienveillance et tolérance. La confiance inébranlable qu’ils placent en moi est une richesse dont je mesure pleinement la valeur.

Je terminerai par ces mots de Bruno Péquignot : « il y a une vie après la thèse ». Aussi, je clos ces remerciements avec une pensée pour Nathalie Elain, qui m’aide à dessiner mon futur professionnel.

Faire corps

La transmission des gestes techniques d'artisanat d'art sous le regard du mime corporel d'Étienne Decroux

Sommaire

Remerciements....3

Introduction....**9**

Chapitre 1 - Enquêter sur la transmission des gestes techniques....**29**

1.1. Transmettre les gestes techniques....30

1.2. Un objet difficile à saisir et à analyser....42

1.3. Valoriser l'intelligence de la main....57

1.4. La formation du corps en filigrane....69

1.5. Vers une sociologie du corps de l'artisan ?....79

Chapitre 2 - Utiliser le mime corporel Decroux comme outil de recherche....**83**

2.1. Le mime corporel : naissance, influences et style....85

2.2. La technique Decroux : philosophie et principes de mouvement....115

2.3. Trois éléments fondamentaux de la technique Decroux....124

Chapitre 3 - Observer les corps en activité de transmission....**137**

3.1. La construction de l'enquête de terrain....139

3.2. Outils et méthode de l'enquête de terrain....156

Chapitre 4 - Que se passe-t-il corporellement ?....**179**

4.1. Les principaux éléments corporels transmis....179

4.2. Les perturbations du mime corporel....213

Chapitre 5 - Les enjeux corporels d'une transmission artisanale....**241**

5.1. Un corps efficace....242

5.2. Un corps sportif....253

5.3. Un corps sensible....264

5.4. Former le corps du métier....275

Conclusion....**283**

Bibliographie....297

Autres sources documentaires....308

Annexes....311

Table des tableaux....415

Table des illustrations....415

Table des matières....417

Introduction

« Le mime corporel est le champion des travailleurs manuels,
car en date, c'est le corps le premier instrument. »[1]

À la lecture du titre de cette thèse, d'aucuns pourraient se demander quels rapports existent entre l'artisanat d'art et le mime corporel. En effet, les différences entre les deux objets sont nombreuses et peuvent en partie être rassemblées sous l'opposition « artiste/artisan » qui s'appuie sur la distinction entre les « arts mécaniques » et les « arts libéraux ». Les premiers feraient principalement appel à des compétences techniques et pratiques tandis que les seconds s'appuieraient sur des qualités de réflexion ; pourtant, Raymonde Moulin nous rappelle très justement qu'« en France, […] au Moyen Age, l'artiste est un artisan et le critère majeur de la profession de peintre ou de sculpteur est le métier en tant que savoir-faire. »[2] Dès lors, cette thèse fait fi des différences entre l'artisanat d'art et le mime corporel pour porter toute son attention sur un point d'union : la transmission des savoir-faire ; car, qu'il s'agisse de devenir artisan ou artiste mime, une transmission des gestes du métier est requise. La dimension gestuelle du métier artisanal nous apparaît une première fois lors d'une expérience personnelle en formation professionnelle à l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique (l'EIMCD) entre 2014 et 2016 : l'examen final de formation qui permet d'obtenir le diplôme repose en partie sur l'exécution d'une pièce du répertoire d'Étienne Decroux, père de la discipline « mime corporel », intitulée « Le Menuisier ». Naît alors une interrogation fondatrice de la recherche : comment est-il possible de reproduire, en tant que mime, le geste et l'attitude d'un menuisier alors qu'aucun des étudiants n'en a *a priori* fait l'expérience ? Poids de l'outil, force, posture, propriétés de la matière, etc. ; il

1 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime,* Paris, Librairie Théâtrale, 1963, p.176

2 MOULIN, Raymonde, « De l'artisan au professionnel : l'artiste », *Sociologie du travail*, 25e année, n°4, octobre-décembre 1983, pp.388-403, disponible sur Internet : https://doi.org/10.3406/sotra.1983.1944, consulté le 20 décembre 2019, p.389

faut reproduire les gestes et le corps de l'artisan, lui donner vie en jouant ses doutes, ses réflexions et, parfois aussi ses erreurs, avec pour seul outil, le corps.

À ces réflexions de départ issues d'une pratique personnelle, s'ajoutent des références régulières aux métiers artisanaux tout au long de la formation. Celles-ci surviennent principalement sous trois formes : d'abord, par des anecdotes, lorsque le formateur de l'École relate ses propres expériences en maçonnerie ou lorsqu'il raconte qu'Étienne Decroux considérait les artisans comme de véritables modèles pour l'acteur mime ; ensuite, sous forme d'images extraites du monde artisanal, régulièrement utilisées par le formateur pour stimuler l'imaginaire des étudiants et les pousser à trouver une corporalité importante à travers certains exercices inspirés des métiers artisanaux ; enfin, par le biais du « répertoire Decroux », puisque celui-ci s'appuie régulièrement sur le monde artisanal avec des pièces telles que « Le menuisier » et « La lavandière », véritables témoignages corporels et gestuels de ces métiers. Enfin, la lecture attentive de deux ouvrages consacrés au mime corporel – *Étienne Decroux, mime corporel*[3] et *Paroles sur le mime*[4] – alimente notre raisonnement : d'abord, nous y apprenons que les œuvres d'Étienne Decroux s'organisent selon trois « âges »[5] : « La vie primitive » (avec l'oeuvre « Le combat antique », par exemple), « La vie artisanale » (« Le menuisier » et « La lavandière ») et « La machine » (« L'usine », entre autres) ; ensuite, nous y repérons de multiples références qui indiquent qu'en créant le mime corporel au début du XXème siècle, Étienne Decroux entend inventer une véritable grammaire du mouvement, convaincu que « le corps de l'homme est la matière »[6] et qu'il faut donc, en quelque sorte, le travailler à la manière d'un artisan.

Ces premières réflexions ont ainsi formé la genèse de cette recherche qui entendait articuler l'artisanat d'art et le mime corporel ; il restait à savoir comment. À partir de ce lien ténu entre ces deux disciplines, nous avons décidé d'inverser la situation de départ et d'aller à la rencontre des artisans avec notre œil de mime afin de nous concentrer sur la dimension gestuelle et corporelle d'une formation à un métier artisanal. Notre question directrice pourrait être résumée sous cette forme simple : que se passe-t-il, corporellement, au cours d'une transmission des gestes techniques

3 PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, Editions l'Entretemps, 2003

4 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime, Op.cit.,* p.114

5 PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.,* p.244

6 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime*, *Op.cit.,* p.114

d'artisanat d'art ? Pour tenter d'y répondre, nous avons fait appel à la figure de l'artiste mime, en supposant que ce détour par le geste permettait une concentration sur le corps en action ; en demandant à des formateurs et à des apprentis en artisanat d'art de mimer leurs gestes, nous avons ainsi cherché à analyser la transmission des savoir-faire techniques. Avant d'aller plus loin dans l'exposé de notre recherche et dans ses ressorts méthodologiques, il nous semble indispensable de clarifier nos deux objets d'étude, l'artisanat d'art et le mime corporel.

Artisanat d'art et mime corporel : de quoi parle-t-on ?

Pour chacun des objets, le XXème siècle apparaît comme l'époque de la distinction : pour l'artisanat d'art, il s'agit de se discerner de l'artisanat « classique » en affichant son caractère artistique, tandis que pour le mime corporel, il s'agit de s'affranchir de l'« ancien mime »[7], en mettant l'accent sur le corps plutôt que sur les mimiques des mains et du visage. L'artisanat d'art, appelé également « métiers d'art », est aujourd'hui défini comme suit : « Relèvent des métiers d'art, […] les personnes physiques ainsi que les dirigeants sociaux des personnes morales qui exercent, à titre principal ou secondaire, une activité indépendante de production, de création, de transformation ou de reconstitution, de réparation et de restauration du patrimoine, caractérisé par la maîtrise de gestes et de techniques en vue du travail de la matière et nécessitant un apport artistique. »[8] La liste des métiers d'art, éditée en 2015, regroupe 198 métiers et 83 spécialités, répartis en 16 domaines ; elle est fixée par arrêté conjoint des ministres chargés de l'artisanat et de la culture. Cette double tutelle illustre tout particulièrement la réunion des « artisans traditionnels » et des « néo-artisans »[9] : les premiers revendiquent leur savoir-faire technique tandis que les seconds valorisent la créativité. Cette distinction se retrouve à deux niveaux : d'abord, dans la façon dont se conçoivent et se définissent les artisans d'art, prônant tantôt l'aspect technique, tantôt artistique de leur métier ; ensuite, dans les politiques de soutien et de valorisation aux métiers d'art qui vont avoir tendance à concevoir les artisans d'art soit comme des

7 Traduction libre de « vecchio mime » *in* DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, Florence, La casa Usher, 1993, p.9

8 Se référer aux articles de loi : LEGIFRANCE, *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, Op.cit.*

9 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, Paris, Belin, 2014

créateurs soit comme des techniciens d'excellence. Ainsi, si les métiers d'art reposent certes sur des savoir-faire très anciens la « conception des métiers d'art » n'est née que tardivement ; en réalité, les métiers d'art sont nés deux fois : « au cours de la Révolution Industrielle et après la Seconde Guerre Mondiale. »[10] Dans le premier temps, le développement des arts appliqués tend à favoriser une réconciliation entre les savoir-faire techniques des artisans et les projets créatifs des artistes. Dans son enquête socio-historique dédiée à l'artisanat d'art, Anne Jourdain rappelle que : « en 1851, le comte de Laborde rédige un rapport impérial […] [dans lequel] il déplore la rupture de plus en plus marquée entre l'artiste, qui conçoit les modèles, et l'artisan qui les exécute. Il préconise l'union des arts et de l'industrie. »[11] Mais cette alliance tarde à se faire et la définition des métiers d'art reste floue et peu fédératrice jusqu'à l'entre-deux-guerres qui voit poindre un début de structuration avec la loi du 26 juillet 1925 qui engendre la création des Chambres des Métiers en France. Ce n'est que dans un deuxième temps, avec le Régime de Vichy, que l'artisanat d'art prend réellement ses racines, en affirmant une alliance entre « art » et « technique ». En effet, « le Régime de Vichy assoit sa propagande idéologique sur l'éloge du travail manuel assimilé à l'artisanat. […] Cette exaltation de l'artisanat se traduit par une valorisation des métiers d'art qui se trouvent dès lors détachés de toute référence à l'industrie. »[12] Deux vagues d'artisanat d'art se dessinent alors au cours du XXème siècle : une première vague, dans les années 1930, qui voit certains artistes tels qu'Étienne-Martin, Marcel Duchamp, René Breteau ou encore Pablo Picasso « s'intéresser aux savoir-faire artisanaux […] cherchant à lutter contre la distinction ancrée entre arts majeurs et arts mineurs »[13] ; et une deuxième vague, qui se développe en parallèle du mouvement de Mai 1968. Peu à peu, l'artisan d'art se détache de la prouesse technique pour se mettre « au service de la création contemporaine »[14]. Le XXème siècle a ainsi déplacé les métiers d'art vers les arts créatifs, flirtant parfois avec les artistes et les designers. Aujourd'hui, toujours dans la volonté d'une meilleure reconnaissance sociale et ministérielle, la définition de l'artisanat d'art tend à s'élargir : en 2008, par exemple, Ateliers d'Art de France (AAF) – premier syndicat professionnel des métiers d'art – vote un changement de statuts et décide que « désormais peuvent

10 *Ibid.*, p.22
11 *Ibid.*
12 *Ibid*., p.27
13 *Ibid.,* p.28
14 *Ibid.,* p.29

donc adhérer à AAF les professionnels relevant des '*métiers d'art de création, de tradition ou d'entretien-conservation du patrimoine'*. […] L'ouverture aux artisans d'art traditionnels et en particulier aux restaurateurs n'empêche pas AAF de mettre l'accent sur la création contemporaine. »[15] La tension entre tradition et création qui transparaît dans cette citation prend en partie sa source dans les distinctions anciennes que nous avons évoquées dans nos premières lignes, entre artiste et artisan ou entre arts libéraux et arts mécaniques. Or, à travers notre travail de thèse, en rapprochant artisanat d'art et mime corporel, nous ignorons cette distinction et nous engageons un dialogue entre l'artiste et l'artisan autour d'un élément commun : le geste.

Il convient maintenant de délimiter le terme « mime » afin que le lecteur puisse identifier l'art dont nous parlons dans cette thèse, car, si le mime existe vraisemblablement depuis l'Antiquité, il a revêtu de nombreuses réalités stylistiques et artistiques. L'on parle d'abord d' « art du geste »[16] et, si le mime se retrouve parfois dans les danses primitives magico-religieuses, c'est dans le théâtre grec qu'il prend véritablement racine avec le développement d'une certaine gestuelle de l'acteur. En effet, les auteurs grecs décrivent l'acteur mime comme étant « souple, agile, sauteur, propre à son rôle, qui suit bien le rythme, décent, voluptueux, universel, qui mène le peuple à son gré, qui plaît à la multitude, qui a la main agile, dont les pieds sont alertes, qui sait prendre diverses attitudes, qui s'exprime clairement, qui sait varier ses gestes, doux, qui a un jeu facile, qui se plie aisément, qui porte bien sa tête. »[17] En somme, les Grecs perçoivent le mime comme un acrobate et un acteur complet ; tandis qu'à l'époque romaine, c'est l'art du geste mimé, qui va prendre de l'ampleur avec les ludions (danseurs alliant paroles, musique et danse), les histrions (nouveaux acteurs-danseurs) et les atellanes (personnages types qui trouveront leur prolongement dans la commedia dell'arte). Il s'agit donc de mimer une histoire et les gestes doivent remplacer les mots pour permettre aux spectateurs de suivre l'intrigue. Le mime serait d'ailleurs né au III ème siècle avant notre ère, grâce à Livius Andronicus, victime d'une extinction de voix.

> « C'est une extinction de voix qui serait à l'origine du mime sans paroles. […] Livius Andronicus, Grec d'origine, esclave affranchi, ramené en 272 par les

15 *Ibid.,* p.71-72

16 DE L'AULNAYE, François-Henri-Stanislas *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970,* Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016, p.18

17 *Ibid.,* p.20

> Romains, hasarda le premier de composer une action dramatique complète en vers, et voulut la représenter lui-même, réunissant, suivant l'usage du temps, les caractères du poète, du musicien et de l'acteur. Les Romains, charmés de plusieurs morceaux de la pièce, la lui firent répéter tant de fois, qu'il perdit la voix, et se vit hors d'état de déclamer davantage. Alors il obtint la permission de faire chanter son poème par un jeune esclave placé devant le joueur de flûte, tandis que lui ferait les gestes convenables aux paroles. »[18]

L'histoire se poursuit au siècle d'Auguste, qui voit naître le terme de « pantomime ». Celle-ci s'intéresse aux sujets tirés de la mythologie et est définie ainsi par Cassiodore : « Par le seul mouvement de ses mains, [l'acteur] explique aux yeux le poème que chantent les musiciens et, se servant de gestes composés, comme dans l'écriture on se sert de lettres, il parle à la vue, rend sensibles les plus légères nuances du discours et démontre sans parler tout ce que l'écriture pourrait exprimer. » Si le mime était plutôt un art du corps chez les Grecs, il devient, à l'époque romaine, un art des mains et prend doucement la place d'art de substitution qui lui collera à la peau au fil des siècles, c'est-à-dire un art qui remplace la parole et qui doit exprimer, par gestes, ce qu'il est possible et habituel d'exprimer par mots.

Le Moyen Âge n'apporte pas grand changement à l'art du mime, qui s'infiltre plus ou moins dans toutes les formes spectaculaires de l'époque : les danses et bouffonneries, les jongleries, les drames liturgiques, les mystères, les danses macabres, ou encore les farces[19]. En revanche, un marqueur essentiel dans l'histoire de l'art du mime se situe certainement pendant la Renaissance, lorsque la commedia dell'arte prend son envol, au XVIème siècle. Les pièces du genre s'inscrivent majoritairement dans un registre comique et sont basées sur la gestualité et sur des « personnages-types » tels que Pantalon, Colombine, ou encore Arlequin, pour ne citer que les plus célèbres. La commedia dell'arte se pare de codes gestuels propres et reconnaissables, proches de l'exagération car, sous les masques, les acteurs doivent redoubler d'expressivité corporelle pour transmettre les émotions. De la commedia dell'arte à la pantomime française, il n'y a qu'un pas, et cette dernière est, d'une certaine manière, l'aboutissement des évolutions du mime en ce qu'elle repose sur « un acteur qui joue des rôles muets et ne s'exprime que par le geste et la mimique. »[20] Ainsi, le corps dans son ensemble

---

18 *Ibid.,* p.42

19 Pour plus d'informations sur le mime au Moyen Âge, un chapitre y est consacré dans l'ouvrage PINOK et MATHO (dir.), *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, pp.65-101

20 Définition proposée par le Trésor de la Langue Française Informatisé (TLFi) pour le terme « pantomime », disponible en ligne : http://atilf.atilf.fr/, consulté le 12 septembre 2019

semble relégué au second rang et ce sont bel et bien les mains et le visage qui acquièrent la primauté. Jean-Gaspard Deburau, célèbre acteur mime, porte alors la pantomime française du XIXème siècle à son apogée grâce à son personnage de Pierrot, largement inspiré des types de la commedia dell'arte.

> « Il a suffi que Gaspard Deburau apparaisse dans le costume de Gilles de Watteau, pour que la pantomime triomphe de nouveau sous la Restauration… Le geste, le jeu de physionomie, l'attitude permettent au super mime d'exprimer les passions tenaces, de traduire les vices qu'il possède tous. Tantôt joyeux, tantôt triste, toujours pâle et efflanqué, il va, insouciant, accomplir des exploits héroïques aussi bien que des crimes, dérober Colombine au crédule Arlequin, bafouer l'imbécile Cassandre ou provoquer le fanfaron Polichinelle. »[21]

À cette époque, « Jean-Gaspard Deburau est devenu le Pierrot attitré »[22] ; par conséquent, lorsqu'il arrête sa carrière, c'est tout l'art pantomimique qui en pâtit et, après sa mort en 1846, la pantomime décline, « [elle] est à bout d'arguments, le comique d'accessoires remplace le comique de sentiment et de situation. Les jeunes se détournent de la pantomime »[23] et le Pierrot français perd son public. Les critiques remarquent : « C'était bon autrefois, les gifles, coups de pied au cul et autres bourrades, à l'époque primitive où tous les sujets de pantomime avaient pour thème les amours de Pierrot et d'Arlequin pour Colombine… Aujourd'hui, ces charmants personnages sont trouvés un tantinet vieux jeu et relégués, non sans raison, dans l'armoire du grenier ! »[24] À la fin du XIXème siècle, Georges Wague essaiera, en vain, de sauver le genre en proposant « la pantomime dramatique » dont « les ressorts […] sont : le minimum de gestes, l'intensité des expressions, la concentration dans les attitudes, la sobriété, le dépouillement. »[25] Certains de ces éléments annoncent en réalité le renouveau du mime, avec une importance grandissante accordée au corps et aux attitudes, ainsi qu'une volonté de « dépouillement » qui sera largement reprise par les hommes de théâtre du début du XXème siècle, parmi lesquels, Étienne Decroux. Ainsi, le mime corporel decrousien naît d'un désir de rupture avec la désuète pantomime décrite comme « une gesticulation brouillonne, des grimaces, une irrésistible impression de langue pour muets. »[26]. Le

21 CLARIS, Edmond, « La pantomime », *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.189

22 *Ibid.,* p.181-182

23 *Ibid.*, p.188

24 LARCHER, Félix et HUGOUNET, Paul, *Les Soirées funambulesques, Notes et documents inédits, Pour servir l'histoire de la pantomime, in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.219

25 PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.229

26 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.88

mime corporel entend faire table rase du passé pour être un mime nouveau ; en cela, il s'inscrit pleinement dans un contexte théâtral qui prône un retour aux racines du théâtre grâce à une « redécouverte du corps »[27] de l'acteur. Dans cette veine, le mime corporel abolit les signes conventionnels de la pantomime, place la conduite du mouvement au niveau du tronc afin de reléguer les mains et le visage à un rôle extrêmement réduit, voire nul par l'utilisation d'un tissu sur le visage, par exemple. Enfin, le mime corporel privilégie un style épuré, avec des costumes sobres, sans décor, sans musique, sans accessoire, car c'est le corps de l'acteur qui doit être mis en scène avant toute chose et il faut que la dramaturgie soit évoquée – et non narrée – par le mouvement, par l'immobilité, par le déséquilibre ou encore par la segmentation des parties du corps.

En somme, le mime que nous utilisons auprès des artisans d'art, et que nous présentons plus longuement dans le chapitre 2, ne peut être assimilé à des jeux pantomimiques ou à des pratiques d'expression corporelle qui nous semblent relativement éloignés de la technique Decroux et de l'utilisation que nous en avons faite. Aussi riche que soit l'histoire de l'art du mime, nous nous intéressons ici exclusivement au mime corporel decrousien et nous l'utilisons comme révélateur de la dimension gestuelle et corporelle d'une formation à un métier d'artisanat d'art. Nous avons ainsi choisi d'ignorer le domaine des arts de la scène pour proposer une transposition du mime corporel au service d'une enquête sur la transmission artisanale.

Croiser l'artisanat d'art et le mime corporel pour enquêter sur la transmission

La transmission artisanale, telle que nous l'abordons dans cette thèse, peut se positionner au croisement de plusieurs réflexions qui traversent la sociologie du corps : elle est orchestrée par les formateurs, dont la corporalité a rarement été étudiée ; elle relève d'une incorporation technique ; elle renvoie aussi, comme nous le verrons, à la formation d'un « corps légitime » c'est-à-dire un corps apte à « s'ajuster aux nécessités qui sont inscrites dans la condition de classe »[28] – en l'occurence, un corps formé par et

27 DE MARINIS, Marco, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.*, p.270

28 Nous utilisons ici la distinction « corps réel/corps légitime » proposée par Pierre Bourdieu *in* BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.*, p.122

pour le groupe social des artisans d'art. Les chercheurs qui se sont intéressés à l'artisanat ont principalement fournis des travaux relevant de la sociologie du travail en se concentrant sur l'aspect socio-économique de l'activité : les travaux pionniers de Bernard Zarca[29] ont permis de dessiner les trajectoires sociales des artisans[30] en observant les cheminements professionnels et l'importance de l'héritage familial du métier. Cette dimension traditionnelle, présente de génération en génération, a d'abord encouragé les chercheurs à interroger les individus les plus à même de fournir des données sur cette transmission séculaire ; par suite, plusieurs travaux ont été consacrés aux Compagnons du Devoir. Même si notre terrain ne s'établit pas chez les Compagnons, les travaux de Bernard De Castéra et d'Annie Guédez nous apportent un éclairage intéressant car ils soulignent le poids de la culture ouvrière au sein de l'association compagnonnique et l'harmonie entre « éducation et instruction »[31] afin de former « l'homme dans sa totalité »[32]. « Le compagnonnage […] attache de ce fait autant d'importance à la transmission de principes éthiques qu'à celle de gestes et de savoirs professionnels. »[33] Ces travaux de recherche témoignent de l'existence d'une culture propre au sein du groupe des Compagnons, qualifiée par Bernard De Castéra de « culture du geste et de l'œuvre »[34]. Les travaux ethnographiques de Nicolas Adell-Gombert, plus récents, dressent un portrait pointu du compagnonnage[35] et soulignent une nouvelle fois l'importance du geste ; en outre, ils suggèrent que le corps tient un rôle spécifique dans la transmission et l'exercice d'un métier artisanal en affirmant que « ce corps en action, c'est ce qui fait l'identité du travailleur face à l'oisif, ce qui caractérise aussi l'homme de métier. Ainsi, c'est par un système de techniques corporelles […] que les apprentis classent et hiérarchisent des enseignements et leurs implications selon le rapport entretenu avec la construction de leur identité. »[36] Cette

29 ZARCA, Bernard, *L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social.*, Paris, Economica, Coll. Hors Collection, 1986

30 ZARCA, Bernard, « Artisanat et trajectoires sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales,* Vol. 29, septembre 1979, pp. 3-26, disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_29_1_2646, consulté le 12 novembre 2018

31 GUEDEZ, Annie, *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1994, p.21

32 *Ibid.*, p.29

33 *Ibid.*

34 DE CASTERA, Bernard, *Le compagnonnage*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je, 1988 (2018), p.120

35 ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir: Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, Paris, Edition de la Maison des Sciences de l'Homme, 2008

36 *Ibid.,* p.18

réflexion sur la construction de l'identité des compagnons nous encourage à observer comment le corps de l'artisan doit être formé pour devenir un outil de travail. Les « techniques corporelles » évoquées ci-dessus renvoient aux expressions « corps instrument » et « techniques du corps » de Marcel Mauss, qui affirme que le corps est « le premier et le plus naturel instrument de l'homme »[37] et qui qualifie de « techniques » les « façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps. »[38] Par ses travaux, Marcel Mauss nous invite à concevoir le corps comme objet et moyen techniques, tout en soulignant que « chaque société a ses habitudes [corporelles] bien à elle »[39] ; autrement dit, la manière d'utiliser le corps est façonnée par et pour les traditions propres à la société ou au groupe concerné.

Cette question du corps n'a été que peu posée à l'artisan ; elle émerge toutefois dans certains des travaux sociologiques de la dernière décennie : Richard Sennett valorise « l'homme concret au travail »[40] et s'interroge sur « ce que la fabrication de choses concrètes nous révèle de nous-mêmes. »[41] Dans la continuité du pragmatisme américain de Hans Joas, il soutient que « les capacités que possèdent nos corps de façonner des objets sont les mêmes qui entrent en jeu dans les relations sociales. »[42] Par conséquent, « les défis matériels, la résistance avec laquelle il faut travailler, la gestion des ambiguïtés, sont instructifs pour comprendre les résistances que les gens s'opposent les uns aux autres ou les frontières incertaines qui existent entre eux. »[43] Les travaux de Richard Sennett nous permettent pour le moins de reconnaître que l'activité manuelle n'est pas sans conséquence sur l'individu puisqu'ils « mettent au jour l'aspect réflexif et cognitif des actions les plus manuelles »[44]. Pour autant, il nous a semblé intéressant de concevoir cette thèse en optant pour une approche qui ne soit pas focalisée sur « le lien intime entre la tête et la main »[45], comme le propose Richard Sennett, mais qui soit axée

37 MAUSS, Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie, XXXII*, 1936, disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf, consulté le 21 novembre 2016, p.10

38 *Ibid.,* p.1

39 *Ibid.,* p.6

40 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat,* Paris, Albin Michel, 2010, p.17

41 *Ibid.*, p.18

42 *Ibid.*, p.388

43 *Ibid.*

44 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.,* p.320, note n°13

45 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, Op.cit.*, p.20

sur le « modelage »[46] du corps de l'artisan. Les problématiques propres à la formation du corps de l'artisan restaient à explorer ; elles s'inscrivent dans la tradition de la sociologie du corps qui vise à interroger celui-ci comme construit social, formé par et pour le groupe. À notre connaissance, aucun des travaux de cette discipline ne prend, à ce jour, l'artisanat d'art comme objet d'étude ; pourtant, les métiers artisanaux requièrent un « apprentissage par corps » . Anne Jourdain utilise cette expression lorsqu'elle se penche sur la question de la formation aux métiers d'art[47], en reprenant à son compte, à la fois l'idée bourdieusienne selon laquelle « ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est »[48] ; et l'idée de Richard Sennett selon laquelle l'apprentissage et la pratique de l'artisanat d'art ne sont pas sans conséquence sur celui ou celle qui en fait l'expérience. À ces deux idées, Anne Jourdain ajoute un regard sur la formation du corps en interrogeant le processus d'incorporation des gestes techniques propres aux métiers d'art et en affirmant que « [les] différents gestes impliquent, pour être appris, un travail du corps et un travail sur le corps »[49] ; ainsi, elle amorce une sociologie du corps de l'artisan d'art. Néanmoins, cette question de la formation du corps n'occupe que deux pages dans l'ouvrage d'Anne Jourdain et il nous semble que la réflexion sur « l'apprendre par corps » du métier méritait d'être poursuivie. Sur ce sujet, les travaux socio-anthropologiques de Sylvia Faure, consacrés à l'apprentissage de la danse classique et contemporaine[50] offrent des connaissances intéressantes. Son étude « vise à dénouer des problèmes théoriques se rapportant à l'incorporation de savoirs et de compétences »[51] et s'appuie en partie sur la théorie de l'*habitus* de Pierre Bourdieu : en affirmant que « des sociologues du sport ont montré qu'une pratique régulière transformait les dispositions corporelles issues de la socialisation familiale »[52], Sylvia

46 Patricia Ribault propose l'expression particulièrement pertinente de « modelage corporel » pour qualifier la formation du corps. Nous développons davantage cet argument dans les chapitres 4 et 5. Voir RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil*, 8 | 2011, disponible en ligne : http://appareil.revues.org/1315, consulté le 3 janvier 2017

47 Se référer au chapitre intitulé « Se former aux métiers d'art » , *in* JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.,* pp.145-180

48 BOURDIEU, Pierre *i n* JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.,* p.152

49 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.,* p.145

50 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La dispute, 2000

51 *Ibid.,* p.8

52 *Ibid.*, p.78

Faure nous invite à observer l'apprentissage d'une pratique corporelle sous le prisme de l'*habitus*. Elle définit les dispositions corporelles comme « une manière d'être […] apprise et ayant sens dans un contexte, constitutive d'habitudes physiques 'fortes' »[53], reprenant ainsi à son compte le concept d'*hexis corporelle* qui « désigne la manifestation corporelle, incorporée, de l'habitus : elle est ce qui transforme, effectivement, le corps selon les usages sociaux spécifiques à chaque groupe. »[54] Sur ce point, les travaux de Christine Détrez sur la construction sociale du corps sont tout aussi pertinents car ils envisagent le corps comme un objet « façonné par la société et pour la société »[55]. Les usages spécifiques du corps forment ainsi une sorte de « culture au carré »[56] ; autrement dit, « les représentations et les utilisations du corps […] sont orientées selon certaines valeurs, divergentes selon les sociétés ou en fonction des groupes sociaux. ».[57] Dans cette veine, nous approchons le corps des artisans d'art comme un objet en construction c'est-à-dire en formation, au sens premier du terme.

Pour interroger la mise en forme du corps, nous avons choisi de nous concentrer sur celui qui apparaît comme le chef d'orchestre d'une situation de transmission : le formateur. En reprenant les travaux de Thomas Marshall menés auprès des menuisiers en formation[58], nous avons souhaité poursuivre la réflexion sur le « rôle d'étayage »[59] du formateur. Ce dernier ayant « l'autorité d'affirmer les normes du métier et les règles de l'organisation, qui encadrent, orientent le comportement de l'apprenant »[60], il occupe, de fait, une place essentielle dans la transmission des savoirs du métier. Pour cette raison, nous avons choisi d'observer des situations de travail artisanal en interrogeant le rôle du formateur dans le modelage physique du corps de l'apprenti. À partir des travaux cités jusqu'ici, il nous semble permis d'envisager l'existence d'enjeux corporels spécifiques au sein d'une formation technique ; par prolongement, nous questionnons la présence de

53 FAURE, Sylvia et GOSSELIN, Anne-Sophie, « Apprendre par corps : le concept à l'épreuve de l'enquête empirique. Exemple des jeunes danseurs des favelas. », *Regards sociologiques*, n°35, pp. 27-36, 2008, p.36

54 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, Paris, Editions du Seuil, 2002, p.201

55 *Ibid.,* p.221

56 *Ibid.*

57 *Ibid.*

58 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, Université de Bourgogne, UFR Sciences Humaines – Ecole Doctorale LISIT – Laboratoire CIMEOS E.A. 4177, thèse sous la direction de Jacques Bonnet, soutenue en 2012

59 *Ibid.,* p.152

60 *Ibid.*

tels enjeux dans les formations en artisanat d'art que nous avons étudiées sur le terrain. En dédiant cette thèse à la formation technique, nous souhaitons repérer les éléments corporels contenus lors d'une transmission artisanale, puis questionner les enjeux que ceux-ci véhiculent.

Pour ce faire, nous faisons l'hypothèse que la technique du mime corporel est un outil d'analyse approprié pour saisir la gestualité et la corporalité d'une situation de transmission artisanale. Une telle utilisation du mime corporel ne connaît, à ce jour, pas d'égal ; les travaux de recherche dédiés à cette discipline artistique sont relativement peu nombreux et, lorsqu'ils existent, ils relèvent davantage du champ des études théâtrales. Ils se présentent souvent comme des « ouvrages-hommages » avec des témoignages d'anciens élèves mimes, des photographies d'œuvres, des extraits de cours, ou encore des textes écrits par Étienne Decroux lui-même. Face à une littérature inexistante sur une telle utilisation du mime corporel, nous avons construit notre réflexion de toutes pièces, en prenant principalement appui sur le livre *Paroles sur le mime*[61], rédigé en 1963 par Étienne Decroux et faisant figure de manifeste de la discipline. Nous en avons extrait les éléments que nous avons jugés les plus pertinents dans le cadre d'une enquête sur le corps des artisans d'art et nous avons complété cette lecture par plusieurs sources : d'abord, avec des ouvrages apportant des connaissances générales sur le mime corporel et le théâtre du XXème siècle[62] ; ensuite, avec des travaux de thèse sur l'acteur decrousien ou sur certains éléments techniques précis [63] ; enfin, avec certains écrits d'artistes[64], pour la plupart anciens élèves d'Étienne Decroux, et exerçant aujourd'hui encore le mime corporel en tant qu'artistes et pédagogues. Ces lectures apparaissent ponctuellement durant notre exposé et doivent permettre au lecteur de faire

61 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime*, *Op.cit.*, 1963

62 Principalement, les ouvrages suivants : DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento, Op.cit.* ; DE MARINIS, Marco, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale,* Rome, Bulzoni, 2000 ; PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.* ; BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola, *L'arte segreta dell'attore,* Bari, Edizioni di Pagina, 2011

63 Nous pensons ici à deux thèses : ALANIZ, Sirlei Leela, *Le corps qui pense, l'esprit qui danse - l'acteur dans sa quête de l'unité perdue*, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, UFR Études Théâtrales, École Doctorale Arts et Médias, Laboratoire Institut de Recherche en Études Théâtrales, Thèse sous la direction de Georges Banu, soutenue en 2014 ; WON, Kim, *Les contrepoids du mime corporel dans le monde contemporain*, Thèse de doctorat, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, UFR Arts, Philosophie et Esthétique, École Doctorale Esthétique, Sciences et Technologies des Arts, Thèse sous la direction de Katia Légeret, soutenue en 2014

64 Se référer à PINOK et MATHO, *Une saga du mime, Des origines aux années 1970, Op.cit.* ; HEGGEN, Claire, MARC, Yves, *Théâtre du mouvement,* Montpellier, Deuxième Époque, 2017

connaissance avec le mime corporel et de mieux saisir la transposition auprès des formateurs et des apprentis en artisanat d'art.

Faire mimer les artisans d'art

Notre question conductrice s'est constituée de la manière suivante : que se passe-t-il, corporellement, au cours d'une transmission des gestes techniques d'artisanat d'art ? Pour y répondre, nous avons choisi de construire une méthodologie *ad hoc*, en utilisant comme outil principal la technique du mime corporel Decroux. Notre sujet se rapportant à la formation du corps de l'artisan, nous avons choisi de nous concentrer sur le volet scolaire de celle-ci, au sein des Centres de Formation d'Apprentis (CFA). Il nous semble que ce contexte d'enquête nous permettait de mieux saisir les fondamentaux corporels d'une transmission technique artisanale en ce qu'il est en quelque sorte « protégé » du monde artisanal professionnel. C'est ce que Howard S. Becker remarque dans ses travaux dédiés à la formation à l'art en particulier, tout en reconnaissant que cela est vrai pour « tout programme de formation […] qu'il concerne l'art ou d'autres disciplines »[65]. Il définit l'école comme un lieu d'enseignement au sein de laquelle « on peut organiser une série d'expériences et de leçons qui fourniront à l'étudiant ce qu'il lui faut apprendre pour faire les choses caractéristiques de la pratique de la discipline : les concepts fondamentaux, les compréhensions, les savoir-faire. »[66] Dans ce contexte, la salle de classe devient « une sorte d'atelier protégé afin de prémunir l'étudiant des tracas habituels […] pour qu'il puisse se concentrer sur les difficultés fondamentales que présente la pratique de la discipline. »[67] En choisissant de circonscrire nos observations au sein des CFA et en excluant ainsi le « volet entreprise », nous avons souhaité récolter les gestes techniques fondamentaux et traditionnels de la pratique, dépourvus des contraintes du monde professionnel.

65 BECKER, S. Howard, « La formation en art », *Sociologie de l'art*, 2015/1 OpuS 23&24, L'Harmattan, pp.33-51, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2015-1-page-33.htm, consulté le 2 octobre 2019, p.38

66 *Ibid*., p.38-39

67 *Ibid.,* p.39

Observation distante

Nous avons d'abord porté notre attention sur deux structures scolaires : l'École La Bonne Graine, située à Paris et l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique (EIMCD), située à Montreuil. Fidèle à notre questionnement de départ, suscité en partie par la pièce decrousienne « Le menuisier », nous avons choisi d'effectuer nos observations distantes au sein d'une formation aux métiers du bois, en CAP ébénisterie. Cette phase exploratoire s'est déroulée en deux temps : d'abord, plusieurs observations distantes ont été réalisées dans chaque structure, entre septembre et décembre 2016, pendant les cours de pratique intitulés « cours d'atelier » pour la formation ébénisterie et « cours de technique » pour la formation mime corporel. Afin d'intégrer le terrain et de relever tous les éléments pouvant nous aider à affiner nos problématiques de recherche, nous avons opté pour une période d'immersion, qui s'est déroulée différemment selon le secteur. En effet, si nous étions déjà bien intégrés sur le terrain du mime corporel grâce à notre formation, il a fallu investir le monde de l'artisanat d'art, tout à fait inconnu. Durant les observations, nous avons réalisé quelques photographies qui viennent illustrer certains de nos propos tout au long de cette thèse et permettent de dresser le paysage de notre terrain d'enquête. La phase d'observation a ensuite laissé place à une première série d'entretiens, à visée exploratoire : entre janvier et mai 2017, seize entretiens ont été réalisés ; six auprès de formateurs et étudiants en mime corporel, six auprès de formateurs et apprentis en ébénisterie et quatre auprès de personnes ayant effectué ou envisagé une reconversion professionnelle dans l'un ou l'autre secteur. Une analyse de contenu succincte a été appliquée à ces entretiens exploratoires et a permis de constituer trois thématiques : le corps, la technique et la création. À la fin de la phase exploratoire, nous avons choisi d'axer la suite de l'enquête exclusivement sur le thème du corps afin de fournir une étude sur l'aspect physique de la formation artisanale.

Construction et application d'une méthode ad hoc

À partir des observations et des données extraites des entretiens exploratoires, une méthode d'enquête *ad hoc* a été construite en choisissant trois éléments caractéristiques du mime corporel (la segmentation corporelle, le poids/contrepoids et

les dynamo-rythmes[68]) susceptibles de révéler des données corporelles intéressantes grâce à leur transposition à une situation de transmission artisanale. Une fois établie, la méthode a été appliquée sur le terrain à travers une enquête dont le principal objectif était de faire cohabiter une situation de transmission artisanale avec la technique du mime corporel. Dans chacun des quatre CFA rencontrés, nous avons travaillé avec un binôme constitué d'un formateur et d'un apprenti ; au total, huit personnes ont participé à l'expérimentation que nous leur avons proposée, le temps d'une journée. Cette dernière présentait trois temps distincts : une observation provoquée[69] durant laquelle nous avons encouragé le formateur à recréer les conditions réelles du cours d'atelier pour enseigner une tâche artisanale à l'apprenti ; une séance d'autoconfrontation avec visionnage de l'observation provoquée réalisée et filmée le matin ; et un entretien semi-directif mené avec l'apprenti, puis avec le formateur. En définitive, nous avons demandé aux artisans de faire d'abord « comme d'habitude » puis de travailler selon les « indications mime » qui leur étaient données au fur et à mesure, par exemple : changer la position du corps, ralentir ou accélérer la vitesse, agir sans les outils ou sans les matières, mimer l'action, etc. Pour accompagner cet « outil mime corporel », deux autres, plus classiques, ont été choisis : la vidéo et l'entretien semi-directif.

Le premier a d'abord été utilisé pour enregistrer l'ensemble des journées d'enquête afin de procéder à une séance d'autoconfrontation. Il s'agissait ainsi d'offrir aux participants une possibilité de verbalisation de leurs actions, selon la démarche défendue, entre autres, par des chercheurs en didactique professionnelle tels que Gérard Vergnaud, Patrick Mayen et Pierre Pastré[70]. Ces derniers s'intéressent principalement à des situations de travail et récoltent leurs données au moyen d'une caméra dont ils utilisent ensuite les images pour faciliter la verbalisation de l'activité. Nous détaillons, dans le chapitre 3, comment leurs travaux ont influencé la construction de notre

68 Nous présentons ces trois éléments et leur utilisation spécifique dans le chapitre 2.

69 Nous utilisons l'expression « observation provoquée » pour signaler le caractère relativement artificiel de la situation puisque nous avons isolé un formateur et un apprenti pour les observer en train d'agir. Même si nous n'avons pas choisi cette expression par affiliation théorique, nous connaissons son utilisation dans les travaux anthropologiques et psychologiques menés par Blandine Bril et Henri Lehalle, et nous reconnaissons l'intérêt de la définition qu'ils proposent : « [L'observation provoquée est] l'observation dans des situations fabriquées ad hoc et plus contrôlées ». *In* BRIL, Blandine, LEHALLE, Henri, « Introduction - Perspectives et méthodes », *Le développement psychologique est-il universel ?*, Paris, PUF, Coll. Le Psychologue, 1997, disponible en ligne : https://www.cairn.info/le-developpement-psychologique-est-il-universel--9782130414032-page-7.htm, consulté le 8 février 2017

70 PASTRE, Pierre, MAYEN, Patrick, et VERGNAUD, Gérard, « La didactique professionnelle », Revue française de pédagogie,154 | janvier-mars 2006, disponible en ligne : https://journals.openedition.org/rfp/157

méthodologie d'enquête. En outre, la vidéo a été utilisée pour l'analyse au retour du terrain puisque nous avons procédé à plusieurs visionnages afin de repérer les principaux éléments corporels contenus dans les situations rencontrées.

En somme, nous avons opté pour une utilisation de la vidéo qui permette d'abord la collecte d'image puis le visionnage multiple au moment de l'analyse. Quant au rendu, nous avons choisi de présenter les images sous forme de captures d'écran pour illustrer nos résultats, sans réaliser de montage filmique. Ce choix a été influencé par la démarche de Anne Jourdain qui, dans sa thèse de doctorat consacrée aux artisans d'art, s'en est tenue à une utilisation similaire des images : « Ne disposant pas de compétences filmiques, nous avons préféré décrire [les] gestes […] et les photographier. Ce parti pris se justifie aussi par notre ambition sociologique : n'étant pas anthropologue, nous n'avons pas souhaité entrer dans le détail précis des techniques d'artisanat d'art. »[71] Nous consacrons néanmoins une partie du chapitre 3 aux travaux menés en sociologie filmique car ils ont largement influencé la construction de notre méthodologie d'enquête. En effet, nous avons initialement suivi la voie de la sociologie filmique balisée par les travaux de Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand[72] ou encore Réjane Hamus-Vallée[73], en utilisant l'image dès la phase exploratoire ; toutefois, nous n'avons finalement pas réalisé de documentaire sociologique pour présenter l'enquête auprès des formateurs et des apprentis artisans d'art et ce, principalement par manque de compétences en cinéma. À terme, la vidéo a donc surtout permis de récolter des données, de réaliser de multiples visionnages pour repérer les principaux éléments corporels présents et d'illustrer ceux-ci. Enfin, les images présentées tout au long de cette thèse visent avant tout à offrir un point de vue sur les situations de transmission observées car le geste n'est pas filmé dans un objectif quantitatif mais participe à un processus de prise de conscience de l'activité permettant une analyse qualitative de la situation. Ainsi, la vidéo permet de « fixer sans figer, capter le détail d'un geste, d'un

71 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés*, Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne, école Doctorale en Sciences Humaines et Sociales, Thèse sous la direction de Frédéric Lebaron, soutenue en 2012, p.302, note de bas de page n°20

72 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? » , *L'Année sociologique,* 2015/1 (Vol. 65), p. 71-96, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2015-1-page-71.htm, consulté le 18 octobre 2018

73 HAMUS-VALLEE, 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, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2015-1-page-97.htm, consulté le 19 octobre 2018

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 eux. »[74] Le second outil – l'entretien – a permis de recueillir les discours des enquêtés à propos de leur activité et de l'expérimentation vécue le matin même. Ces trois outils (mime, vidéo et entretien) visaient à saisir le « corps en action »[75] ; de fait, ils ont permis de repérer les éléments corporels contenus lors d'une formation artisanale et ils questionnent les enjeux d'une telle formation du corps. En outre, les matériaux récoltés grâce à ces trois outils s'intéressent au « corps-en-action-avec-ses-objets », selon l'expression employée par les chercheurs rassemblés dans le groupe Matières à Penser (MàP)[76] et dont les travaux sur la culture matérielle éclairent pour partie notre sujet en ce qu'ils portent sur « la relation entre les sujets et les objets. »[77] En partant du postulat proposé par Jean-Pierre Warnier, Céline Rosselin et Marie-Pierre Julien, selon lequel « la relation physique entre les objets et les sujets fait culture »[78], nous observons les corps des formateurs et apprentis dans leur formation physique et dans leur relation avec les outils et les matières. À ce propos, le chapitre 5 s'intéresse tout particulièrement au rapport qu'entretiennent les artisans d'art avec les outils et les matières.

Cette « méthodologie mimée » permet d'éclairer le processus de transmission des gestes artisanaux et d'interroger la formation d'un corps professionnel. Le premier chapitre dressera un état de la question en réunissant les principaux travaux consacrés à la transmission des gestes techniques. Nous interrogerons ainsi la délimitation de l'objet « transmission » et les difficultés qui peuvent survenir lorsqu'il s'agit d'étudier ce phénomène. Nous aborderons également l'importance de la figure du formateur au sein d'un processus de transmission artisanale. Enfin, ce chapitre permettra de situer nos propres questionnements par rapport aux travaux déjà existants consacrés aux artisans et à leurs savoirs spécifiques ; ce faisant, nous souhaitons inscrire notre étude dans un paysage scientifique particulier.

74 BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation,* Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997, p.7

75 ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir: Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, *Op.cit.*, p.18

76 Le groupe « Matières à penser » a été constitué en 1995 et vise l'étude des cultures motrices étayées sur les cultures matérielles en mouvement. Les principaux chercheurs du groupe sont Marie-Pierre Julien, Céline Rosselin et Jean-Pierre Warnier.

77 JULIEN, Marie-Pierre, ROSSELIN, Céline, *La culture matérielle*, Paris, La Découverte, 2005, p.6

78 *Ibid.*

Le deuxième chapitre sera consacré au mime corporel d'Étienne Decroux afin de saisir tout ce qu'il peut présenter d'utile pour analyser une situation de transmission artisanale. Ainsi, nous verrons en quoi le mime corporel est une discipline fondamentalement corporelle, de par son contexte d'abord, au début du XXème siècle, alors que le théâtre érige le corps de l'acteur comme élément essentiel ; de par sa nature, ensuite, puisqu'elle offre une véritable grammaire du mouvement. Nous fournirons quelques données historiques permettant de mieux faire connaissance avec le mime corporel et de le distinguer de l'art proposé par Marcel Marceau ou Jacques Lecoq. Enfin, à partir de ce portrait du mime corporel, nous présenterons les trois principaux éléments techniques choisis pour une transposition auprès des artisans d'art : la segmentation corporelle, le poids/contrepoids et les dynamo-rythmes.

Le troisième chapitre sera entièrement consacré à la méthodologie adoptée pour une telle transposition du mime corporel à la sphère artisanale. Nous présenterons en détail les outils de recherche utilisés, en justifiant nos choix et en détaillant notre méthode d'exploitation des données. Nous verrons ainsi comment nous avons articulé le mime corporel, la vidéo et l'entretien pour récolter des images, stimuler la prise de conscience de l'activité et favoriser la verbalisation de la pratique afin de relever les principaux éléments et enjeux corporels contenus dans les situations de transmission artisanale observées.

Les résultats de l'enquête de terrain seront présentés dans le chapitre 4, principalement à travers une description des situations observées et une analyse des principaux éléments corporels repérés. Ce chapitre regroupera à la fois la phase 1 et 2 de l'expérimentation que nous avons proposée aux formateurs et aux apprentis : d'abord, nous exposerons les matériaux récoltés par une observation ciblée, puis, les données obtenues suite à l'emploi du mime corporel.

Enfin, le dernier chapitre s'attachera à repérer les enjeux portés par les éléments corporels repérés sur le terrain ; autrement dit, nous questionnerons l'éthique du métier artisanal sous l'angle corporel afin d'envisager la formation technique comme une mise en forme d'un corps professionnellement apte et adapté.

Chapitre 1

Enquêter sur la transmission des gestes techniques

Lorsque nous entamons ce travail de recherche sur la transmission des gestes techniques artisanaux, il nous apparaît rapidement que l'objet invite à des lectures pluridisciplinaires. En effet, la transmission, au sens premier c'est-à-dire l'« action de transmettre, de faire passer quelque chose à quelqu'un »[79], a d'abord intéressé les chercheurs en psychologie et en sciences de l'éducation ou encore, les anthropologues. Les travaux des premiers ont fourni de nombreuses données sur les systèmes d'apprentissage, les processus cognitifs et les stratégies pédagogiques ; tandis que ceux des seconds se sont souvent penchés sur les techniques de populations extra-européennes et ont souligné les liens entre cultures, traditions et gestes techniques. Si notre thèse n'a pas vocation à reprendre directement et intégralement leurs théories, il nous semble important d'évoquer les principaux auteurs que nous avons rencontrés à travers nos lectures et dont les écrits ont plus ou moins influencé la construction de notre recherche. À ce jour et à notre connaissance, notre utilisation du mime corporel comme outil de recherche auprès des formateurs et des apprentis en artisanat d'art n'a pas d'équivalent ; ce premier chapitre sera donc plutôt dédié à dresser un état des recherches françaises ayant pris pour étude une partie seulement de notre sujet. Autrement dit, nous nous intéressons principalement aux travaux fournissant des données sur la transmission, le geste technique et l'artisanat. Chacun de ces trois thèmes pourrait faire l'objet d'une thèse à part entière ; aussi, nous ne prétendons aucunement à une exhaustivité documentaire. Enquêter sur des situations de transmission de gestes artisanaux nous a conduit à questionner d'abord la transmission et à penser celle-ci dans son articulation avec son pendant : l'apprentissage. Mais face à l'ampleur des travaux dédiés au phénomène transmission-apprentissage, nous avons aussitôt restreint nos lectures à la transmission des gestes techniques, c'est-à-dire les gestes qui relèvent du mode de production. Dans ce cadre, « le » geste technique peut être défini comme « le

79 Définition donnée par le CNRTL pour le terme « transmission », disponible en ligne : https://www.cnrtl.fr/definition/transmission, consulté le 31 mars 2020

tracé de l'effort, qui mobilise les ressources, physiques et mentales, de l'homme au travail. »[80] Ainsi, ce chapitre présente les principaux auteurs ayant fourni des données qui se rattachent à cette définition du geste technique ; en outre, il permet de dresser le cadre de notre étude et de préciser les chemins méthodologiques que nous avons croisés.

1.1. Transmettre les gestes techniques

1.1.1. Articuler transmission et apprentissage

Dans les ouvrages que nous avons étudiés, la transmission se trouve souvent diluée avec l'apprentissage ; de sorte que, pour saisir l'un il faut se pencher sur l'autre. Les travaux de Jean Houssaye, par exemple, proposent une articulation verticale de la transmission et de l'apprentissage à travers un modèle transmissif : dans ce cas, l'enseignant détient un savoir qu'il transmet à l'apprenant et le processus de transmission-apprentissage fonctionne selon un « triangle pédagogique »[81] qui réunit l'enseignant, l'apprenant et le savoir. La principale critique faite à ce modèle porte sur la non-prise en compte de l'erreur ; en effet, l'enseignant est censé maîtriser ce savoir et le livrer tel quel à l'apprenant qui, lui-même, le reçoit et le fait sien sans se tromper. À l'inverse, le courant du behaviorisme propose un modèle qui prend en compte l'erreur pour en faire un principe actif dans le processus de transmission-apprentissage : John B. Watson et Burrhus F. Skinner recommandent un apprentissage basé sur le comportement[82]. Ils soutiennent, à la suite des travaux sur le conditionnement d'Ivan Pavlov[83], que si la réponse à une situation est stable, si un comportement est récompensé (c'est-à-dire si le résultat est réussi) alors, il sera adopté comme le comportement à

80 WORONOFF, Denis, « Préface » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende, *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017, p.13

81 HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Montrouge, ESF Editeur, Coll. Pédagogies références, 2014

82 Leurs travaux sont particulièrement bien présentés par les auteurs MARINÉ Claudette et ESCRIBE Christian, dans deux articles : « Burrhus Frederic Skinner. L'apprentissage au cœur de l'humain », *Histoire de la psychologie,* Paris, Editions Sciences Humaines, 2012, pp. 115-117 et « John B. Watson (1878-1958). Une science du comportement », *Les grands penseurs des Sciences Humaines,* Paris, Editions Sciences Humaines, 2016, pp. 51-54

83 Les travaux de Pavlov sont résumés dans l'article suivant BERBAUM, Jean, « Le conditionnement comme démarche d'apprentissage », *Apprentissage et formation,* Paris, PUF, 2005, pp. 19-30

avoir dans la situation donnée. Ainsi, la récompense ou la punition permettent d'avancer dans les apprentissages et la multiplication des essais et des erreurs construit le « renforcement comportemental »[84]. Au niveau de l'apprentissage scolaire, cela se traduit par une liste de tâches que l'élève doit être capable de réaliser ; aussi, les formations techniques professionnelles se prêtent particulièrement bien à ce modèle qui permet aux enseignants de pointer efficacement les compétences techniques acquises ou non par l'apprenant. À notre connaissance, il n'existe pas, à ce jour, de travaux scientifiques prenant spécifiquement pour objet les pédagogies de la transmission et de l'apprentissage utilisées au sein des formations professionnelles artisanales ; il ne nous est donc guère possible d'affirmer la primauté d'un modèle transmissif, behavioriste ou de tout autre type.

En revanche, les travaux de Thomas Marshall, consacrés à la formation en menuiserie[85], nous permettent d'aborder en pointillés cette question à travers ce qu'il appelle la « pédagogie de l'exemple »[86], et qu'il définit comme suit : « au delà des savoirs formels de son métier, un professionnel expérimenté peut donner à voir dans son activité le résultat intégré de son savoir-faire, de ses valeurs, d'une pensée en acte portant sur les matériaux, les outils, les produits réalisés. Percevoir la cohérence de ces différents éléments, concrètement à l'oeuvre chez un professionnel, donne à l'apprenant une vision de l'objectif qu'il peut atteindre par son apprentissage. »[87] Nous reviendrons sur le rôle du formateur dans les prochaines pages mais nous pouvons d'ores et déjà noter que Thomas Marshall attribue à celui-ci une fonction de modèle ; c'est lui qui montre l'exemple. Cette pédagogie de l'exemple a déjà été identifiée par les travaux en sciences de l'éducation de Marguerite Altet sous les termes de « pédagogies dites de la transmission, de la connaissance ou de l'empreinte »[88]. Il s'agit globalement d'une même approche de l'apprentissage, à mi-chemin entre le modèle transmissif proposé par Jean Houssaye et le modèle behavioriste de Burrhus F. Skinner que nous évoquions précédemment. « Souvent appelées pédagogies traditionnelles, [ces pédagogies] sont centrées sur la transmission des savoirs constitués. L'acte d'enseigner implique chez

84 SKINNER, Burrhus Frederic, *«* Teaching Machines », *Science,* Octobre 24, Volume 128, n° 3330, pp. 969-977, 1958

85 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.*

86 *Ibid.,* p.152

87 *Ibid.*

88 ALTET, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, *Op.cit.*, p.1

l'élève le fait de recevoir un savoir déjà structuré par l'enseignant et de le transformer en 'réponses, performances, savoirs', mais pas nécessairement le fait de le construire, c'est-à-dire de se l'approprier personnellement. »[89] Ainsi, à travers une pédagogie de l'empreinte, l'enseignant revêt le costume de celui qui sait et qui doit former l'apprenant ; dans ce but, il privilégie des pédagogies de la « transmission-instruction des informations »[90]. Selon la distinction proposée par Marguerite Altet entre les « pédagogies de la transmission » et les « pédagogies de l'apprentissage », il nous semble que les formations artisanales tendent à s'inscrire dans les premières étant donnée la place centrale occupée par « le maître artisan » en charge de la formation – sur laquelle nous revenons plus avant. Ainsi, Marguerite Altet remarque que les pédagogies qui découlent de cette verticalité s'inscrivent dans un courant magistro-centriste défini comme suit :

> « 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. Dans ce courant, l'acte d'enseigner est fondamental. Le centre essentiel de l'activité est dans celui qui enseigne, c'est son savoir […] ; l'élève […] est modelé de l'extérieur par le maître, il reçoit des contenus […]. »[91]

Les termes de maître et de tradition renvoient aisément à la sphère artisanale et il nous semble ainsi que ce courant magistro-centriste convient particulièrement bien aux formations artisanales que nous avons prises en étude. Par ailleurs, les travaux de Marguerite Altet et de Thomas Marshall nous laissent entrapercevoir une particularité : en effet, si les formations professionnelles artisanales s'appuient sur la transmission de savoir-faire et de traditions souvent ancestrales et, par suite, semblent trouver une place toute convenue dans la pédagogie de l'empreinte de Marguerite Altet ou le modèle transmissif de Jean Houssaye, il ne faut pas omettre le fait que ces formations visent l'acquisition de compétences pratiques. Par conséquent, elles impliquent une approche cognitiviste de l'apprentissage puisqu'elles visent le « développement de savoir-faire »[92] et que, pour savoir pratiquer le métier, il est nécessaire que l'apprenant « s'approprie par

89 *Ibid.*, p.2
90 *Ibid.*, p.3
91 *Ibid.*, p.11
92 *Ibid.*

lui-même le savoir »[93], en expérimentant. C'est en partie ce que souligne Thomas Marshall dans ses travaux auprès des artisans : si les formations techniques artisanales se situent vraisemblablement au croisement de plusieurs pédagogies de la transmission et de l'apprentissage et si elles reposent majoritairement sur l'exemplarité du maître, il ne faut pas pour autant négliger le rôle actif de l'apprenant.

1.1.2. Analyser la transmission des gestes techniques dans sa globalité

Lorsque Thomas Marshall s'intéresse à la formation en menuiserie, il refuse de cantonner son analyse à un « modèle binaire »[94] du processus de transmission et d'apprentissage. Il propose alors une lecture socio-constructiviste de l'apprentissage : apprendre ce n'est pas simplement transmettre, c'est avant tout construire et échanger. Thomas Marshall conserve ainsi un pan du modèle proposé par Jean Piaget[95] en affirmant la place active de l'apprenant qui ne peut être réduit au simple rôle d'exécutant mais doit au contraire construire lui-même son savoir. Il faut ainsi « abandonner résolument tout schéma de la transmission basé sur des causalités linéaires dans le sens émetteur à récepteur »[96] afin d'observer le processus de transmission-apprentissage de manière plus globale.

> « L'identité professionnelle n'est pas quelque chose que l'on reçoit en kit à monter soi-même. Il n'y a pas de mouvement physique de propagation, comme on dit de la transmission d'un agent pathogène d'un individu à l'autre. Le métier n'est pas un 'virus', la passion de l'artisan ne se répand pas de façon directe. […] Toute transmission sociale ne peut se comprendre qu'en cherchant ce qui s'interpose entre les acteurs, quelle est l'instance tierce qui permet une médiation. »[97]

La construction du savoir par l'apprenant est alors rendue possible par l'interaction du sujet avec son milieu. Tandis que Marguerite Altet affirmait que, dans une pédagogie magistro-centriste, l'apprenant « est modelé de l'extérieur par le maître »[98], Thomas

---

93 *Ibid.*, p.3

94 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.19

95 Une présentation du modèle piagétien est fournie par FOURNIER, Martine, « Piaget (1896-1980). La genèse de l'intelligence », *Cinq siècles de pensée française,* Paris, Editions Sciences Humaines, 2010, pp. 99-103

96 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.54

97 *Ibid.*

98 ALTET, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, *Op.cit.,* p.11

Marshall étend la notion de modelage à l'ensemble de l'environnement dans lequel a lieu la transmission et l'apprentissage. Il s'appuie sur les travaux de Régis Debray[99] dont il reprend la distinction entre « communication » et « transmission » : si la première doit « faire passer les messages dans l'espace », la seconde « a pour but leur perpétuation dans le temps »[100]. Thomas Marshall propose de lier les deux en faisant l'hypothèse que la transmission et l'apprentissage de la menuiserie sont permis par un dispositif médiatique[101] qui repose sur l'ensemble des éléments mobilisés dans la situation observée. Il étudie ainsi les dispositifs sous-jacents de cette médiation et s'attache tout particulièrement à saisir la construction identitaire à l'oeuvre au cours d'un apprentissage artisanal car, selon lui, « la transmission, c'est aussi la façon qu'a le tuteur de montrer et de dire » et celle-ci est « révélatrice d'un certain rapport à la réalité du métier, d'un 'système de références' qui sert à définir et interpréter les situations vécues : on peut le résumer avec le terme d' 'identité professionnelle'. »[102]

Cet intérêt pour l'identité professionnelle se retrouve dans les travaux de Nicolas Adell. Lors de son enquête auprès des Compagnons du Devoir, il interroge les rapports entre transmission et compagnonnage en posant la question suivante : « Qu'est-ce qui est extérieur aux individus mais qui forme leur identité ? »[103] L'auteur y répond en prenant en compte « toutes les relations que les personnes entretiennent avec le monde qui les entoure »[104] afin de faire le portrait de l'identité professionnelle des Compagnons. Les travaux de Thomas Marshall et de Nicolas Adell ont ainsi en commun la reconnaissance du rôle des éléments extérieurs dans la construction de cette identité professionnelle ; des influences qui, selon Thomas Marshall, peuvent être physiques et sociales.

> « - La transmission n'est pas un phénomène immatériel, elle nécessite des matériaux, des objets, des corps humains, pour inscrire son héritage. Dans

99 DEBRAY, Régis, *Cahiers de médiologie générale*, juin n°11, Paris, Gallimard, 2000

100 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.55

101 T. Marshall utilise la notion de dispositif médiatique proposée par Jean Davallon pour les musées. Se référer à : DAVALLON, Jean, « Le musée est-il vraiment un média ? », *in Publics et musées,* n°2, 1992

102 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.45

103 ADELL, Nicolas, « Être et transmettre en compagnonnage », *Être et transmettre en compagnonnage*, May 2008, Paris, Librairie du compagnonnage, pp.84-95, 2009, disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00589136/document, consulté le 11 avril 2017, p.2

104 *Ibid.*

> l'artisanat, nous avons des matériaux, des outils, des produits, des locaux, et bien sûr des corps pensant, travaillant, communiquant.
>
> - La transmission n'est pas un phénomène individuel, elle nécessite un collectif humain pour la faire vivre, et manifester cet héritage. Dans l'artisanat, l'atelier ou le chantier, l'entreprise, l'organisation professionnelle, et le CFA pour les apprentis, sont des exemples de ces collectifs organisés où se manifestent des héritages professionnels. »[105]

Il s'agit ainsi de replacer la transmission dans un contexte bien particulier et de reconnaître l'influence de ce dernier sur l'enseignant, l'apprenant et le savoir en question. En conclusion, les travaux de Nicolas Adell et Thomas Marshall semblent s'accorder sur le fait qu'il est nécessaire d'étudier l'environnement dans lequel a lieu l'apprentissage, en tenant compte de tous les objets : corps, matières, outils, lieux, groupes, etc. Parmi les éléments qui influencent l'apprenant dans son apprentissage technique et dans la construction de son identité professionnelle, il apparaît que le formateur reste l'une des figures essentielles.

1.1.3. S'intéresser à la figure du formateur

Les travaux de Nicolas Adell et de Thomas Marshall, cités ci-dessus, accordent tous deux une place particulière à la figure du formateur. Le premier relève – dans les récits compagnonniques ainsi que dans les récits de vie recueillis lors de l'enquête [106] – « l'omniprésence […] d'un 'guide', d'un 'maître à penser', d'un 'incitateur' »[107]. Les témoignages récoltés dessinent l'importance accordée au formateur.

> « Pour Albigeois, aspirant charpentier à la Fédération, la poursuite de son avenir chez les compagnons s'est décidée grâce à Robert, le compagnon qui donnait les cours d'atelier : 'C'était un type super. Franchement, s'il n'avait pas été là, je pense que je n'aurais pas continué. Lui, c'est le vrai compagnon avec le vrai esprit compagnon, qui t'apprend le métier comme ça, où tu as l'impression que ça va tout seul. Alors que, c'est sûr, tu ne lui arrives pas à la cheville… Même des compagnons ! Mais bon, il te donne envie d'aller plus loin'. »[108]

Thomas Marshall fournit un exemple inverse mais qui souligne tout autant l'importance de la relation entre le formateur et l'apprenant. Il montre en effet que si le formateur

105 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.55

106 ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir: Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, *Op.cit.*

107 *Ibid.*, p.24

108 *Ibid.*

peut avoir un effet stimulant chez l'apprenant et lui donner « envie d'aller plus loin », comme le confie un apprenti charpentier à Nicolas Adell, il peut aussi se voir attribuer un rôle négatif. Une ancienne apprentie en menuiserie confie à Thomas Marshall avoir arrêté sa formation principalement pour « rompre le lien avec le patron de l'entreprise. »[109] Dans ce cas, les tensions entre l'apprentie et le patron ont empêché la construction d'une « confiance identitaire »[110] ; autrement dit, l'apprentie n'a pas réussi à prendre pour modèle le formateur, et ce, ni d'un point de vue professionnel, en « admirant » les savoir-faire techniques du formateur, ni d'un point de vue personnel, en considérant le formateur comme un modèle d'homme de métier. Dans ce cas, si le formateur et l'apprenant ne parviennent pas à tisser une relation positive, la transmission et l'apprentissage des savoir-faire sont impactés et la construction d'une identité professionnelle est compromise. Thomas Marshall attribue ainsi au formateur « un rôle d'étayage » : à partir des travaux en psychologie de Jérôme S. Bruner menés sur le développement du jeune enfant[111], qui montrent les activités de tutelle de l'adulte, Thomas Marshall présente le formateur comme la personne qui a « l'autorité d'affirmer les normes du métier et les règles de l'organisation, qui encadrent, orientent le comportement de l'apprenant. »[112] Selon lui :

> « Comme l'enfant qui apprend à parler et à marcher, celui qui apprend un métier manuel a besoin d'un environnement matériel et social qui le soutienne dans cet effort prolongé, semé d'obstacles. La psychologie du développement décrit un rôle d'étayage des adultes auprès de l'enfant. Cette métaphore du bâtiment évoque le besoin d'un support solide pendant la phase fragile de la construction, avant que le renforcement des formes construites, voûte, mur, ne permette le retrait de l'étai. »[113]

Le formateur incarne ainsi, pour l'apprenant, à la fois le modèle technique à atteindre, mais aussi l'homme de métier à partir duquel construire sa propre identité professionnelle. Dans la pratique, cet « étayage » se traduit par des consignes, des corrections, des conseils, des réprimandes, etc., et Thomas Marshall remarque que « en cas d'erreur ou de comportement inadapté [de l'apprenant], le professionnel intervient

---

109 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.117

110 *Ibid.*, p.159

111 BRUNER, S. Jerome, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire,* Paris, PUF, 1983

112 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.152

113 *Ibid.*, p.151

pour la ou le corriger, rappelant, précisant une norme professionnelle ou une règle organisationnelle. »[114]

En somme, ce que les approches de Nicolas Adell et de Thomas Marshall soulignent, c'est l'importance de la figure du formateur ; toutes deux nous rappellent aussi que cette centralité accordée à « celui qui sait » s'inscrit en partie dans la construction historique des métiers artisanaux. En effet, au Moyen-âge, l'apprentissage consistait à envoyer l'apprenti, âgé de 12 à 16 ans, chez un maître artisan pour une durée de 2 à 12 ans, qui s'assurait de loger, de nourrir et « d'élever l'apprenti dans les bonnes mœurs et de lui inculquer la morale, remplaçant ainsi son véritable père. »[115] À ce propos, Thomas Marshall précise que :

> « Dans les guildes du Moyen-âge […] la relation entre le maître et l'apprenti est basée sur l'honneur, à travers un engagement formalisé dans un serment religieux, selon des normes fixées par la corporation de métier. Dans l'exemple des orfèvres, ce serment visait à protéger les apprentis d'une exploitation opportuniste, en donnant pour finalité à l'exercice de l'autorité du maître, l'amélioration de leur compétence, pendant les 7 années de l'apprentissage. En retour, l'apprenti s'engageait à garder les secrets techniques de son maître. »[116]

Sophie Cassagnes-Brouquet, dont les travaux portent sur les métiers artisanaux au Moyen-âge, ajoute que, à cette époque, « il n'existe pas seulement un rapport professionnel entre les deux parties, mais un lien affectif pensé sur les relations de parenté. »[117] En effet, le jeune quitte souvent sa famille très jeune et emménage chez le maître artisan, lequel remplace en quelque sorte la figure paternelle. Si les formations artisanales n'appliquent plus nécessairement aujourd'hui les conditions de l'époque (quoique l'organisation des Compagnons du Devoir ait conservé certains rites qui renvoient parfois aux formations artisanales médiévales[118]), elles semblent encore reposer sur une relation formateur/apprenant toute particulière. Hugues Jacquet, lors de son enquête auprès des artisans[119], remarque justement l'ambivalence de la relation en

---

114 *Ibid.*, p.152

115 CASSAGNES-BROUQUET, Sophie, *Les métiers au Moyen-Âge*, Rennes, Editions Ouest-France, 2010, p.100

116 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.255 ; à noter que T. Marshall appuie ici son propos sur les travaux de SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, Op.cit.*

117 CASSAGNES-BROUQUET, Sophie, *Les métiers au Moyen-Âge*, *Op.cit.,* p.100

118 Se référer à l'ouvrage suivant : ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir : Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, *Op.cit.*, p.24

119 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main,* Paris, L'Harmattan, 2012

montrant que les formateurs considèrent l'apprenant à la fois comme un débutant et comme un futur pair.

> « [L'apprenant] est, dans le même temps, un apprenti au début du métier et un futur pair. Le maître ou le formateur échange avec un individu en contrebas de sa position [hiérarchique] mais dont le but même de l'enseignement en cours de transmission va modeler un égal en puissance appelé à exercer le même métier que lui et à obtenir un statut équivalent. […] Chacun a conscience que le décalage hiérarchique est appelé à disparaître dans la durée. »[120]

Le formateur doit « modeler » l'apprenant en l'accompagnant dans l'apprentissage du métier afin qu'il passe du statut d'apprenti à celui de professionnel du métier. Le modelage évoqué ici par Hugues Jacquet est également repéré par Thomas Marshall lorsqu'il souligne qu'entre le formateur et l'apprenant, c'est une « relation de modelage et d'étayage »[121] qui se met en place. Nous revenons plus avant sur cette notion de formation par le modelage et sur le rôle que tient le formateur dans ce processus. Nous soulignons pour l'instant la double relation entre le formateur et l'apprenant : celle-ci oscille entre un rapport d'égalité (l'apprenant est un futur pair, il s'agit d'oeuvrer ensemble) et un rapport d'autorité (le formateur sait, l'apprenant ignore). En effet, le « décalage hiérarchique », évoqué par Hugues Jacquet et instauré par de multiples facteurs (âge, statut social, etc.), reste prégnant tout au long de la formation, dont le cadre restreint en assure la conservation. Thomas Marshall note que le formateur, de par son statut, reste la figure modèle qui a autorité sur l'apprenant, et ce, car « [l']autorité [du maître] est traditionnellement fondée sur la compétence »[122]. Autrement dit, le fait que le formateur maîtrise des gestes techniques que l'apprenti n'a pas encore assimilés participe à l'entretien d'une relation d'autorité. Toutefois, Thomas Marshall remarque également que ce décalage hiérarchique facilite en quelque sorte l'appropriation des savoirs techniques par l'élève et participe à son intégration progressive au sein du groupe. À la question : « Comment un professionnel apporte-t-il un soutien à un apprenant ? » ; il répond que c'est bien parce que le formateur « sert de modèle de ce que l'apprenant peut devenir, par identification »[123], que le processus transmission-apprentissage est possible. Selon Thomas Marshall, enfin, cette construction du rôle de modèle se manifeste dès le début de la formation, à travers l'utilisation de la

120 *Ibid.*, p.70-71

121 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.152

122 *Ibid.*, p.255

123 *Ibid.*, p.152

« pédagogie de l'exemple »[124] – somme toute assez proche de la « pédagogie de l'empreinte » de Marguerite Altet, évoquée précédemment. Par le biais de cette pédagogie, le formateur incite l'apprenant à le prendre pour modèle et à copier les gestes du métier ; une telle relation n'est rendue possible que parce que l'apprenant se situe entre « obéissance et autonomie »[125] par rapport à la figure du maître. Thomas Marshall signale ainsi que l'apprenant « ne peut en effet apprendre le métier qu'en acceptant d'abord d'obéir au maître qui possède une compétence plus grande, tout en ayant pour finalité de devenir autonome de son maître à la fin de son apprentissage, par le développement de sa propre compétence. »[126] Enfin, il constate que ce décalage hiérarchique peut revêtir un rôle positif en ce qu'il favorise la construction de modèles. En effet, il remarque que le formateur s'impose souvent comme la « figure modèle principale »[127] et que, suite aux travaux de Albert Bandura[128], « il a été établi que […] plus l'apprenant perçoit une similitude entre lui et le modèle, lui permettant de s'y identifier, plus il a confiance en son aptitude à refaire la même chose. »[129] Mais, cette prise en modèle du formateur peut être à double tranchant car « la même démonstration faite par une personne [que l'apprenant] considère comme un expert, a tendance à limiter la confiance de l'apprenant, car il a plus de mal à s'identifier à lui. »[130] Ainsi, en se référant aux résultats des travaux réalisés en psychologie des apprentissages, Thomas Marshall souligne le double positionnement du formateur : il est un modèle ayant autorité sur l'apprenant, il détient des savoirs convoités par ce dernier ; mais il est aussi un pair pour l'apprenant, comme le notait Hugues Jacquet, car le modèle doit être « copiable » c'est-à-dire à la portée du novice.

Ces remarques de Thomas Marshall peuvent être complétées par les éclairages de travaux menés auprès de publics différents mais qui s'intéressent également à la transmission et à l'apprentissage. Ainsi, Sylvia Faure, dont nous présentons plus longuement les travaux dédiés à l'apprentissage de la danse à la fin de ce chapitre, souligne aussi le rôle de modèle du professeur :

---

124 *Ibid.*

125 *Ibid.,* p.255

126 *Ibid.*

127 *Ibid.*, p.259

128 BANDURA, Albert, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003

129 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.259

130 *Ibid.*

> « Les conditions […] [d']appropriation dépendent aussi des processus d'identification/différenciation aux pairs et aux professeurs, ou à des 'modèles' (admiration pour tel danseur ou danseuse). Ainsi, il est commun de noter la présence de jeunes élèves aux portes de la salle de danse qui observent avec fascination le cours de danse classique du corps de ballet […]. Le lendemain, en attendant le début de leur cours de danse, ils s'amusent à reproduire les mouvements et les exercices qu'ils ont observés la veille et vont parfois jusqu'à répéter les mots exacts du professeur en se corrigeant les uns les autres. Cette dimension d'identification implique […] une relation d'affectivité entre professeur et élèves. »[131]

Les apprentis en danse, tout comme les apprentis en menuiserie concernés par l'étude de Thomas Marshall, s'identifient au formateur et c'est l'imitation de ce modèle qui permet l'incorporation de la technique et la construction de l'identité professionnelle ; le formateur tient donc un double rôle d'étayage : technique et social. Ces réflexions nous incitent à penser qu'une étude basée sur la transmission du geste technique artisanal ne doit pas se limiter aux processus d'incorporation de la technique de la part de l'apprenant mais qu'elle doit également s'intéresser aux actions du formateur pour mettre en place cet étayage et pour rendre possible l'appropriation des savoirs par l'apprenant.

Dans cette veine, les travaux d'Anne Jorro, même s'ils ne sont pas dédiés à l'enseignement d'un métier artisanal, livrent une approche qu'il nous faut évoquer car ils s'intéressent au métier d'enseignant. Anne Jorro propose de distinguer « les gestes du métier » et « les gestes professionnels » dans le but de construire « une matrice de l'agir professoral en situation didactique »[132]. En reprenant la sociologie de l'agir de Hans Joas[133], elle propose de « concevoir l'agir professionnel de l'enseignant comme une inscription corporelle, perceptive, réfléchissante, en interaction avec un milieu, qui vise la construction de gestes d'étude chez les sujets apprenants. »[134] Pour ce faire, elle observe des leçons de mathématique en classe de CE1 et remarque que « le corps de l'enseignante constitue un point de repère pour les élèves qui s'en remettent à elle en la regardant et en prenant note de la consigne. »[135] Elle observe ainsi une situation de transmission et d'apprentissage en cherchant à saisir les gestes qui la compose et en

131 FAURE, Sylvia, GOSSELIN, Anne-Sophie, « Apprendre par corps : le concept à l'épreuve de l'enquête empirique. Exemple des jeunes danseurs des favelas », *Regards sociologiques*, *Op.cit.*, p.32-33

132 JORRO, Anne, *L'agir professionnel de l'enseignant,* Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM, Février 2006, Paris, France, disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900/document, consulté le 28/10/2017, p.1

133 JOAS, Hans, *La créativité de l'agir,* Paris, Le cerf, 1999

134 JORRO, Anne, *L'agir professionnel de l'enseignant, Op.cit.*, p.3

135 *Ibid.*, p.11

accordant une grande importance au corps agissant, selon l'idée que « le corps nous unit au monde, qu'il est capable d'intérioriser la société. La plasticité du corps fait de celui-ci un médiateur entre le sujet agissant et le monde. »[136] Nous verrons, dans les pages suivantes, que cette approche du corps en prise avec le contexte est défendue par des chercheurs tels que Marie-Pierre Julien, Céline Rosselin, Blandine Bril, ou encore Thomas Marshall, dont les travaux forment une réflexion sur la « culture matérielle ». À partir de ses propres observations, Anne Jorro distingue deux types de gestes de l'enseignant : les gestes du métier et les gestes professionnels. Les premiers sont définis comme suit :

> « Objet d'une transmission technique et symbolique, le geste du métier véhicule les codes propres au métier. L'initiateur du geste se présente comme le membre d'une communauté de pratiques qui affiche ses savoir faire et ses valeurs. Les gestes du métier s'appuient sur un ensemble de codes sociaux propre au métier, d'invariants de situation qui permettent d'identifier les paramètres structurant l'activité. L'évocation des gestes du métier laisse penser à un répertoire de gestes, de séquences scénarisées, à l'existence d'un code des valeurs, aux jugements d'utilité, de beauté qui disent le rapport au métier et d'efficacité pour ce qui relève de l'action réalisée. »[137]

Tandis que les seconds :

> « Intègrent les gestes du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en oeuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. Il n'y a pas un modèle opératoire à privilégier, mais des variations à construire dans l'interaction avec le contexte. C'est donc un saut qualitatif qui s'exprime avec les gestes professionnels. Ils se déploient en fonction d'une analyse précise et rapide de l'activité. Ils témoignent du réel de l'activité mais aussi d'une approche singulière et contextuelle. »[138]

Ainsi, les gestes du métier, pour l'enseignant en classe de CE1, sont par exemple « mettre en rang la classe dans la cour de récréation, faire attendre le groupe avant de franchir le seuil de la classe en insistant sur la forme du rang, se positionner devant le tableau, circuler dans la classe »[139] ; tandis que les gestes professionnels visent à mobiliser ces gestes en fonction de la situation afin qu'ils puissent être exécuter. Par conséquent, si l'enseignant ne maîtrise pas les gestes professionnels, c'est-à-dire s'il n'arrive pas à fournir une analyse précise et rapide de la situation, il n'arrivera probablement pas à exécuter les gestes du métier tels qu'ils devraient l'être. Cette distinction insiste aussi sur le rôle de l'enseignant puisque celui-ci doit être capable de

136 *Ibid.*, p.4
137 *Ibid.*, p.7
138 *Ibid.*
139 *Ibid.,* p.3

transmettre les gestes du métier, c'est-à-dire les savoirs et les codes propres à la situation, mais il doit aussi réfléchir à sa propre pratique pour adapter en permanence ces savoirs et ces codes à la situation.

Dans le cadre de notre recherche, il nous semble intéressant de retenir cette distinction entre gestes du métier et gestes professionnels pour deux raisons : d'abord, cette distinction permet d'esquisser l'hypothèse selon laquelle s'intéresser aux gestes artisanaux ne signifie pas uniquement se questionner sur l'aspect technique de ces gestes mais requiert une attention toute particulière aux enjeux sociaux qui accompagnent la transmission des gestes techniques ; ensuite, une telle distinction souligne le double rôle du formateur qui doit transmettre des savoirs mais aussi des capacités de réflexion et d'analyse de la situation. Nous développons davantage ces idées dans les chapitres suivants ; pour l'heure, nous voulons surtout noter que les travaux d'Anne Jorro, malgré le fait qu'ils ne concernent pas l'artisanat, pointent du doigt des éléments (transmission, apprentissage, geste, corps) et des notions (médiation, *mètis*, identification, intégration sociale) que nous allons rencontrer tout au long de cette thèse.Mais avant de nous pencher davantage sur ces éléments et ces notions, il nous semble important de souligner que la saisie de l'ensemble de ces éléments contenus dans la transmission d'un geste artisanal n'est pas chose aisée ; aussi, les chercheurs qui se sont intéressés à la transmission des gestes techniques – quotidiens ou professionnels – ont souvent été confrontés à des difficultés d'observation et d'analyse. La méthode que nous avons employée sur le terrain, en nous appuyant sur la technique du mime corporel Decroux, vient s'ajouter aux travaux rassemblés ci-dessous.

1.2. Un objet difficile à saisir et à analyser

1.2.1. Penser les gestes techniques dans leur contexte social

Nous avons entraperçu l'importance de ne pas considérer les gestes artisanaux uniquement comme des gestes techniques, détachés de leur contexte d'émergence et d'exécution. À ce propos, les travaux de Blandine Bril, au croisement de l'anthropologie et de la psychologie cognitive, proposent une approche écologique des gestes techniques. Étant donné que ceux-ci « se déroulent dans un environnement

culturel et social bien particulier »[140], il faut effectuer « une analyse simultanée non seulement des processus d'apprentissage qui sont le fait de chaque individu, mais aussi des processus de transmission qui sont organisés, de manière plus ou moins explicite, par l'environnement social, culturel, économique, etc. »[141] Ainsi :

> « [Le concept d'écologie de l'apprentissage] […] synthétise les deux aspects essentiels de l'apprentissage. Tout d'abord il fait référence au milieu, et donc aux éléments extérieurs au sujet, et renvoie non seulement aux personnes, aux objets, mais aussi à l'organisation sociale de l'apprentissage. Par ailleurs, les interactions entre le sujet et les différents éléments du milieu apparaissent au centre de l'analyse. Parler de l'écologie des apprentissages revient donc à analyser tous les éléments du milieu dans lequel se déroulent ces acquisitions, tels que, par exemple, les 'acteurs' concernés, la complexité motrice de la tâche, sa fréquence d'exécution par l'apprenti mais aussi par les autres membres du groupe, les lieux où elle est effectuée, sa valorisation sociale, etc. »[142]

Une telle approche écologique souligne le rôle des éléments extérieurs : alors que Thomas Marshall remarquait le rôle des matériaux, des objets et des corps humains, Blandine Bril recommande d'étudier les apprentissages des gestes en tenant compte des personnes, des objets et de l'organisation sociale. Mais ses travaux ajoutent un élément important : la « variabilité culturelle »[143] des apprentissages. Dans la droite ligne des travaux de Marcel Mauss sur les « techniques du corps » – que ce dernier définit comme « les façons dont les hommes, société par société, d'une façon traditionnelle, savent se servir de leur corps »[144] –, Blandine Bril soutient l'idée que les apprentissages varient en fonction des cultures. Selon Marcel Mauss les actions de nager, courir, grimper, se laver, dormir, etc.[145], sont autant de techniques produites et façonnées par et pour les sociétés. Trois exemples sont utilisés dans l'article de 1934 consacré à l'exposé de sa théorie sur les techniques du corps : le premier exemple a trait à l'époque et s'intéresse à la méthode d'apprentissage de la nage, le deuxième dépend de la situation géographique et prend pour étude la démarche des infirmières dans des hôpitaux de pays différents ; enfin, le dernier relève de l'éducation des jeunes enfants en observant leur tenue à table.

---

140 BRIL, Blandine, « Apprentissage et culture » *in* CHEVALLIER, Denis (dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre : Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1996, disponible en ligne : <http://books.openedition.org/editionsmsh/3818>, consulté le 10 mars 2017, p.22

141 *Ibid.*, p.23

142 *Ibid.*

143 *Ibid.*, p.22

144 MAUSS, Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie, XXXII*, *Op.cit.,* p.1

145 Marcel Mauss dresse une énumération des techniques du corps dans l'article fondateur de 1934 et les classe en quatre catégories principales : « Techniques de la naissance et de l'obstétrique », « Techniques de l'enfance », « Techniques de l'adolescence » et « Techniques de l'âge adulte » *in Ibid.,* p.14-20

> « J'ai assisté au changement des techniques de la nage, du vivant de notre génération. [...] Autrefois on nous apprenait à plonger après avoir nagé. Et quand on nous apprenait à plonger, on nous apprenait à fermer les yeux, puis à les ouvrir dans l'eau. Aujourd'hui la technique est inverse. On commence tout l'apprentissage en habituant l'enfant à se tenir dans l'eau les yeux ouverts. […] De plus, on a perdu l'usage d'avaler de l'eau et de la cracher. Car les nageurs se considéraient, de mon temps, comme des espèces de bateaux à vapeur. C'était stupide, mais enfin je fais encore ce geste : je ne peux pas me débarrasser de ma technique. Voilà donc une technique du corps spécifique, un art gymnique perfectionné de notre temps. »[146]

Cet exemple de la nage permet à Marcel Mauss de souligner le caractère temporel des techniques du corps et les variations auxquelles elles sont soumises selon l'époque dans laquelle elles s'inscrivent ; ainsi, « la bonne manière » d'apprendre à nager peut considérablement changer d'une décennie à l'autre. Marcel Mauss reconnaît que la nouvelle façon de nager est certainement préférable à l'ancienne mais que, pour autant, il ne peut s'empêcher de rester fidèle à celle-ci parce qu'elle est première. Au-delà de la technique de la nage, il entend ainsi affirmer que les gestes tels qu'ils sont appris la première fois s'inscrivent si profondément dans le corps qu'il est difficile, voire impossible, de les modifier par la suite. Tandis que Blandine Bril évoque les variabilités culturelles de l'apprentissage, nous remarquons ici que Marcel Mauss proposait déjà dans son texte de 1934 d'envisager l'apprentissage d'une technique en tenant compte des variabilités temporelles. Le caractère culturel n'est pas pour autant absent de l'exposé de Marcel Mauss et il transparaît dans son exemple basé sur la démarche des infirmières.

> « Une sorte de révélation me vint à l'hôpital. J'étais malade à New York. Je me demandais où j'avais déjà vu des demoiselles marchant comme mes infirmières. J'avais le temps d'y réfléchir. Je trouvai enfin que c'était au cinéma. Revenu en France, je remarquai, surtout à Paris, la fréquence de cette démarche ; les jeunes filles étaient Françaises et elles marchaient aussi de cette façon. En fait, les modes de marche américaine, grâce au cinéma, commençaient à arriver chez nous. »[147]

Sur le même principe que sa démonstration autour de la technique de la nage, Marcel Mauss affirme ici la variabilité culturelle dans l'apprentissage de la marche en remarquant les différences de démarches chez les habitants de pays différents. Enfin, il appuie son exposé sur un dernier exemple qui relève de l'éducation : il observe la différence de tenue des jeunes enfants à table, selon les pays et, donc, selon les règles et coutumes en vigueur.

---

146 *Ibid.,* p.6
147 *Ibid,* p.7

> « Ainsi vous pouvez deviner avec sûreté, si un enfant se tient à table les coudes au corps et, quand il ne mange pas, les mains aux genoux, que c'est un Anglais. Un jeune Français ne sait plus se tenir : il a les coudes en éventail : il les abat sur la table, et ainsi de suite. »[148]

Ces trois exemples, aux accents anecdotiques, permettent de démontrer que ces techniques du corps sont des « montages physio-psycho-sociologiques de séries d'actes […] montées par et pour l'autorité sociale »[149] ; ainsi, pour être comprises, ces techniques doivent être observées dans leur contexte d'émergence et d'existence. C'est, peu ou prou, ce que Blandine Bril qualifie de « variabilité culturelle » et c'est pour saisir cette globalité de l'apprentissage qu'elle défend une approche écologique car « les cultures diffèrent, en effet, sur le type de compétences qui sont encouragées, l'âge auquel ces compétences doivent être acquises, ainsi que le niveau de maîtrise à acquérir. »[150] Par ailleurs, cette conception écologique est aussi une approche fonctionnelle de l'outil opposée à celle souvent proposée par les historiens des techniques qui tend à extraire l'objet technique de son contexte social. *A contrario*, Blandine Bril aborde la technique « en se référant à des successions d'actions et de mouvements fondés sur les postures de base du corps, insistant sur la difficulté à 'dire' le geste technique. »[151] Ainsi, elle affirme que c'est en étudiant la façon dont le corps se tient et se meut – ce corps étant façonné par la société, selon la théorie maussienne – qu'il est possible de connaître une culture et ses techniques.

1.2.2. S'intéresser à la culture matérielle

Cette approche globale du geste technique et de son apprentissage est également défendue par les chercheurs en socio-anthropologie rassemblés dans le groupe Matières à Penser (MàP)[152]. Ces derniers interrogent le « corps-en-action-avec-ses-objets »[153],

148 *Ibid.*

149 *Ibid.,* p.21

150 BRIL, Blandine, « Apprentissage et culture » *in* CHEVALLIER, Denis (dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre : Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques, Op.cit.*, p.22

151 *Ibid.*

152 Le groupe « Matières à penser » a été constitué en 1995 et vise l'étude des cultures motrices étayées sur les cultures matérielles en mouvement. Les principaux chercheurs du groupe sont Marie-Pierre Julien, Céline Rosselin et Jean-Pierre Warnier.

153 JULIEN, Marie-Pierre (dir.), « Le corps : matière à décrire », *Corps*, 2006/1 (n° 1), pp. 45-52, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2006-1-page-45.htm, consulté le 25 septembre 2016, p.45

c'est-à-dire « la relation entre les sujets et les objets »[154], et posent comme postulat de départ que celle-ci « fait culture »[155].

> « Nous posons en première hypothèse que l'objet en soi n'a qu'un intérêt limité pour comprendre l'être humain. Le stylo est partie prenante de la culture étudiante en ce qu'il est intégré à des actions spécifiques. Ce qui importe n'est pas tant le stylo que le fait d'écrire avec un stylo un cours dispensé par un enseignant dans un amphithéâtre. La démarche de André Leroi-Gouhran, qui fabriquait lui-même les silex pour mieux en comprendre à la fois la forme mais aussi la technique, illustre bien cette nécessité de considérer les objets matériels dans l'action. […]
>
> [Nous posons] en deuxième hypothèse, que la relation physique entre les objets et les sujets fait culture. Le terme de culture matérielle ne se réduirait donc pas aux objets matériels, mais intègrerait la relation entre les sujets et les objets. »[156]

En 2003, afin de vérifier les hypothèses énoncées ci-dessus, Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin publient un article présentant une étude du geste technique du laquage utilisé sur les meubles chinois[157], dans lequel elles analysent le geste technique du laquage dans sa globalité en proposant « un autre regard sur la relation dynamique entre geste et matière. Les objets ne sont donc pas considérés ici uniquement comme prétexte et décor de l'action, ils sont l'espace et la matière même de son effectuation. »[158] Les deux chercheuses s'intéressent d'abord au système d'approvisionnement dans une perspective historique afin de montrer qu'il n'est pas souhaitable d'analyser séparément la production, la commercialisation et la consommation du meuble laqué chinois. Elles mettent ainsi en garde contre l'approche répandue en anthropologie sociale et en ethnologie des techniques, qui vise à objectiver les gestes et les matières et à les placer hors du social. En accord avec les techniques du corps maussiennes, Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin invitent les chercheurs à réintroduire « la question du technique dans le social »[159] en analysant les gestes techniques en lien avec les individus qui les exécutent, les objets qui les rendent possibles et les contextes qui les influencent. Suite à nos lectures des travaux du groupe MàP, nous avons choisi de nous concentrer sur un pan de la formation artisanale, à savoir, la transmission des gestes techniques, orchestrée par le formateur, au sein de quatre CFA. Pour autant, nous reconnaissons l'intérêt qu'il y

---

154 JULIEN, Marie-Pierre, ROSSELIN, Céline, *La culture matérielle*, Paris, La Découverte, 2005, p.6

155 *Ibid.*

156 *Ibid.*

157 JULIEN, Marie-Pierre, ROSSELIN, Céline, « C'est en laquant qu'on devient laqueur. De l'efficacité du geste à l'action sur soi » , *Techniques & Culture*, 40 | 2003, disponible en ligne : http://tc.revues.org/1454, consulté le 01 octobre 2016

158 *Ibid.,* p.1-2

159 *Ibid.,* p.5

aurait eu à étudier le phénomène de la formation artisanale dans sa globalité en le resituant par exemple dans son contexte socio-historique comme cela a été fait pour les gestes des artisans laqueurs chinois. Toutefois, nous avons choisi de ne retenir que l'élément principal des travaux du groupe Matières à Penser, à savoir, la prise en compte des objets avec lesquels sont exécutés les gestes observés. C'est pour cela que nous avons peu à peu retiré les objets aux artisans et que nous les avons interrogé sur leur « relation aux objets » (outils et matières). Ensuite, nous avons porté une attention particulière aux injonctions sociales qui pouvaient être contenues dans la transmission des gestes techniques ; ce faisant, nous avons poursuivi le refus, formulé par Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, d'une conception objective des gestes et des matières.

Quant aux travaux de Blandine Bril, s'ils nous ont permis de saisir toute l'importance d'une approche globale de l'apprentissage, ils nous semblent trop attachés à cette conception objective dénoncée par le groupe MàP, car ils utilisent majoritairement des méthodes de quantification du geste. À travers le concept de « culture matérielle », Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin proposent en revanche d'observer les corps de manière qualitative, sans les extraire des enjeux sociaux qui résident dans les gestes, les mouvements et les postures. Il s'agit ainsi de les étudier en action, de manière dynamique, car « les gestes observés ne se réduisent pas à l'aller vers la matière : le retour de la matière sur le sujet agissant doit aussi être étudié. » Cette approche du « corps-en-action-avec-ses-objets » n'est guère différente de celle de Thomas Marshall lorsqu'il dédie sa thèse de doctorat à la « fabrication des artisans », c'est-à-dire aux conséquences d'un tel apprentissage sur la construction de l'identité de l'individu. Il rejoint ainsi les réflexions des travaux de Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin lorsqu'il affirme que :

> « Les sciences sociales sont amenées à réintégrer le monde matériel dans son ensemble, qu'il soit vivant ou non, comme constitutif des systèmes symboliques que les sociétés produisent. Il y a en effet un certain anthropocentrisme à regrouper dans l'ensemble 'non humain' tout ce qui ne relève pas de notre espèce. Ce paradigme [naturaliste] est mis en question par exemple dans la réflexion contemporaine sur le champ interdisciplinaire de la 'culture matérielle'. »[160]

Les travaux de Thomas Marshall visent à compléter les rares travaux dédiés à la culture matérielle de l'artisanat car il remarque que « la relation au monde matériel a été

160 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.16

beaucoup étudiée dans le développement du petit enfant »[161] mais que les recherches n'ont que peu été étendues au secteur artisanal et aux apprentissages des adultes.

Outre les divergences au niveau des méthodes et des approches pour étudier la transmission d'un geste technique, il nous semble que l'élément commun aux travaux cités jusqu'alors est bel et bien cette façon d'aborder la technique dans sa globalité. Pourtant, les auteurs n'appartiennent pas à une même discipline scientifique et ne croisent guère leurs recherches respectives : Thomas Marshall propose une approche communicationnelle du processus de transmission et d'apprentissage d'un métier artisanal ; Blandine Bril opte pour des travaux quantitatifs sur le mouvement et la posture afin d'analyser l'apprentissage du geste sous le prisme de la psychologie cognitive et de l'anthropologie des techniques ; et Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin croisent une lecture sociologique et anthropologique des techniques afin de dessiner la culture matérielle d'un groupe. Il nous semble que ces multiples approches révèlent un « éparpillement »[162] de l'objet, qui peut s'expliquer en deux points : d'abord, analyser le geste technique revient à s'intéresser, pour partie, au corps et donc à un objet en mouvement, difficile à fixer et transdisciplinaire ; ensuite, les chercheurs qui se sont intéressés au geste technique ont souvent tenté d'obtenir des discours de la part des individus exécutant ces gestes et, pour ce faire, ils ont dû croiser les approches et les outils afin de contourner les obstacles liés à la verbalisation d'une pratique technique.

1.2.3. Croiser les outils d'analyse

Les systèmes de récolte de données gestuelles sont multiples mais présentent certaines imperfections qui rendent la tâche délicate. Dans son article « Description du geste technique : quelles méthodes ? »[163], Blandine Bril souligne justement la difficulté de saisie et d'analyse des gestes.

> « C'est à partir du type d'analyse souhaitée que se pose le problème de la description du geste. […] Aussi fin que soit le mode de description retenu, il est impossible de travailler sur la 'totalité' de l'information. C'est pourquoi il ne nous

161 *Ibid.,* p.17

162 Nous empruntons l'expression à Christine Détrez qui l'utilise pour parler de l'objet « corps ». Voir DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps, Op.cit.*, p.20.

163 BRIL, Blandine, « Description du geste technique : Quelles méthodes ? », *Techniques & Culture, Op.cit.*

> semble pas pertinent de parler du 'degré d'exhaustivité' de la description du geste. Ce que l'on décrira et la manière dont on le décrira dépendra de la question posée. Il n'existe donc probablement pas de méthode optimale générale de description du geste. »[164]

Dans un second temps, l'article propose, malgré tout, quelques outils de mesure : une première démarche consisterait à s'inscrire dans la lignée de la psychophysiologie ou de la biomécanique afin d'obtenir des données quantitatives, scientifiquement analysables. Une seconde démarche consisterait à lier cette approche de « segmentation du mouvement »[165] à celle, plus ethnographique, d'observation distante grâce à l'utilisation de la vidéo. Dans ses études consacrées au pilage du mil au Mali ou à la taille de la perle cornaline en Inde, Blandine Bril opte pour la seconde, en alliant l'enregistrement de l'action avec une caméra vidéo, couplée à un accéléromètre et à des capteurs électromagnétiques afin de mesurer les mouvements des bras. À partir de ces données, elle identifie les principales postures de base de l'être humain, les variations de rythmes de l'outil ou encore la coordination motrice des différents segments corporels. Nous n'entrons pas ici dans le détail des résultats de ces études car notre propos cherche d'abord à souligner la difficulté d'étudier le geste technique et à évoquer sommairement les méthodes utilisées par les chercheurs qui s'y sont essayés. Toutefois, nous devons reconnaître que cette attention portée aux postures, aux rythmes et à la segmentation corporelle nous a encouragé à utiliser la technique du mime corporel comme outil d'enquête sur le terrain étant donné que ces trois éléments ont une importance toute particulière dans la technique Decroux. De cette manière, nous empruntons – quoique partiellement – la démarche de Blandine Bril puisque nous avons observé les mouvements, les postures et les rythmes corporels des artisans d'art en train d'exécuter un geste technique et que nous avons eu recours à la vidéo pour enregistrer ces « expérimentations de terrain »[166].

Plus récemment, Baptiste Buob, dont les travaux s'inscrivent en anthropologie filmique[167], s'est intéressé à l'utilisation de la vidéo comme outil d'enquête auprès

---

164 *Ibid.,* p.246

165 *Ibid.,* p.250

166 *Ibid.*, p.254

167 Nous renvoyons, en premier lieu, à la thèse de doctorat suivante : BUOB, Baptiste, *Artisanat et tradition au Maroc : étude d'anthropologie filmique sur les dinandiers de la Médina de Fès*, Thèse de doctorat en anthropologie filmique, sous la direction de Claudine de France, Université Paris 10, soutenue en 2006

d'artisans luthiers[168] en posant la question suivante : « Quels sont les effets dus à la présence d'une caméra sur une situation et, s'il y en a, ne modifient-ils pas les informations obtenues au point de les rendre inutilisables ? »[169] Baptiste Buob montre que les chercheurs ne s'accordent pas tous sur la réponse à donner : selon Claudine de France, l'effet est principalement « profilmique »[170] c'est-à-dire que l'utilisation de la caméra pour filmer une situation de travail technique engendre « une forme de collaboration plus ou moins vertueuse entre filmeur et filmé »[171]. D'autres chercheurs, parmi lesquels Christian Lallier[172] ou encore Jean-Dominique Lajoux[173], sont plutôt « enclins à considérer que la présence d'un cinéaste n'a pas d'effets intrinsèquement différents de ceux engendrés par la présence d'un observateur *a priori* extérieur à une situation. »[174] Cette question des perturbations engendrées par la caméra était déjà présente dans les premiers travaux d'éthologie humaine : au début des années 1970, Irenäus Eibl-Eibesfeldt utilisait « une caméra avec objectif à miroir, ce qui permettait de filmer les gens à leur insu. Tout en posant des problèmes de déontologie, cette technique de prise de vue minimisait les perturbations dues à la présence de la caméra, et donc les modifications des comportements des personnes filmées. »[175] En somme, les débats sur l'utilisation de la caméra pour observer et analyser un geste technique sont tenaces et demeurent nombreux, tant pour des recherches en anthropologie qu'en sociologie.

S'il existe une palette d'outils pour analyser le geste technique, « toute méthode, aussi rigoureuse soit-elle, ne peut rendre compte que d'une partie de la réalité. »[176] De plus, les recherches sur ce sujet se heurtent souvent à une autre résistance : la difficulté

---

168 Deux films ont été produits à partir de l'enquête : BUOB, Baptiste, *Luthiers de la main à la main,* film de 80', Musée de la lutherie et de l'archèterie française/Palaviré Productions/Vosges télévision, 2013, disponible en ligne : https://vimeo.com/95504460 et BUOB, Baptiste, *Fabrication d'un violon,* film de 33', Musée de la lutherie et de l'archèterie française/Palaviré Productions/Vosges télévision, 2011, disponible en ligne : https://vimeo.com/22691598

169 BUOB, Baptiste, « Un geste filmé est-il un geste comme les autres? » in BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende (dir.), *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, *Op.cit.,* p.317

170 *Ibid.*

171 *Ibid.*

172 LALLIER, Christian, « L'observation filmante. Une catégorie de l'enquête ethnographique », *L'Homme*, 198-199, disponible en ligne : https://journals.openedition.org/lhomme/22718, consulté le 7 octobre 2019, 2011

173 LAJOUX, Jean-Dominique, « Le film ethnographique », *L'Homme*, 198-199, 2011

174 BUOB, Baptiste, « Un geste filmé est-il un geste comme les autres? », *Op.cit.,* p.318

175 BRIL, Blandine, « Description du geste technique : Quelles méthodes ? », *Techniques & Culture, Op.cit.,* p.247

176 *Ibid.,* p.253

à verbaliser le geste. En effet, il n'est pas aisé de mettre des mots sur des techniques du corps qui sont d'ores et déjà incorporées et qui peuvent sembler « naturelles » à celui qui les exécute. À ce propos, Christine Détrez remarque que « sur ce corps, […] où se combinent déjà nature et culture, biologie et société, interviennent ensuite les usages sociaux du corps, sorte de culture au carré […]. Mais ce façonnement culturel est tellement incorporé, habitus devenant sens pratique à l'oeuvre dans les moindres gestes et choix de la vie quotidienne, qu'il est ressenti comme naturel, une 'seconde nature' »[177]. Nous revenons longuement, dans le chapitre 3, sur les raisons de cette difficile verbalisation de la pratique, mais pour l'heure, nous souhaitons nous pencher sur l'utilisation de l'outil vidéo, préconisée par certains chercheurs, pour saisir l'objet corps en train d'exécuter des gestes techniques et pour favoriser la prise de conscience puis la mise en mots de ces gestes.

1.2.4. Utiliser la vidéo pour faciliter la verbalisation des gestes techniques

Les auteurs qui se sont intéressés à la transmission et à l'apprentissage des gestes artisanaux soulignent la difficulté à laquelle se confrontent les professionnels lorsqu'il s'agit de verbaliser leurs actions et leur savoir-faire. Thomas Marshall, dans sa thèse de doctorat dédiée à l'apprentissage de la menuiserie, est confronté à des artisans qui ont du mal à prendre conscience puis à mettre en mots leur pratique. Il remarque ainsi que « ce qui est acquis n'est pas conscientisé, ni verbalisé »[178] et qu'il est difficile de questionner les artisans sur « un vécu physique [et] des sensations corporelles qui ne sont pas toujours faciles à verbaliser. »[179] Dans un autre domaine, Sylvia Faure[180], remarque que cette difficulté à verbaliser la pratique est très prégnante dans le monde de la danse. Elle explique le phénomène par le fait que les danseurs ont « une manière de comprendre avec le corps qui se situe en deçà de la conscience et sans avoir les mots pour le dire. »[181] Leur apprentissage par corps de la technique de la danse les prive en

177 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps, Op.cit.*, p.221

178 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.123

179 *Ibid.*, p.205

180 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.*

181 *Ibid.,* p.8

quelque sorte des capacités langagières nécessaires à la conceptualisation et à la verbalisation de leur pratique. Les exemples concernant la difficulté à parler de sa pratique pourraient être multipliés tant ils concernent de nombreux domaines : sport, artisanat, musique, arts vivants, etc. – en somme, toute activité dont le savoir est avant tout pratique. Nous revenons, dans les pages suivantes, sur ce type de savoir afin de mieux expliquer ces difficultés de verbalisation. Face à cet obstacle, Thomas Marshall propose d'allier corps et langage et de dépasser ainsi l'opposition entre le verbal et le non verbal.

> « Dans les recherches en sciences de la communication, la prise en compte du corps s'est traduite d'abord par la délimitation d'un champ d'étude spécifique, le 'non-verbal' ; par exemple des analyses de conversations, de discours politiques, ont été faites en examinant les mimiques faciales, les gestes des mains accompagnant la parole. […]. Nous voulons aussi élargir la prise en compte de la communication corporelle au delà des situations de conversation, et en particulier aux situations de travail. […] Si nous voulons comprendre les phénomènes liés à la transmission d'un métier manuel, nous avons besoin de prendre en compte conjointement langage et action, contexte social et technique. »[182]

Pour éviter une dichotomie entre langage verbal et langage corporel, Thomas Marshall propose de regarder du côté des travaux de la didactique professionnelle en s'appuyant sur les travaux de Gérard Vergnaud[183]. Il s'agit ainsi de ne pas distinguer le corps et le langage mais d'opter pour « une approche convergente, résultat de l'observation et de l'analyse des situations de travail réelles »[184]. Ajoutons qu'aux côtés de Gérard Vergnaud, les chercheurs Patrick Mayen et Pierre Pastré proposent une méthode d'enquête qui recoupent un certain nombre des éléments que nous développons ici : entre autres choses, ils s'intéressent à des situations de travail, ils récoltent souvent leurs données au moyen d'une caméra et ils utilisent les images pour faciliter la verbalisation de l'activité en menant des séances d'autoconfrontation. Nous revenons plus longuement sur la didactique professionnelle dans le chapitre 3, consacré à la construction de notre enquête de terrain afin d'expliquer notre utilisation spécifique de cette discipline au service de nos questions de recherche ; toutefois, nous pouvons d'ores et déjà noter ici que la didactique professionnelle permet de fournir des données

182 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.*, p.31

183 VERGNAUD, Gérard, « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* Paris, PUF, 1996

184 MARSHALL, Thomas*, La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.32

visuelles au chercheur et d'offrir à ceux qui sont filmés une « dimension réflexive ».[185] En effet, si l'on applique la méthode proposée par Patrick Mayen, Pierre Pastré et Gérard Vergnaud, il est demandé aux participants de présenter l'activité, de l'exécuter et de la commenter pour « apporter des éclaircissements sur la situation et sur son activité »[186] ; enfin, un dernier temps est consacré à l'autoconfrontation afin de permettre aux participants de « prendre du recul, […] [et de] se situer dans une vision un peu plus large. »[187] La méthode de la didactique professionnelle semble ainsi offrir une porte d'entrée pour la captation puis la verbalisation des situations de travail.

Dans une même démarche, les études en sociologie du travail menées par Michèle Lacoste[188] défendent une utilisation de la caméra pour contourner le problème de la verbalisation de l'activité. Michèle Lacoste emploie l'image de deux manières : comme source d'analyse pour le chercheur et comme source d'exploitation pour mener des séances d'autoconfrontation, qui visent à favoriser la prise de recul, de conscience et de parole autour d'une activité habituellement difficile à verbaliser. En comparaison des méthodes proposées par Blandine Bril – qui use aussi de l'outil vidéo – la démarche de Michèle Lacoste offre une utilisation de la caméra qui répond plus justement à nos questions de recherche. Tandis que les études de Blandine Bril s'inscrivaient dans une démarche quantitative afin de saisir les ressorts anthropologiques et psycho-cognitifs de l'apprentissage d'un geste technique, ceux de Michèle Lacoste propose une approche plus qualitative du geste ; aussi, nous devons rappeler que nos objectifs sont avant tout tournés vers la transmission des gestes d'artisanat d'art et que, comme dit précédemment, nous tenons à observer et analyser ce processus de transmission sans déconnecter les gestes techniques de leur contexte social et sans viser une quelconque objectivité. Par conséquent, il nous semble que l'utilisation de la caméra prônée par Michèle Lacoste, visant autant à voir les gestes qu'à « faire parler » du métier, est particulièrement intéressante pour allier la technique et le social.

> « L'image objective et fixe ce qui est éphémère, et par cette stabilisation permet à l'analyste le retour en arrière, la répétition […] : on perçoit ce qui échappe à l'oeil nu ; on peut établir des liens, faire des recoupements, se livrer à des opérations de segmentation puis à des classements et des comparaisons. […] L'image pour mieux faire surgir la signification de l'activité de travail. […] Parler en détail d'une activité

185 *Ibid.*, p.145

186 *Ibid.*

187 *Ibid.*

188 LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in* BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation*, *Op.cit.*, p.11

> n'est jamais aisé hors contexte ; ce que permet le film est en fait de reconstituer un contexte pour la parole. »[189]

L'image tient ainsi un double rôle : capter l'activité et permettre l'organisation de séances d'autoconfrontation ; il s'agit d'exploiter les données récoltées de manière qualitative, en adoptant le postulat selon lequel le visionnage de la vidéo par les individus en situation de travail œuvre à une prise de conscience de leur pratique professionnelle. Enfin, Michèle Lacoste évoque un autre moyen pour faciliter la parole des travailleurs, en se référant cette fois à la socio-linguistique, la socio-politique et l'ergonomie d'intervention.

> « Une deuxième inspiration relativement distincte trouve ses sources non pas dans la psychologie et la recherche de la signification visée par le sujet, mais auprès d'une tradition socio-linguistique et socio-politique de réflexion sur la parole, les contextes énonciatifs, la descriptibilité des pratiques et les manières d'accéder à une parole authentique. Cette tradition, rencontrant une ergonomie d'intervention, qui se heurte à la difficulté de faire parler les opérateurs sur leur travail, rejoint dans ses objectifs des courants politiques d'émancipation des travailleurs par la parole, le jeu, le théâtre. […] Le chercheur est, à cet égard, un accoucheur. »[190]

Cette évocation du jeu et du théâtre apparaît particulièrement importante dans le cadre de notre enquête et nous invite ainsi à croiser les méthodes en alliant la vidéo, l'autoconfrontation et le jeu théâtral. En effet, par la transposition du mime corporel au sein de la formation d'artisanat d'art et par l'utilisation de la vidéo à chaque étape de notre enquête de terrain, nous utilisons le geste comme un « prétexte » pour faire parler les artisans d'art que nous avons rencontrés. Ces quelques pistes d'utilisation de la vidéo sont largement reprises et développées dans le chapitre 3, consacré à la construction de l'enquête et au choix des outils. L'approche proposée par Michèle Lacoste, que nous avons présentée ci-avant ne fait pas figure d'exception et les chercheurs qui se sont intéressés au travail ont souvent envisagé la vidéo comme un outil de saisie d'information, certes, mais aussi comme un « instrument de production des connaissances »[191]. La sociologie filmique offre ainsi un éclairage tout à fait intéressant sur les questions relatives à l'activité de travail, à l'engagement corporel, aux gestes du métier et à la verbalisation de la pratique professionnelle. Les travaux en sociologie du travail des chercheurs tels que Anni Borzeix, Christian Lallier, ou encore René Baratta[192]

189 *Ibid.,* p.12-13

190 *Ibid.,* p.14

191 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.*, p.73

192 Rassemblés dans BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation, Op.cit.*

et ceux en sociologie filmique de Réjane Hamus-Vallée[193] ou encore Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand[194], défendent la fructuosité d'un dialogue entre recherche et cinéma et, plus particulièrement, entre le monde du travail et le monde de l'image.

> « Bien des questions nous rassemblent. […] La caméra grossit en aiguisant certaines des interrogations classiques propres à toute recherche en sciences sociales. Elle oblige à revenir sur des points de méthode, d'épistémologie ou de théorie : sur la nature des "observables", les unités et les temporalités d'analyse retenues ; sur les effets de connaissance liés à la réduction d'échelle ; sur la part sensible et la place faite au détail dans nos travaux ; sur la subjectivité du chercheur, le statut accordé aux personnes filmées et la relation ainsi construire ; sur l'écriture ; sur l'intelligibilité, l'interprétation et la construction de sens ; sur la relation entre image et parole, entre parole et action. Incontournables pour le chercheur, ces questions le sont aussi et depuis toujours pour les réalisateurs. »[195]

Cette citation d'Anni Borzeix, en introduction de l'ouvrage *Filmer le travail : recherche et réalisation*, souligne les nombreuses passerelles offertes par le rapprochement entre la recherche en sciences sociales et la réalisation cinématographique. Les auteurs rassemblés dans cet ouvrage se penchent principalement sur quatre points : d'abord, l'image est un point de vue offert par le chercheur et le réalisateur ; ensuite, l'utilisation de la vidéo facilite l'analyse des corps en activité de travail ; de surcroît, une utilisation spécifique des images peut faciliter la verbalisation de la pratique professionnelle ; enfin, les images et les mots doivent être traités ensemble. Nous développons chacun de ces quatre points dans le chapitre 3 ; pour l'heure, il nous semble surtout important de souligner que la sociologie filmique offre une réponse possible aux difficultés d'analyse du geste technique identifiées précédemment en utilisant la caméra pour « fixer », pour « une nouvelle auscultation » des images ou encore pour « montrer l'image aux collègues »[196] ; enfin, l'utilisation de la vidéo doit pouvoir produire du sens et offrir un point de vue à travers un documentaire sociologique, le cas échéant.

En conclusion, il nous semble que les travaux en didactique professionnelle et en sociologie filmique évoqués ci-dessus nous permettent de concevoir le geste artisanal comme un « révélateur » : en filmant des formateurs et des apprentis artisans d'art en

193 HAMUS-VALLEE, 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, Op.cit.*

194 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.*

195 BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation, Op.cit.,* p.6

196 *Ibid.,* p.7

train de travailler, nous souhaitons repérer la place du corps et favoriser une prise de conscience de l'activité afin d'obtenir des images et des discours qui permettent de saisir les enjeux sociaux contenus dans la transmission des gestes. De cette manière, il nous semble pouvoir approcher les gestes artisanaux comme des objets au croisement de la technique et du social. Les difficultés à saisir l'objet « transmission du geste technique », que nous avons évoquées dans ce chapitre, s'expliquent d'abord par le fait que la transmission se dilue souvent dans l'apprentissage – la majorité des travaux dédiés à la question restant souvent limités aux théories psycho-cognitivistes des apprentissages ou bien à l'étude des jeunes enfants. À ce jour et à notre connaissance, il n'existe pas de recherche spécifiquement axée sur la transmission au sein des formations professionnelles d'artisanat d'art. Ensuite, la transmission et le geste technique sont au croisement de disciplines très différentes comme la psychologie cognitive, l'anthropologie, la sociologie du travail, l'ergonomie, etc. Cette pluridisciplinarité est intrinsèque à la transmission technique car il s'agit d'étudier le corps en action ; or, l'objet « corps » en lui-même est difficile à délimiter et présente un caractère transdisciplinaire. Enfin, une dernière difficulté se forme dans le recueil de données : nous avons vu que les différents chercheurs qui se sont intéressés au geste technique (que celui-ci appartienne à des techniques du corps quotidiennes ou professionnelles[197]) multiplient les outils pour saisir le geste technique dans toute sa corporalité et sa sociabilité. Selon les méthodes employées, les travaux s'ancrent dans des démarches plus ou moins quantitatives ou qualitatives, sans pour autant prétendre pouvoir saisir parfaitement la totalité des gestes.

Les gestes d'artisanat d'art que nous avons étudiés sur le terrain soulèvent les mêmes problématiques et il nous a été parfois difficile de poser les limites de notre objet d'étude tant les portes d'entrée étaient riches et multiples ; aussi, nous reconnaissons le caractère « à cheval » de notre démarche. Nous aurions pu observer et analyser les gestes des artisans d'art quantitativement, à la manière de Blandine Bril ; nous aurions pu les comparer à d'autres cultures, avec d'autres pays, dans une démarche ethnographique et anthropologique ; nous aurions pu les concevoir exclusivement

197 Nous avons cité principalement les travaux de M. Mauss et de B. Bril mais nous renvoyons le lecteur vers de nombreux autres travaux dont beaucoup sont rassemblés dans l'ouvrage collectif suivant : BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende (dir.), *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, *Op.cit.* Certains travaux sont consacrés à des gestes techniques du quotidien (Nicole Rodda) tandis que d'autres s'intéressent aux gestes techniques du travail artisanal : (Joëlle Petit ; Brune Boyer-Pellerej).

comme autant de « signes » témoins des communications et des interactions entre les différents membres de la situation. De même pour les méthodes, nous aurions pu placer des capteurs sur les artisans d'art rencontrés pour calculer leurs mouvements, leurs postures, leurs rythmes ; nous aurions pu procéder à un visionnage multiple des images récoltées sur le terrain pour dégager une typologie des signes d'interaction et de communication « non-verbale » ; nous aurions pu réaliser un film à partir des gestes et des entretiens enregistrés[198] ; etc. Si nous n'avons emprunté aucun de ces chemins de bout en bout mais si nous avons au contraire croiser les approches et les outils, c'est parce qu'il nous semble que l'objet auquel nous nous sommes confrontée le requérait. Nous avons ainsi souhaité balayer du regard les différents travaux consacrés à la transmission des gestes techniques pour pouvoir ensuite aborder la transmission artisanale sous le regard d'un « outil neuf » : le mime corporel. Ce faisant, nous avons choisi de nous intéresser à la transmission artisanale en plaçant le corps au centre de l'analyse et de la méthodologie.

1.3. Valoriser l'intelligence de la main

1.3.1. Faire et penser : éloge de l'intelligence artisanale

Nous l'avons vu, les notions d'apprentissage, de transmission et de geste technique sont souvent l'affaire des sciences de l'éducation, de la psychologie cognitive ou encore de l'anthropologie. Dans le domaine de la sociologie, peu de chercheurs se sont penchés sur la transmission des gestes techniques des artisans d'art. Les ouvrages sociologiques consacrés aux artisans – ceux de Bernard Zarca[199] ou, plus récemment, ceux de Caroline Mazaud[200], par exemple, visent avant tout à fournir une étude du modèle économique et social de l'artisanat français. Pour le secteur plus restreint de l'artisanat d'art, les ouvrages consacrés au sujet subissent le même sort et s'appliquent majoritairement à saisir les ressorts économiques des métiers et la construction sociale

198 Sur ce dernier point, nous souhaiterions, dans le cadre d'un projet futur, avoir l'occasion de réaliser un film de ce genre à partir des matériaux récoltés sur le terrain, avec l'aide d'une équipe compétente en montage vidéo.

199 ZARCA, Bernard, *L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social, Op.cit.*

200 MAZAUD, Caroline, *L'artisanat français : Entre métier et entreprise*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013

du groupe. De plus, les métiers d'art sont souvent conçus à la fois comme des témoins d'une tradition ancestrale et comme des emblèmes des savoir-faire français ; de cette double conception, s'ensuivent toutes les questions relatives à la conservation patrimoniale des métiers d'art et à l'exploitation économique de ces savoir-faire d'exception, en particulier au profit de l'industrie du luxe[201]. À ce jour, et à notre connaissance, l'ouvrage sociologique le plus complet consacré aux artisans d'art en France est celui d'Anne Jourdain[202] : son enquête vise principalement à étudier le marché de l'artisanat d'art français ainsi que les stratégies de marché employées par les artisans d'art. Si de telles questions semblent relativement éloignées des nôtres, une partie de son travail s'intéresse néanmoins aux questions de formation en analysant l'incorporation des gestes techniques et l'intégration de la « culture du métier »[203]. C'est sur ce point que nous revenons régulièrement tout au long de ce chapitre car nous verrons qu'il éclaire tout particulièrement nos questionnements.

Face à des travaux sociologiques relativement rares donc, les récents travaux de Richard Sennett, de Matthew B. Crawford, ou encore d'Hugues Jacquet apparaissent comme des ouvrages particulièrement intéressants car ils ouvrent un nouveau paradigme ; en effet, s'ils offrent encore une approche pour partie centrée sur une étude du modèle économique artisanal (la transmission familiale, la tradition des savoir-faire, etc.), ils introduisent aussi une nouvelle manière d'approcher les métiers manuels en soulignant l'articulation entre le « faire » et le « penser ». Ils donnent ainsi une place importante à la main et valorisent l'intelligence pratique dont usent les artisans ; ce faisant, ils poursuivent les travaux déjà existants, mais peu suivis à notre connaissance, de chercheurs tels que Roger Cornu, Denis Chevallier ou encore Didier Schwint[204], sur lesquels nous revenons dans les chapitres 3, 4 et 5.

Dans l'ouvrage *Ce que sait la main*[205], Richard Sennett s'intéresse au travail artisanal et au clivage historiquement construit entre le travail intellectuel et le travail

---

201 Ces questions étant relativement éloignées de nos propres recherches, nous ne présentons ici ni les travaux dédiés à la conservation des métiers d'art, ni ceux consacrés à l'économie de l'artisanat d'art.

202 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*

203 *Ibid.,*p.157

204 Citons, entre autres, CORNU Roger, *Le Corps et la mémoire du travail,* Aix-en-Provence, Document LEST, 1983 ; CHEVALIER Denis *et al., Savoir faire et pouvoir transmettre,* Cahier 6, Collection Ethnologie de la France, Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1991 ; SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan*, *l'efficacité de la mètis*, Paris, L'Harmattan, 2002

205 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.*, p.32

manuel. À l'encontre des travaux d'Hannah Arendt[206], il revient sur la distinction entre l'*Homo faber* et l'*animal laborans*, soit entre deux figures d'hommes au travail. Pour Hannah Arendt, « l'*animal laborans* est l'être humain proche de la bête de somme, l'abruti condamné à la routine »[207] ; dans ce cas, « le travail est une fin en soi »[208] ; l'*Homo faber*, en revanche, représente « une autre espèce de travail »[209], c'est « l'homme qui fait »[210]. Richard Sennett remet en cause cette distinction entre deux façons d'être au monde et d'agir sur celui-ci :

> « [Selon H. Arendt], les êtres humains que nous sommes vivent dans deux dimensions. Dans l'une, nous faisons des choses ; dans cette condition nous sommes amoraux, absorbés dans une tâche. Mais nous avons aussi un autre mode de vie supérieur dans lequel nous cessons de produire pour nous mettre à discuter et à juger ensemble. Alors que l'*animal laborans* se fixe sur la question du 'comment ?', l'*Homo faber* demande 'pourquoi ?'. Cette division me paraît fausse parce qu'elle méconnaît l'homme concret au travail. »[211]

Richard Sennett remet non seulement en cause la distinction entre ces « deux dimensions » mais refuse aussi la supériorité de l'une sur l'autre. Il propose d'adopter un autre paradigme : « l'animal humain qui est *animal laborans* est capable de penser ; mentalement le producteur peut discuter avec des matériaux plutôt qu'avec d'autres ; les gens qui travaillent ensemble se parlent certainement de ce qu'ils font. […] Il entre dans le faire une part de réflexion et de sensibilité. »[212] Pour appuyer son projet, Richard Sennett fait appel à la figure de l'artisan car, selon lui, elle incarne parfaitement la réunification des deux dimensions. Ainsi, peut être qualifiée d'« artisan » toute personne exerçant un métier, entendu au sens large comme « un élan humain élémentaire et durable, le désir de bien faire son travail en soi. »[213] De fait, Richard Sennett estime que le charpentier, la technicienne de laboratoire ou encore le chef d'orchestre sont tous des artisans, et ce, « parce que tous sont attachés à l'excellence du travail en soi [et qu']ils exercent une activité pratique »[214]. L'engagement dans le travail est complet, il requiert des compétences pratiques qui ne peuvent en aucun cas être détachées des compétences

206 ARENDT, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983
207 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.*, p.16
208 *Ibid.*
209 *Ibid.*
210 *Ibid.*
211 *Ibid.*, p.17
212 *Ibid.*
213 *Ibid.,* p.20
214 *Ibid.,* p.32

cognitives et réflexives. Lorsque Richard Sennett évoque la capacité de l'artisan-producteur à « discuter avec des matériaux plutôt qu'avec d'autres », ou encore les interactions entre les différents travailleurs, nous trouvons certaines similitudes avec les travaux, déjà cités, des chercheurs du groupe Matières à Penser et avec ceux de Thomas Marshall, lesquels soulignaient, pour les premiers, la relation du sujet avec ses objets et, pour les seconds, les médiations physiques et sociales qui se jouent au cours d'une formation artisanale. Si les trois approches ont des méthodologies et des ancrages théoriques différents, elles se rejoignent néanmoins sur l'importance de concevoir le geste technique comme un objet inscrit dans un contexte de transmission et d'apprentissage spécifique et sur la relation entre l'individu en action et les objets qu'il transforme.

En revanche, les travaux de Richard Sennett se distinguent des travaux de Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, ainsi que de ceux de Thomas Marshall car ils ne s'intéressent pas directement à la formation à un métier artisanal ; par conséquent, ils n'éclairent nos questions de recherche que pour partie. Ainsi, l'ouvrage *Ce que sait la main* vise avant tout à démontrer l'intelligence de la main grâce à une mise en valeur des savoir-faire techniques ; il s'agit ainsi de défendre l'« intelligence pratique »[215] dont usent les artisans. En valorisant les compétences techniques et cognitives des artisans, Richard Sennett propose de réconcilier « faire » et « penser », et dénonce ainsi « la supériorité de la théorie sur la pratique et la dévalorisation consécutive de la technique dans la civilisation occidentale »[216]. Dans la même veine, les travaux de Matthew B. Crawford[217], philosophe et mécanicien, livrent un discours tout aussi valorisant du travail manuel et des compétences techniques. L'auteur se base en partie sur son expérience personnelle étant donné qu'il a lui-même réalisé des études de philosophie politique avant d'effectuer une reconversion en formation de mécanicien.

> « J'ai toujours éprouvé un sentiment de créativité et de compétence beaucoup plus aigu dans l'exercice d'une tâche manuelle que dans bien des emplois officiellement définis comme 'travail intellectuel'. Plus étonnant encore, j'ai souvent eu la sensation que le travail manuel était plus captivant d'un point de vue intellectuel. »[218]

---

215 A. Jourdain utilise cette expression pour sa critique de l'ouvrage de R. Sennett, *Ce que sait la main, Op.cit., in* JOURDAIN, Anne, « Ce que sait la main », *Sociologie*, Comptes rendus, 2011, disponible en ligne : http://journals.openedition.org/sociologie/685, consulté le 03 avril 2018, p.3

216 *Ibid.*

217 CRAWFORD, Matthew B. , *Éloge du carburateur,* Paris, La Découverte, 2010

218 *Ibid.,* p.11

Avec la même volonté de revalorisation de l'artisanat que Richard Sennett, Matthew B. Crawford souligne la richesse cognitive du travail manuel et cherche à « mettre en lumière le potentiel d'épanouissement humain offert par les métiers manuels – la richesse de leurs défis cognitifs et les satisfactions psychiques qu'ils nous offrent. »[219] Enfin, ces travaux américains ont été complétés tout récemment par ceux d'Arthur Lochmann : dans son ouvrage *La vie solide*[220], publié en 2019, celui-ci raconte comment il a délaissé des études de droit et de philosophie pour devenir charpentier. À travers un récit principalement autobiographique et « une enquête résolument subjective »[221], Arthur Lochmann dresse le portrait du métier de charpentier en décrivant les gestes et les techniques. Mais en affirmant que « l'apprentissage et la pratique d'un artisanat sont un ensemble d'expériences, de méthodes et de valeurs adaptées aux défis individuels et collectifs de la modernité »[222], l'auteur prône surtout une autre façon de travailler et un nouveau rapport au monde. Arthur Lochmann s'inscrit ainsi dans la droite ligne des travaux de Richard Sennett et Matthew B. Crawford et participe à l'édification de l'artisanat « en modèle politique normatif »[223].

1.3.2. L'artisanat comme modèle pour la société et l'individu

Anne Jourdain offre une lecture de l'ouvrage de Richard Sennett qui nous semble pouvoir s'appliquer aux ouvrages des deux autres auteurs. Elle remarque que, selon le sociologue américain, « l'artisanat doit […] constituer un modèle d'organisation sociale du travail à suivre en vue d'une société meilleure. […] L'auteur attache à la figure de l'artisan un ensemble de valeurs morales (modestie, valorisation des tâches manuelles sur le même plan que le labeur de l'esprit, etc.) ».[224] Elle note aussi que « la parution quasi simultanée des deux ouvrages [de R. Sennett et M.B. Crawford] (2008 et 2009 aux États-Unis) peut être interprétée comme la traduction d'un mouvement actuel de réhabilitation du travail artisanal qui résulterait d'une

219 *Ibid.*, p.41
220 LOCHMANN, Arthur, *La vie solide. La charpente comme éthique du faire*, Paris, Payot, 2019
221 *Ibid.,* p.16
222 *Ibid.*
223 JOURDAIN, Anne, « Ce que sait la main », *Sociologie*, *Op.cit.*, p.4
224 *Ibid.*

insatisfaction grandissante vis-à-vis du capitalisme moderne. »[225] Cette interprétation nous semble particulièrement intéressante et mériterait d'être approfondie par une analyse des travaux consacrés aux reconversions vers les métiers de l'artisanat[226]. Enfin, une telle valorisation de l'artisanat, érigé en modèle de société, n'est pas sans rappeler les travaux de Danièle Hervieu-Léger et Bertrand Hervieu[227] qui identifiaient, dans les années 1970, un phénomène de « retour à la nature » ou « retour à la terre » (appelé aussi « utopies du retour ») et qui désigne un exode massif de citadins vers les campagnes pour se reconvertir dans les secteurs de l'agriculture ou de l'artisanat. Il s'agissait, à l'époque, de se consacrer à un travail qui soit en accord avec certaines valeurs sociales et qui répondent aux idéaux de liberté et de créativité engendrés par « l'idéologie contestataire de Mai 68 vis-à-vis du mode de production capitaliste. »[228]

Mais, selon ces divers auteurs, les bénéfices du modèle artisanal ne se limiteraient pas à une dimension globale. En effet, le modèle est aussi valorisé par Richard Sennett, Matthew B. Crawford et Arthur Lochmann pour les satisfactions qu'il apporte à l'individu. De même, Thomas Marshall, dont nous avons déjà cité les travaux consacrés à la construction de l'identité des menuisiers, reprend cette idée selon laquelle le travail manuel suscite une « estime de soi renforcée »[229]. Cette dernière serait corrélée à l'« intelligence pratique », autrement dit, le fait que le travail artisanal allie des capacités techniques et cognitives engendre, chez celui qui exécute la tâche, une conscience de son pouvoir d'action et, par suite, une satisfaction de son travail. Richard Sennett attribue deux compétences particulières aux artisans, qui sont reprises dans les travaux d'Anne Jourdain auprès des artisans d'art[230] : la « conscience matérielle » et « les sauts intuitifs ». La conscience matérielle, selon Richard Sennett, revêt deux aspects : elle est d'abord cette capacité qu'ont les artisans à sentir, manipuler et bouger avec les matières et les outils pour fabriquer l'objet. En parlant d'une souffleuse de

225 *Ibid.*, p.2

226 Voir par exemple : CASSELY, Jean-Laurent, *La révolte des premiers de la classe*, Paris, Arkhé, 2017 ; ou encore, JOURDAIN, Anne, « Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art. Du désengagement au réengagement », *Sociologies pratiques,* 2014/1 (n° 28), p. 21-30, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2014-1-page-21.htm, consulté le 10 novembre 2019

227 HERVIEU-LEGER, Danièle et HERVIEU, Bertrand, *Le Retour à la nature. 'Au fond de la forêt… l'Etat'*, Paris, Seuil, 1979 (2005)

228 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés*, *Op.cit.*, p.76

229 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.183

230 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*

verre, Richard Sennett écrit : « Elle dut acquérir une conscience plus aigüe de son corps en rapport avec le liquide visqueux, comme s'il y avait continuité entre la chair et le verre. »[231] Cette conscience matérielle se rattache peu ou prou à la notion de « culture matérielle » portée par Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin et que nous avons évoquée dans les pages précédentes. Pour rappel, les deux chercheuses affirmaient, dans leur article dédié aux artisans laqueurs chinois, que la relation du sujet avec les objets – c'est-à-dire la conscience plus ou moins aigüe que les personnes ont des objets qu'elles manipulent – fait culture. Richard Sennett note également la présence de cette relation matérielle que l'artisan entretient avec la matière qu'il transforme, l'outil qu'il utilise et les mouvements de la main qu'il exécute. Mais il désigne aussi la conscience matérielle comme un phénomène plus global qui repose sur la « conscience [de l'artisan] de son aptitude à modifier les choses »[232]. Ainsi, l'artisan n'est pas cet *animal laborans* aveugle qui agit sans réfléchir mais il a une pleine conscience de son action et de son pouvoir d'action ; en somme, il exerce un travail qui produit des objets et, par extension, qui modifie la nature et l'individu[233]. Patricia Ribault affirme, dans un article consacré aux apprentissages des gestes techniques[234], que « [le geste technique] se pose comme un intermédiaire entre le corps – la main notamment – et l'esprit, entre la matière et le corps, entre la nature et la culture : ouverture et perception d'abord, contact et connaissance ensuite, habileté et habitude enfin. »[235] Par cette citation, elle rassemble ce que nous avons pu dire du geste technique, de la culture matérielle et de la conscience matérielle : le geste technique artisanal entraîne l'émergence d'une relation particulière entre les personnes, les corps et les objets – comme le reconnaissent Thomas Marshall ou encore, Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin – car l'exécution des gestes du métier exigent une conscience fine des matériaux, du corps, de son action, et nécessitent donc un engagement complet des compétences techniques et cognitives. Enfin, en parlant de l'« habitude », Patricia Ribault nous invite à nous arrêter sur la deuxième notion

231 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.,* p.237

232 JOURDAIN, Anne, « Ce que sait la main », *Sociologie*, *Op.cit.*, p.4

233 Nous pensons ici à la conception marxiste du travail : « [Pour Marx, le travail est] une activité par laquelle les humains non seulement modifient des objets et, par extension, leurs environnements naturels et sociaux, mais aussi se modifient eux-mêmes, en utilisant outils et machines. » *in* RENAULT, Emmanuel, « Comment Marx se réfère-t-il au travail et à la domination ? » , *Actuel Marx*, Presses Universitaires de France, 2001/1, n°49, pp.15-31, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2011-1-page-15.htm, consulté le 28 décembre 2019, p.23

234 RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil, Op.cit.*

235 *Ibid.*, p.8

essentielle qu'il faut retenir des travaux de Richard Sennett : les sauts intuitifs. À propos de cette habitude du geste technique, Anne Jourdain remarque que « l'analyse approfondie du travail technique conduit Richard Sennett à proposer une conception positive de la routine. »[236] En effet, le sociologue affirme que c'est dans la routine que la création est possible ; autrement dit, une fois que les gestes sont appris et maîtrisés, l'artisan développe une conscience matérielle suffisamment pointue et une habitude suffisamment stable pour que sa réflexion puisse le porter à imaginer de nouvelles façons de faire ; c'est ce que Richard Sennett qualifie de « sauts intuitifs ». « Ces sauts de l'imagination […] témoignent de la réflexion menée dans le cadre d'un travail technique. »[237] L'auteur démystifie ainsi l'acte créateur et bat en brèche une conception abrutissante de la routine en montrant « au contraire que l'acquisition de compétences manuelles spécialisées à travers la répétition des mêmes gestes fait émerger des formes de compréhension mentale. L'artisan anticipe à travers la routine les réactions du matériau à ses propres stimuli. »[238] Tout au long de cette thèse, nous reviendrons ponctuellement sur cette notion de routine, sur son rôle dans le processus d'incorporation des gestes techniques du métier et sur les « bénéfices psychiques [qui] peuvent être retirés d'un travail routinier »[239]. Il nous semble en effet que cette conception de la routine offre une conception intéressante des métiers artisanaux qui ne se résume pas à une exécution automatique de gestes techniques.

Pour résumer, nous retenons principalement des travaux de Richard Sennett quatre éléments : avant tout, nous adoptons, comme lui, cette conception globalisante de l'artisanat c'est-à-dire l'engagement total – physique et cognitif – de l'artisan au travail. Ensuite, nous portons attention au rôle positif de la routine car elle renvoie à une intelligence pratique qui s'inscrit dans le corps. De plus, nous souhaitons poursuivre la réflexion sur l'« éthique » de l'artisan, dont les contours, tracés par Richard Sennett, sont largement affinés par Anne Jourdain, qui montre que l'apprentissage des gestes de métier mène à l'incorporation d'une culture du métier. Enfin, Richard Sennett met en lumière le raisonnement inductif caractéristique des artisans, que d'autres auteurs ont

236 JOURDAIN, Anne, « Ce que sait la main », *Sociologie*, *Op.cit.*, p.3
237 *Ibid.,* p.4
238 *Ibid.*
239 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés*, *Op.cit.*, p.291

qualifié de « mètis »[240], d'« intelligence pratique »[241], d'« intelligence du réel »[242], d'« intelligence de l'action »[243], d'« intelligence engagée »[244], etc., et qui mérite, selon nous, d'être observé attentivement étant donnés nos questionnements sur la transmission. En revanche, nous nous distancions des travaux du sociologue américain sur trois points : premièrement, notre étude ne vise aucunement à alimenter la réflexion sur l'artisanat comme modèle de société. Nous avons vu que c'était un point essentiel chez Richard Sennett – tout comme chez Matthew B. Crawford ou encore Arthur Lochmann – et nous souhaitons rappeler que notre enquête n'entend pas fournir des éléments à ce propos. Deuxièmement, Richard Sennett explore la « conscience matérielle » et la « routine » (à travers ce qu'il appelle les « sauts intuitifs ») en relation avec la création ; or, nos questions de recherche sont dirigées vers la transmission des gestes techniques d'artisanat d'art et non vers des problématiques liées à la création. Troisièmement, à la lecture des travaux de Richard Sennett et de Matthew B. Crawford, il nous a semblé que la valorisation du travail artisanal se basait grandement sur la mise en lumière de « l'intelligence de la main »[245]. Lors de son enquête auprès des artisans d'art, Anne Jourdain revient longuement sur les stigmates[246] accolés aux artisans et montre que les métiers d'art souffrent d'une hiérarchie entre travail manuel et travail intellectuel. Ce problème prend sa source dans « la conception de la nature même du travail de l'artisan d'art : dans les représentations communes, ce travail purement manuel ne ferait aucunement appel à des compétences intellectuelles. »[247] Face à ce manque de reconnaissance, Anne Jourdain remarque que « les professionnels utilisent l'expression 'intelligence de la main' ou mettent en avant l'importance de la créativité requise par la fabrication de leurs objets. »[248] Cette expression – « intelligence de la

240 D. Schwint opte pour l'utilisation du terme « mètis » qu'il reprend des travaux de Marcel Détienne et Jean-Pierre Vernant à propos de la mètis chez les Grecs. Voir les ouvrages SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*, *Op.cit.* et DETIENNE, Marcel, VERNANT, Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs,* Paris, Flammarion, 2009

241 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés*, *Op.cit.*, p.278

242 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p.34

243 *Ibid.,* p.35

244 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*, *Op.cit.*, p.140

245 Nous pensons également à l'auteur H. Jacquet et à son ouvrage : *L'intelligence de la main*, *Op.cit.*

246 A. Jourdain utilise ce terme en référence aux travaux de E. Goffman *in* JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés*, *Op.cit.,* pp.194-198

247 *Ibid.,* p.195

248 *Ibid.*

main » – est reprise par Hugues Jacquet pour qualifier le talent des artisans de l'industrie du luxe qu'il rencontre au cours de son enquête menée en 2010. Il inscrit ses travaux dans la droite ligne de R. Sennett dont il reprend, entre autres, la réconciliation de l'*animal laborans* et de l'*Homo faber*, ou encore la promotion de l'artisanat comme modèle de société. Hugues Jacquet apporte quelques éléments éclairants pour nos questions de recherche car il souligne, à la manière de Thomas Marshall (dont les travaux sont concomitants), les conséquences d'une activité manuelle sur la construction de l'individu. Il montre ainsi comment les compétences manuelles sont aussi cognitives et comment, ensemble, elles participent à « l'apprentissage de soi », à « la responsabilisation » ou encore à « l'adaptation »[249]. De plus, il dédie une partie de son étude aux outils et aux matières afin de souligner le rôle des sens et la présence d'une conscience matérielle spécifique ; ainsi, il participe à la connaissance de la culture matérielle de l'artisan. En somme, *L'intelligence de la main* d'Hugues Jacquet rejoint les ouvrages déjà cités de Richard Sennett et Matthew B. Crawford et il présente, selon nous, la même limite : celle de valoriser l'artisanat en insistant exclusivement sur le caractère talentueux des mains.

1.3.3. Intelligence de la main : où est passé le reste du corps ?

À la lecture de ces divers ouvrages, nous nous étonnons de voir que tous soulignent l'articulation entre compétences techniques et cognitives mais qu'aucun n'aborde complètement la question de l'engagement et de la formation du corps. Si ce dernier n'est pas totalement absent des travaux scientifiques, il n'a souvent qu'un second rôle, comme si la main pouvait être conçue comme un élément autonome. Richard Sennett consacre d'ailleurs un long chapitre à la main[250] dans lequel il souligne comment « les diverses manières de saisir de la main et le sens du toucher affectent notre façon de penser »[251] ; il insiste ainsi sur le lien entre la tête et la main en s'attardant sur la formation d'une main habile, sur le rythme, la répétition, la conscience, le mouvement, etc. Autant de notions qui nous semblent particulièrement riches lorsque l'on s'intéresse aux gestes artisanaux mais qui ne sont observées qu'au

249 Ces notions sont abordées principalement dans un chapitre dédié : JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.*, pp.129-152

250 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.*, pp.205-243

251 *Ibid.,* p.205

niveau de la main tandis qu'elles pourraient être interrogées au niveau du corps.

Selon Patricia Ribault, que nous avons déjà citée brièvement et qui s'intéresse à la formation technique[252], « la main en tant qu'organe, n'est pas soumise au cerveau, elle remplit une ou plusieurs fonction(s), au même titre que les reins, les genoux ou la langue. […] C'est le sujet qui est habile et c'est sa dextérité d'homme doué que l'on reconnaîtra, et non celle de sa main, comme si elle était détachée de lui. »[253] Ainsi, Patricia Ribault souhaite éviter qu'une conception autonome de la main ne mène à une nouvelle dichotomie corps/esprit, comme si la main pouvait être dotée de qualités qui ne concernent pas le corps. Or, si Richard Sennett montre bien le lien entre la tête et la main, en réunifiant ainsi le faire et le penser, il nous semble qu'il omet que le geste ne peut se résumer à une action de la main. Sur ce point, Marcel Jousse, dont l'ouvrage *L'anthropologie du geste*[254] figure parmi les premiers travaux dédiés à la question du geste, offre une conception large qui se rattache davantage au mouvement qu'à l'action manuelle. Il appelle « geste » « tous les mouvements qui s'exécutent dans le composé humain. Visibles ou invisibles, macroscopiques ou microscopiques, poussés ou esquissés, conscients ou inconscients, volontaires ou involontaires, ces gestes n'en accusent pas moins la même nature essentiellement motrice. »[255] De cette définition, il nous semble intéressant de retenir la « nature essentiellement motrice » du geste et d'interroger les gestes artisanaux comme un engagement moteur complet car « les gestes s'expriment par une ou deux mains mais parfois aussi avec la contribution des pieds et donc la coordination du tout. »[256] Cette attention au corps plutôt qu'à la main nous semble également présente dans les travaux d'André Leroi-Gourhan, sur lesquels s'appuient, de manière plus ou moins franche, la plupart des auteurs que nous avons cités jusqu'ici (B. Bril, T. Marshall, C. Rosselin et M-P. Julien, A. Jourdain). Pour lui, « la valeur humaine du geste n'est […] pas dans la main, dont la condition suffisante est qu'elle soit libre pendant la marche, mais précisément dans la marche verticale et dans ses conséquences paléontologiques sur le développement de l'appareil cérébral. »[257]

252 RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil*, *Op.cit.*

253 *Ibid.*

254 JOUSSE, Marcel, *L'anthropologie du geste,* Paris, Gallimard, 1974

255 *Ibid.*, p.687

256 WORONOFF, Denis, « Préface » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende, *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, *Op.cit.,* p.13-14

257 LEROI-GOURHAN, André, *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1965, p.41

Ainsi, tandis que Marcel Jousse insiste sur le caractère global du geste car « l'Anthropos [n'est] essentiellement qu'un complexus de gestes »[258], André Leroi-Gourhan fait de la station verticale l'un des « fondamentaux de l'humanité »[259]. Ces deux approches, relativement anciennes, de l'objet « geste » valorisent le corps dans sa globalité et empêchent de se limiter aux compétences manuelles. Même si, selon Richard Sennett, celles-ci sont associées à des processus cognitifs complexes et ne peuvent donc pas être pensées comme des compétences automatiques dépourvues de conscience, une telle valorisation des métiers artisanaux reste basée sur le binôme tête/main et ne tient que peu compte des autres éléments corporels en jeu dans l'exécution du travail.

Sur cette question du geste et du corps, nous avons vu que les travaux consacrés au geste technique menés par Blandine Bril optent également pour une prise en compte du contexte social de l'apprentissage et analysent le geste dans sa globalité, c'est-à-dire le geste corporel. Elle s'intéresse aux actions de la main et des bras mais aussi au corps dans son entier en étudiant les postures, les rythmes, les angles d'inclination, etc. Elle mesure autant que possible l'ensemble des mouvements du corps qui participent à l'action. Ainsi, elle s'inscrit dans les travaux de André Leroi-Gourhan, en utilisant les classifications des gestes élaborées par ce dernier[260] et en refusant une mise hors contexte du geste et une restriction de l'analyse aux actions de la main. D'un autre côté, nous avons vu que Thomas Marshall, lorsqu'il s'intéresse à l'apprentissage de la menuiserie, s'attache également à analyser les gestes dans leur contexte et à saisir les différentes médiations en jeu. Nous ajoutons ici qu'il appuie une partie de sa thèse sur les travaux de Marcel Jousse dont il adopte l'acception large du terme « geste ». Thomas Marshall emploie l'expression « geste significatif » :

> « Le terme de 'geste significatif' […] intègre autant les perceptions visuelles (geste oculaire), auditives (geste auriculaire), tactiles, kinesthésiques, etc. Ces gestes perceptifs se transposent, 'irradient', dans d'autres parties du corps ; ainsi, lorsque nous écoutons de la musique, le geste auriculaire (signe auditif) entraîne involontairement un geste rythmique du pied ou de la main. En parlant de geste significatif, le processus de signification n'est plus dissocié de ses manifestations corporelles, même imperceptibles pour un observateur extérieur. Cette notion intègre aussi l'expression, à travers les gestes oraux (la parole est le produit des mouvements d'un ensemble de muscles), les gestes de l'écriture, plus fins, ou des

258 JOUSSE, Marcel, *L'anthropologie du geste, Op.cit.*, p.33

259 LEROI-GOURHAN, André, *Le geste et la parole. Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964, p.32-34

260 À propos de ces classifications, se référer entre autres à LEROI-GOURHAN, André, *L'Homme et la matière,* Paris, Albin Michel, 1943 (1971)

> gestes professionnels qui peuvent être très amples (mobilisation visible de l'ensemble du corps). »[261]

Ainsi, Thomas Marshall, en parlant de « gestes significatifs » tente de pallier à « la confusion avec le sens courant, restreint à la 'gestuelle' »[262], afin de ne pas se limiter aux gestes des mains mais en cherchant à saisir l'ensemble des perceptions et des actions du corps.

Il nous semble que ces « approches globales » du geste méritent d'être poursuivies afin de compléter les travaux déjà existants sur l'intelligence de la main. D'ailleurs, Anne Jourdain remarque, à propos des travaux valorisant l'alliance entre penser et faire, que cette « absence de clivage entre réflexion et pratique est mise au jour par de nombreux sociologues s'intéressant à des métiers caractérisés par un investissement corporel, qu'il s'agisse de la danse (Faure, 2000) ou même de l'élevage (Jacques-Jouvenot, 1997). »[263] Il nous apparaît donc pertinent de prendre en considération une possible intelligence du corps liée au métier d'artisan d'art ; dans cette optique, rappelons que « le geste est en quelque sorte le tracé de l'effort, qui mobilise les ressources, physiques et mentales, de l'homme au travail »[264]. Si cette attention pour le corps est encore timide dans les travaux dédiés aux artisans, elle apparaît tout de même en filigrane dans certains travaux consacrés aux métiers artisanaux.

1.4. La formation du corps en filigrane

1.4.1. Se former au métier artisanal

Nous avons vu, dans les chapitres précédents, qu'exécuter un geste technique revient à composer avec le corps. Rappelons que Blandine Bril, dans ses enquêtes, repèrent les mouvements, les postures et les rythmes mis en œuvre pour exécuter un geste ; Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, quant à elles, soulignent la relation qui se

261 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.61

262 *Ibid.*

263 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés*, *Op.cit.*, p.283

264 WORONOFF, Denis, « Préface » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende, *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, *Op.cit.*, p.13

tisse entre les laqueurs chinois, leurs corps, les matières et les outils ; Thomas Marshall place le corps de l'apprenti menuisier au centre de nombreuses médiations physiques et sociales ; enfin, Richard Sennett ou encore Hugues Jacquet insistent longuement sur l'intelligence de la main dont font preuve les artisans. Si aucun de ces travaux ne se penche franchement sur la place et le rôle du corps dans la transmission des gestes artisanaux, tous en dessinent les contours et contribuent à ce qui pourrait devenir une sociologie du corps de l'artisan.

Dans *Du coeur à l'ouvrage, les artisans d'art en France,* Anne Jourdain consacre un chapitre à la formation qu'elle intitule « Se former à un métier d'art. Un apprentissage par corps. »[265] L'expression « apprendre par corps » avait déjà été utilisée pour qualifier l'incorporation des techniques de danse : Sylvia Faure, dans son étude auprès d'apprentis danseurs s'intéresse aux modalités du processus d'incorporation du métier et pose la question de « l'articulation entre les modalités d'incorporation et les procédures cognitives (notamment réflexives) de l'apprentissage. »[266] Ces travaux mettent en lumière plusieurs points : d'abord, Sylvia Faure remarque que « la pédagogie se compose essentiellement de modalités pratiques (par essais et erreurs, par la répétition des exercices conservés à l'identique pendant plusieurs séances), engendrant un mode d'appropriation par imitation et reproduction du modèle »[267] ; elle souligne ainsi le rôle de l'imitation et de la répétition des gestes pour permettre leur incorporation, ainsi que la place centrale du formateur dans ce processus. Ensuite, elle note que « les modalités d'incorporation […] ne sont pas dissociées des modalités se rapportant à la 'cognition' […]. De plus, elles peuvent s'articuler, dans certaines circonstances, à des formes de réflexivité. »[268] Sylvia Faure insiste ainsi sur les compétences pratiques et réflexives des danseurs, à la manière de Richard Sennett qui montre que les artisans allient le faire et le penser. Toutefois, Sylvia Faure va plus loin et souligne l'articulation entre faire, penser et *parler* : en effet, elle démontre que cet apprentissage par corps n'est pas uniquement le fruit d'une « communication silencieuse de corps à corps »[269] mais qu'il repose aussi sur des pratiques langagières. Le formateur et les apprentis danseurs ne se limitent pas à exécuter les mouvements, le

265 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, pp.145-180
266 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.*, p.8
267 *Ibid.*, p.62
268 *Ibid.*, p.262
269 *Ibid.*, p.261

premier donne les consignes, corrige, répond aux questions, etc. ; tandis que les seconds échangent entre pairs, formulent des interrogations, demandent conseil, etc. Enfin, « les danseurs classiques […] acquièrent des savoir-faire stabilisés qui forment en quelque sorte leur 'capital' corporel. La maîtrise pratique de ces danseurs devient extrêmement performante et peut s'appuyer aisément sur des automatismes, pendant l'entraînement et ainsi sur le 'sens pratique' acquis. »[270] Sylvia Faure insiste ainsi sur la valeur sociale de l'apprentissage par corps : les savoirs dépassent les strictes compétences techniques, ils sont mémorisés et incorporés, ils deviennent « constitutifs de l'identité de la personne »[271] et tandis qu'ils sont ressentis comme des automatismes, ils sont en réalité reliés à une constante réflexion en situation qui leur assure une parfaite adaptabilité.

Si les travaux de Syvia Faure concerne un domaine bien éloigné de l'artisanat, ils apportent néanmoins des éléments intéressants sur le processus de transmission et d'apprentissage d'une technique corporelle ; de ce fait, nous y ferons régulièrement référence lors de l'exposé de nos résultats d'enquête afin de poursuivre le pont initié par l'utilisation par Anne Jourdain de l'expression « apprentissage par corps » pour désigner la formation aux métiers d'art. Une telle approche corporelle de l'apprentissage d'une technique artisanale n'avait, à ce jour, pas été évoquée par d'autres auteurs que Anne Jourdain. Dans son chapitre dédié à la formation aux métiers d'art, la sociologue s'intéresse principalement à trois volets de la formation : l'incorporation des gestes du métier, de la culture du métier et des routines du métier. Si ce dernier point a été largement été étudié par Richard Sennett – qui a montré le rôle positif de la routine et les possibilités de création et d'innovation contenues intrinsèquement – les deux autres points méritent toute notre attention. Selon Anne Jourdain :

> « Chaque métier d'art se définit par un ensemble de gestes plus ou moins objectivés sous la forme de techniques (martelage, tournage, sertissage, soufflage, etc.) […]. En tant que 'techniques du corps', ces différents gestes impliquent, pour être appris, un travail du corps et un travail sur le corps : ils font l'objet d'une incorporation. »[272]

Pour aborder la question de l'incorporation des gestes du métier, Anne Jourdain fait référence aux « techniques du corps » de Marcel Mauss, que nous avons rencontrées dans les pages précédentes ; elle entend ainsi montrer que les artisans d'art en formation doivent apprendre une nouvelle façon de se servir de leur corps. Si les travaux de

270 *Ibid.*, p.265

271 *Ibid.*, p.90

272 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.145

Marcel Mauss sont, certes différents de ceux d'Anne Jourdain, ils sont cités avant tout pour insister sur le caractère social de l'apprentissage technique que les artisans d'art doivent suivre. En outre, les gestes artisanaux trouvent une place dans la classification des gestes techniques proposés par Marcel Mauss : ils appartiennent aux « techniques de l'activité et du mouvement », dans la catégorie « techniques de l'âge adulte » et sous-catégorie « technique de l'activité et du mouvement - mouvements de force » qui contient « tous les tours de main, les passe-passe, l'athlétisme, l'acrobatie, etc. »[273] Les gestes artisanaux peuvent donc être observés sous le prisme des techniques du corps, en tant que « montages physio-psycho-sociologiques de séries d'actes […] montées par et pour l'autorité sociale. »[274] Par suite, le corps du futur artisan doit être formé à la nouvelle technique et intégrer les codes du métier.

1.4.2. Construire le corps du futur artisan

Pour étudier l'apprentissage des gestes techniques, Anne Jourdain mobilise également les travaux de Pierre Bourdieu, en rappelant que dans *Le sens pratique*[275], l'auteur affirme que « ce qui est appris par corps n'est pas quelque chose que l'on a, comme un savoir que l'on peut tenir devant soi, mais quelque chose que l'on est. »[276] Selon Anne Jourdain, l'apprentissage technique n'est donc pas sans conséquence (physique et cognitive) pour les artisans d'art en devenir, et ce, car « les techniques du métier ne constituent pas des savoirs qui se surajoutent aux connaissances des artisans d'art mais des savoir-faire qui modifient leurs façons d'être : elles relèvent plutôt de l'être que de l'avoir. »[277] Cette modification de « leurs façons d'être » fait directement référence au concept bourdieusien d'*hexis* corporelle qui désigne cette « disposition permanente, manière durable de se sentir, de parler, de marcher, et, par là, de *sentir* et de *penser*. »[278] En somme, l'*hexis* corporelle « se réfère à la théorie plus générale de [l']habitus. Elle désigne la manifestation corporelle, incorporée, de l'habitus : elle est ce

273 MAUSS, Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie, XXXII*, *Op.cit.,*p.19
274 *Ibid.,* p.21
275 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.*
276 *Ibid.,* p.123
277 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.152
278 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.*, p.117

qui transforme, effectivement, le corps selon les usages sociaux spécifiques à chaque groupe. »[279]

Christine Détrez, dont les travaux s'intéressent à la construction sociale du corps souligne la place centrale de ce dernier au sein des processus d'incorporation et de socialisation ; elle affirme, par suite, que l'*hexis* corporelle fait figure de trace des schèmes incorporés tout au long de la socialisation, primaire et secondaire. Les travaux de Luc Boltanski, et son étude sur la « culture somatique »[280], avaient déjà mis en lumière la relation entre corps et groupes sociaux en montrant que « l'intérêt et l'attention que les individus portent à leur corps, c'est-à-dire, d'une part à leur apparence physique, plaisante ou déplaisante, d'autre part, à leurs sensations physiques, de plaisir ou de déplaisir, […] [dépend de] la hiérarchie sociale. »[281] Dans la même veine, Christine Détrez soutient que « le corps de chaque individu doit ainsi être replacé dans un contexte géographique, économique, social. »[282] Selon l'environnement dans lequel se situe l'individu, le corps revêt une apparence, adopte un comportement, ou encore emploie un langage tout à fait particuliers afin de « s'ajuster aux nécessités qui sont inscrites dans la condition de classe »[283] ; il pourra ainsi trouver un compromis entre « le corps réel » et le « corps légitime »[284], c'est-à-dire le corps attendu par la classe sociale à laquelle l'individu appartient. L'*hexis* corporelle (ou « habitus physique »[285]) est donc une « dimension de l'habitus de classe »[286] et s'incorpore dès la naissance, à travers la socialisation.

> « Le corps est doté de potentialités physiques effectivement traduisibles en termes de chimie ou de mécanique : la fonction respiratoire, l'ouïe, la marche peuvent ainsi être décomposées et analysées biologiquement. Mais ces potentialités ne sont actualisées que par un processus de socialisation qui les transforme en 'techniques du corps' : l'éducation et le travail notamment forment et déforment la morphologie, informent l'ensemble des techniques du corps. […] Cette socialisation procède de façon infralangagière, modèle les corps par leur mise en

279 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, *Op.cit.*, p.163

280 BOLTANSKI, Luc, « Les usages sociaux du corps », *Annales. économies, sociétés, civilisations,* 26e année, N.1, pp.205-233, disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1971_num_26_1_422470, 1971, consulté le 2 mars 2019

281 *Ibid.,* p.217

282 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, *Op.cit.*, p.61

283 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.*, p.122

284 Nous utilisons ici la distinction « corps réel/corps légitime » proposée par Pierre Bourdieu *in* BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.*, p.122

285 BOLTANSKI, Luc, « Les usages sociaux du corps », *Annales. Economies, sociétés, civilisations, Op.cit.,* p.209

286 *Ibid.*

jeu répétée et par l'imitation. »[287]

Cette importance du corps dans son contexte n'est pas sans rappeler les travaux des chercheurs qui se sont intéressés au geste technique et qui, rappelons-le, reconnaissaient la nécessité d'analyser les gestes dans leur contexte social, géographique et économique. En outre, la répétition et l'imitation dont parle Christine Détrez, et qui participent à la socialisation du corps, sont présentés par Anne Jourdain comme les deux moyens d'apprentissage par corps des techniques artisanales. En effet, les « routines de métier », qu'elle définit comme « des schèmes d'action qui doivent être incorporés et reproduits »[288], ne peuvent être acquises que par une imitation et une répétition des gestes à effectuer ; par conséquent, « la formation ne peut […] se réduire à un enseignement théorique : dès le début, le corps de l'apprenti est sollicité en vue de l'apprentissage pratique d'une gestuelle particulière. »[289] Cette imitation participe d'autant mieux à l'incorporation des techniques car le formateur tient le rôle du modèle à suivre, comme l'a montré Sylvia Faure pour l'apprentissage de la danse classique qui repose également sur un savoir pratique, par essais et erreurs. Dans les deux cas, « la mise en forme du corps de l'apprenti s'opère avant tout par identification avec le corps du formateur : le geste regardé est reproduit pour être ressenti, intériorisé et compris. »[290] Comme nous l'avons vu dans les pages précédentes, Thomas Marshall identifie le même processus d'identification au formateur car celui-ci :

> « Sert de modèle de ce que l'apprenant peut devenir, par identification. […] Un professionnel expérimenté peut donner à voir dans son activité le résultat intégré de son savoir-faire, de ses valeurs, d'une pensée en acte portant sur les matériaux, les outils, les produits réalisés. Percevoir la cohérence de ces différents éléments, concrètement à l'oeuvre chez un professionnel, donne à l'apprenant une vision de l'objectif qu'il peut atteindre par son apprentissage. Si cette vision est valorisante aux yeux de l'apprenant, elle sera source de motivation, éveillant le désir de devenir comme lui. »[291]

La hiérarchie entre le formateur et l'apprenant, dont nous avons parlé précédemment, repose principalement sur la pédagogie de l'empreinte et le modèle magistro-centriste théorisé par Marguerite Altet, que nous avons présenté en début de chapitre et dont nous avons vu le caractère vertical. Si l'incorporation des gestes est permise par ce

287 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, *Op.cit.*, p.62

288 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.152

289 *Ibid.*

290 *Ibid.,* p.153

291 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.152

phénomène d'identification et d'imitation du formateur, elle repose aussi sur la répétition de ces gestes techniques. Thomas Marshall remarque que c'est par la répétition que les artisans en devenir quittent progressivement l'apprentissage purement technique pour aller vers un « apprentissage procédural »[292] ; autrement dit, l'apprenant doit répéter un nombre incalculable de fois les actions précédemment observées et imitées au cours de sa formation afin d'affiner sa maîtrise et de pouvoir faire face à toutes les situations du métier.

> « Après s'être exercé à ses nouvelles compétences, l'apprenant a besoin de les mettre en œuvre avec succès, en situation réelle, pour confirmer leur acquisition et leur transfert. […] On peut parler d'un apprentissage procédural, c'est-à-dire d'une mise en ordre d'opérations [que l'apprenant] savait déjà réaliser séparément. […] La nouveauté n'est pas dans le fait de poncer ou d'utiliser une machine-outil, en général, mais dans l'adaptation la meilleure de son action à la situation singulière. »[293]

Les réflexions de Anne Jourdain viennent compléter les travaux de Thomas Marshall car elle confirme que c'est par la répétition des gestes observés que leur incorporation est rendue possible : « la seule répétition, c'est-à-dire l'expérience répétée de gestes similaires, peut permettre à l'apprenti de ressentir les impulsions et résistances infimes à exercer sur sa boule de terre, sa plaque de bois ou son morceau de verre. »[294] En somme, c'est l'association de l'imitation d'un modèle et de la répétition qui permet à l'apprenant d'incorporer les gestes techniques et, par suite, les routines de métier. Anne Jourdain rattache ces dernières directement à la « conscience matérielle » de Richard Sennett et au « sens pratique » de Pierre Bourdieu. Selon elle, les routines de métier deviennent tellement intériorisées qu'elles ne font plus l'objet d'une réflexion pour être mises en œuvre ; en ce sens, elles participent à l'« inscription corporelle du métier »[295] et elles permettent à l'artisan de savoir « comment agir en situation »[296] ; par suite, Anne Jourdain les rattachent au sens pratique bourdieusien dont elle dit qu'il « désigne l'incorporation passée des techniques caractérisant historiquement et socialement le métier d'art et la possible mise en œuvre actuelle de ces techniques sous la forme de routines de métier. »[297] Toutefois, Anne Jourdain prévient : « les routines de métier ne sauraient cependant être assimilées à de simples automatismes dépourvus de

292 *Ibid.,* p.262

293 *Ibid.*, p.261-262

294 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.153

295 *Ibid.*, p.155

296 *Ibid.*

297 *Ibid.*

conscience »[298] ; ainsi, elle poursuit ici le concept de « conscience matérielle » proposé par Richard Sennett, c'est-à-dire cette conscience aigüe du matériau et cette capacité à réfléchir dans l'action. Nous retrouvons, là encore, cette intelligence pratique que nous avons entraperçue dans les pages précédentes.

1.4.3. Un savoir global : le modèle de la *mètis*

Lors de son enquête auprès des artisans tabletiers et tourneurs sur bois[299], Didier Schwint remarque que le savoir technique de fabrication (l'« art de fabriquer »[300] des artisans) « est largement empreint du modèle de la mètis, cette intelligence rusée mise en avant par Marcel Détienne et Jean-Pierre Vernant. »[301] Dans l'ouvrage *Les ruses de l'intelligence, la mètis des Grecs*[302], la mètis est définie de la manière suivante :

> « La mètis est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode du connaître ; elle implique un ensemble complexe, mais très cohérent, d'attitudes mentales, de comportements intellectuels qui combinent le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, la débrouillardise, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës, qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. »[303]

À partir de cette définition, et en piochant dans les travaux d'autres chercheurs qui se sont penchés sur la notion de *mètis* tels que Michel De Certeau[304], Noël Denoyel[305] ou encore Roger Cornu[306], Didier Schwint repère la présence, au sein du travail artisanal, des trois principaux éléments de la logique du savoir technique : « un savoir de situation globalisant de type inductif et expérimental, un art de combiner réunissant création, association, prévision, débrouille, ruse et 'magie', puis une efficacité pratique adaptée à un contexte difficile. »[307] En décrivant précisément le travail des tabletiers et tourneurs

298 *Ibid.*

299 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*, *Op.cit.*

300 *Ibid.*, p.16

301 *Ibid.*, p.17

302 DETIENNE, Marcel, VERNANT, Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs, Op.cit.*

303 *Ibid.*, p.140

304 DE CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien. (volume 1) Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990

305 DENOYEL, Noël, *Le Biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan,* Paris, Editions Universitaires UNMFREO, 1990

306 CORNU, Roger, « Métis professionnelle », *Formes de socialisation de la jeunesse populaire et métis professionnelle*, Nantes, Document LERSCO, 1988, pp. 201-211.

307 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*, *Op.cit.*, p.139

sur bois du Jura, il capte « le coup d'oeil », « le coup de main », « la combine », « le rythme » ou encore « la routine »[308], et il réussit à fournir une analyse du type de savoir mobilisé par les artisans. Premièrement, il s'agit d'un « savoir centré sur la situation »[309], c'est-à-dire que les réponses sont construites à partir de l'ensemble des données de la situation de travail ; deuxièmement, il s'agit aussi d'« un savoir global »[310] qui réunit la connaissance pratique, théorique, formelle et informelle et qui appréhende les phénomènes dans leur globalité. L'artisan, en activité de travail, doit être capable d'exécuter ses gestes de manière rythmée et routinière tout en identifiant les composantes et les variations de la situation pour fournir une réponse adaptée ; nous retrouvons ici l'idée contenue dans la « conscience matérielle » dont parlait Richard Sennett ainsi que dans les « routines de métier » identifiées par Anne Jourdain. Tout au long de son ouvrage *Le savoir artisan*, Didier Schwint dessine en creux la place du corps dans l'exécution d'un métier artisanal : en plaçant la *mètis* au coeur du métier artisanal, il affirme que le savoir artisanal est spécifique en ce qu'il repose entièrement sur ce « savoir pratique » qui n'est autre qu'« un savoir du corps », un « savoir de la nature », un « savoir de l'outil tenu par la main » et « [un] savoir de la mécanique, de la machine, de l'automatisation ».[311] Nous intéresse tout particulièrement ici ce que Didier Schwint entend par « savoir du corps » : il remarque d'abord que le corps est « un outil précieux de gestion de la temporalité : pour aller plus vite, maîtriser des réponses rapides, se plier au processus et aux aléas de l'opération. »[312] Le corps permet ainsi d'exécuter les coups d'oeil, les tours de mains, les combines utilisées par l'artisan pour optimiser le processus de fabrication. De manière plus globale, Didier Schwint montre que le corps de l'artisan est un « instrument de connaissance » et un « lieu privilégié de la mémoire »[313] ; c'est à travers son propre corps que l'artisan construit sa connaissance des matières, des outils, des gestes et des techniques du métier.

> « L'artisan a besoin de confronter son corps à la situation pour que celui-ci puisse agir, reproduire des réponses déjà pré-construites et élaborer de nouvelles réponses sur la base du savoir incorporé. Le savoir du corps ne peut se déployer qu'en étant en relation directe avec la situation. C'est ainsi qu'il doit avoir sous les yeux l'ensemble des données pour accéder à la manière de s'y prendre (‘avoir les

308 *Ibid.*, pp.122-127
309 *Ibid.*, p.175
310 *Ibid.*, p.185
311 *Ibid.*, p.34
312 *Ibid.*, p.212
313 *Ibid.*, p.161

> éléments en main'), mais que les réponses précises n'adviennent qu'avec le contact physique, précisément en faisant. »[314]

Cette connaissance par corps du métier trouve aisément son écho dans la notion de *mètis* grâce à l'alliance permanente et dynamique entre action et réflexion. Didier Schwint remarque également que ce contact physique avec les objets et ce savoir en action entraînent chez certains artisans un « plaisir du geste »[315] : ces derniers aiment toucher la matière, sentir son odeur, manier l'outil, etc. Anne Jourdain observe un même attachement aux gestes du métier de la part des artisans d'art qu'elle rencontre : elle rapporte de son enquête de terrain que certains d'entre eux disent qu'ils « aiment vraiment », qu'ils « adorent » leur métier, qu'ils en ont « besoin » ; autant d'éléments qui révèlent l'« attachement aux gestes du métier »[316]. Toutefois, Anne Jourdain précise que cet attachement ne peut être uniquement expliqué par le plaisir des gestes répétés ou par le fait que ces routines soient déployées dans le cadre d'un travail indépendant ; mais cet attachement est aussi et d'abord « lié à l'attachement à un groupe professionnel »[317].

> « Le plaisir éprouvé lors de la mise en œuvre des routines du métier ne relève pas d'une émotion autre que sociale : il est transmis par le groupe en même temps que le savoir-faire technique. […] Le goût que développent les artisans d'art pour certaines de leurs tâches dépend de leur socialisation antérieure et en particulier d'une certaine capacité à apprécier le travail du matériau transmise au cours de la formation […]. »[318]

À travers cette citation, nous comprenons que, pour Anne Jourdain, la formation au métier d'art ne repose pas uniquement sur un apprentissage des gestes techniques mais qu'elle vise aussi une incorporation de « la culture du métier » ; celle-ci désigne « l'ensemble des valeurs qui se rapportent à la façon d'exercer le métier. »[319] Elle répertorie ainsi les différentes manières dont est véhiculée cette culture : « au contact des formateurs et des autres apprentis, à travers les discussions touchant ou non directement à l'exercice du métier d'art […] [mais aussi par] l'apprentissage des routines de métier. »[320] Cette remarque d'Anne Jourdain rejoint, peu ou prou, les propos de Thomas Marshall concernant les médiations sociales et les médiations physiques

314 *Ibid.*, p.163

315 *Ibid.*, p.162

316 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.160

317 *Ibid.*, p.163

318 *Ibid.,* p.164

319 *Ibid.,* p.157

320 *Ibid.*

dans lesquelles est pris l'apprenant en menuiserie. Les deux auteurs reconnaissent ainsi qu'en observant les corps des artisans, c'est-à-dire leurs gestes techniques et leurs routines de métier, il est possible de percevoir certaines composantes de la culture du métier et de l'identité professionnelle de l'artisan.

1.5. Vers une sociologie du corps de l'artisan ?

En somme, les travaux sociologiques d'Anne Jourdain, de Thomas Marshall, de Richard Sennett ou encore de Didier Schwint, qui se sont penchés avec attention sur la figure de l'artisan, se rejoignent tout particulièrement sur l'importance de l'expérience du corps : pour aiguiser sa conscience matérielle, pour incorporer les routines de métier et pour acquérir le savoir technique, il est nécessaire que le corps se confronte à la situation et aux objets. Pourtant, aucun des quatre auteurs ne creuse réellement la question de cette formation du corps du point de vue de la transmission : la figure du formateur est curieusement absente des ouvrages que nous avons cités, comme si l'apprenant était seul face à son incorporation des gestes techniques. Richard Sennett défend l'intelligence pratique employée par les artisans mais ne s'intéresse qu'à la formation de la main ; Didier Schwint reconnaît bien que l'« instrumentalisation du corps engage l'artisan dans un processus de transformation de son corps pour que celui-ci soit conforme aux besoins du métier » mais ne questionne pas le rôle du formateur dans ce processus de transformation du corps ; Thomas Marshall constate la présence de multiples médiations physiques et sociales qui mènent à la « fabrication » de l'artisan en tant que professionnel mais il effectue ses analyses principalement du côté des apprenants ; enfin, Anne Jourdain, dont les travaux ont le mérite d'introduire la notion d'« apprentissage par corps » dans le champ artisanal ne fournissent pas de données sur les formateurs et les apprentis engagés dans une situation de formation professionnelle.

Nous avons porté attention à des auteurs d'autres disciplines scientifiques, qui se sont penchés sur l'apprentissage et la transmission d'un métier artisanal et sur le rôle du formateur. Nous l'avons vu dans les pages précédentes, nous avons pris appui sur les travaux d'Anne Jorro à propos de l'agir professoral[321] et nous avons tenu compte de sa distinction entre les gestes professionnels et les gestes de métier pour pouvoir réfléchir à

321 JORRO, Anne, *L'agir professionnel de l'enseignant, Op.cit.*

la place du formateur lors d'une transmission de savoirs basée sur l'oralité. De même, nous avons complété nos lectures par des ouvrages qui évoquent l'importance du corps dans ces métiers. Entre autres, une enquête ethnographique menée auprès des Compagnons du Devoir nous a encouragé à interroger la formation du corps car, pour décrire les savoirs transmis et appris au sein des Compagnons, Nicolas Adell parle de « dressage de la main et du corps tout entier »[322].

> « Ce dressage est visible dans les postures stéréotypées adoptées par les praticiens. […] Que l'on s'assoie devant la table ou que l'on s'agenouille par terre, toujours le corps se plie, la main se déforme pour répondre au mieux aux contraintes que le Trait [type de géométrie descriptive] impose. Mais, au-delà de la discipline, il s'agit de mettre en avant une identité de groupe que sublime l'usage initiatique qui en est fait. »[323]

Une fois de plus, cette formation du corps ne se limite vraisemblablement pas à un objectif technique mais participe à la construction d'une « identité de métier »[324]. De même, Patricia Ribault, dans un article intitulé « Du toucher au geste technique : la 'technè des corps' »[325], montre que l'apprentissage d'un geste technique nécessite un « modelage corporel »[326] c'est-à-dire que le corps soit « dressé »[327]. Quelque soit la technique transmise et apprise, « les gestes du métier sont appris, intériorisés et employés selon le même processus que n'importe quelle autre 'technique du corps'. […] Le corps lui-même devient matière à former, dans un même mouvement réflexif qui va de la matière au corps et du corps à la matière. »[328] Nous retrouvons ici l'idée de Richard Sennett : le mouvement réflexif qui permet à l'artisan d'allier le faire et le penser, ou encore le savoir global dont parle Dididier Schwint ; toutefois, Patricia Ribault envisage l'ensemble du corps sans limiter ce mouvement à la main qui tient l'outil.

En conclusion, si la notion de « culture du métier » avait déjà été abordée par les précédents travaux dédiés à l'artisanat[329], cette approche de la culture professionnelle

322 ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir: Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, *Op.cit.,* p.28

323 *Ibid.*

324 *Ibid.*

325 RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil*, *Op.cit.*

326 *Ibid.*, p.6

327 *Ibid.,* p.4

328 *Ibid.,* p.6

329 Voir DE CASTERA, Bernard, *Le compagnonnage*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je, 1988 (2018) ; GUEDEZ, Annie, *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1994

par la mise en forme du corps est encore, à notre connaissance, peu développée dans les travaux sociologiques. Pourtant, les travaux que nous avons cités tout au long de ce chapitre semblent dessiner en creux les prémices d'une sociologie du corps de l'artisan. Pour revenir à nos propres questionnements, il s'agit, au regard des travaux qui ont été cités jusqu'alors, de nous concentrer sur l'observation du corps des formateurs et des apprentis rencontrés sur notre terrain de recherche afin de décrire, grâce à l'utilisation de l'outil vidéo et de la technique du mime corporel Decroux, des situations de transmission-apprentissage. Ces descriptions permettront de repérer les éléments avec lesquels nous avons commencé à faire connaissance dans ce chapitre, à savoir : l'étayage du formateur, la conscience matérielle, la verbalisation de la pratique, le savoir du corps ou encore les routines du métier. En outre, nous avons vu que la plupart des travaux relèvent ce qu'il y a à apprendre, c'est-à-dire les compétences à acquérir pour devenir « un bon artisan », mais que peu d'entre eux interrogent la figure qui nous semble la plus à même de nous renseigner sur la formation de ce « corps outil »[330] : le formateur. L'exercice du métier artisanal requiert une formation adaptée : il s'agit de rendre le corps apte à exécuter les gestes, à porter les matériaux, à déplacer, maintenir, couper, coudre, coller, … Qu'en est-il au sein des formations professionnelles dédiée à la préparation au CAP ? Que se passe-t-il corporellement lors d'une situation de transmission des gestes techniques du métier ? En observant des formateurs et des apprentis en action de transmission et d'apprentissage, nous souhaitons décrire les éléments corporels constitutifs d'une telle situation, en saisir les enjeux sociaux et, ainsi, poursuivre les études consacrées à la formation du corps dans un but professionnel.

330 Nous renvoyons le lecteur au chapitre intitulé « Le corps-outil : instrument de travail » *in* DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, *Op.cit.*, pp.80-86

Chapitre 2

Utiliser le mime corporel Decroux comme outil de recherche

> « Si les mots ne suffisent pas toujours à décrire un geste ou une émotion, ce n'est pas parce qu'ils sont autonomes vis-à-vis du corps, mais parce que les individus interrogés sur leur pratique n'ont pas appris à les dire, que ce soit sur le mode explicatif, ou sur tout autre mode (poétique, métaphorique, etc.). Concernant particulièrement les danseurs et les sportifs, une raison à leurs éventuelles difficultés à parler de leur métier tient au fait qu'ils n'ont pas toujours pu acquérir les dispositions scolaires-langagières utiles à l'explicitation de leur pratique. Ne privilégiant pas particulièrement l'apprentissage corporel ou pratique, le système scolaire ne met pas à la disposition des êtres sociaux des 'rhétoriques' pour décrire et expliquer des gestes et des mouvements. »[331]

La difficile verbalisation d'une technique corporelle, que Sylvia Faure remarque tout particulièrement chez les danseurs, nous semble transposable aux artisans d'art que nous rencontrons dans le cadre de cette recherche. Nous avons aperçu dans le chapitre précédent que les formateurs et les apprentis engagés dans une formation artisanale sont confrontés à une technique reposant en grande partie sur des compétences manuelles, certes, mais aussi corporelles. Le « savoir du corps », comme le qualifie Didier Schwint, s'acquiert par une formation du corps, à travers l'imitation du modèle – incarné par le formateur –, la répétition des gestes et le développement d'une intelligence pratique – la « *mètis* artisanale ». Les routines de métier, identifiées par Anne Jourdain, doivent s'imprimer dans le corps au fur et à mesure de la formation. Mais si elles participent positivement à l'incorporation de la technique et à la maîtrise des savoir-faire, elles présentent aussi l'inconvénient de revêtir un aspect automatique. Par conséquent, les gestes techniques se déroulent dans l'habitude, ce qui rend la prise de conscience et la verbalisation difficiles pour les individus qui les exécutent. Nous avons d'ailleurs vu que Thomas Marshall, dans son enquête auprès d'artisans menuisiers, s'est confronté à certains obstacles lors de la verbalisation des savoir-faire et des perceptions sensorielles en lien avec les outils et la matière.

331 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.*, p.145

Pour étudier notre terrain d'enquête, nous avons choisi de croiser nos propres connaissances et compétences en mime corporel (acquises lors d'une formation professionnelle réalisée en 2014) avec les méthodes et les outils d'analyse des gestes techniques que nous avons présentés dans le chapitre précédent. Ce faisant, nous proposons d'ajouter un nouvel outil d'enquête à la palette méthodologique offerte par les travaux déjà existants de chercheurs tels que Blandine Bril, Baptiste Buob, Michèle Lacoste, Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin, Nicolas Adell, Thomas Marshall ou encore Anne Jourdain. De leurs études, nous reprenons principalement trois éléments : une attention au corps dans son ensemble, en prise avec son environnement matériel et social ; des observations distantes accompagnées d'entretiens menés avec les artisans (formateurs et apprentis) ; et une utilisation de la vidéo. À ces outils de saisie et de verbalisation des gestes, nous ajoutons la technique du mime corporel Decroux. Nous justifions cette utilisation du mime corporel principalement par nos connaissances personnelles ; en effet, une telle exploitation du mime decrousien n'ayant, à ce jour et à notre connaissance, jamais été proposée, il nous est difficile de nous appuyer sur des données existantes. À partir des enseignements que nous avons suivis en formation professionnelle, il nous apparaît que : premièrement, le mime corporel peut être considéré comme une technique du corps qui nécessite une incorporation des gestes du métier et donc une formation du corps ; deuxièmement, le mime corporel repose sur un savoir du corps c'est-à-dire une capacité à exécuter des gestes tout en conservant une réflexion dans l'action ; troisièmement, le mime corporel, de par sa nature analytique, fournit une grammaire du mouvement qui favorise la prise de conscience des gestes et du corps en activité.

Pour ces trois raisons, une transposition de la technique du mime corporel à la sphère artisanale nous semble pouvoir fournir des réponses à nos deux questions conductrices : que se passe-t-il, corporellement, au cours des situations de transmission de gestes techniques artisanaux rencontrées sur le terrain ? Puis, quels sont les enjeux sociaux d'une telle transmission corporelle et technique ? En partant du postulat que les artisans d'art parlent difficilement de leur pratique et ce, en partie à cause du caractère pratique de leur savoir, nous souhaitons utiliser certains principes techniques du mime corporel Decroux afin d'approcher nos situations de terrain en deux temps. D'abord, par une description corporelle des situations de transmission de gestes techniques à partir de trois éléments decrousiens : la segmentation corporelle, les dynamo-rythmes et le

poids/contrepoids ; ensuite, en essayant d'en extraire les enjeux sociaux sous-jacents. Sur ces deux temps, nous faisons l'hypothèse que le mime corporel sert, d'une part, d'outil d'observation, c'est-à-dire que nous regardons les situations en accordant une importance particulière aux trois éléments decrousiens évoqués ci-dessus ; d'autre part, qu'il sert de révélateur, c'est-à-dire qu'il favorise une prise de conscience des gestes et, par suite, une mise en mots plus aisée de l'activité. Mais avant de présenter les ressorts et les résultats de l'enquête de terrain, il faut nous pencher sur le mime corporel Decroux afin d'en saisir les principales caractéristiques. Le lecteur pourra ainsi appréhender certains traits de la technique que nous avons employée auprès des formateurs et des apprentis en artisanat d'art.

2.1. Le mime corporel : naissance, influences et style

2.1.1. Le théâtre au début du XXème siècle : retour au corps

Dans ce chapitre, nous abordons la création de la discipline dans toute sa dimension théâtrale puis nous nous attachons à distinguer Étienne Decroux de deux autres artistes reconnus pour leur contribution à l'art du mime : Jacques Lecoq et Marcel Marceau. Au fil des pages, nous souhaitons dessiner le portrait du mime corporel et faire ressortir le potentiel analytique qu'il contient. Nous choisissons de dresser un cadre historico-artistique rudimentaire afin de contextualiser l'émergence du mime corporel, sans entrer dans une présentation détaillée des différents « pères fondateurs »[332] du théâtre du XXème siècle, car il nous semble que l'ampleur des travaux – ceux de Jerzy Grotowski, Vsevolod Meyerhold ou encore Constantin Stanislavski, par exemple, mais aussi ceux de Gordon Craig ou d'Antonin Artaud – est telle que nous ne pouvons résumer les pédagogies de chacun sans glisser vers des raccourcis superficiels. Aussi, nous nous cantonnons à la mise en lumière d'une particularité du théâtre du début du XXème siècle : la redécouverte[333] du corps de l'acteur.

332 Nous empruntons l'expression à Fabrizio Cruciani, originellement en italien « Padri fondatori », dans l'ouvrage BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola, *L'arte segreta dell'attore*, Bari, Edizioni di Pagina, 2011, p.24

333 Le terme « redécouverte » est à entendre par rapport au siècle précédent étant donné que le théâtre du XXème siècle, en recentrant le théâtre sur le corps de l'acteur, réagit à un théâtre du XIX ^{ème} fortement axé sur la psychologie des personnages, les décors, les costumes, etc.

> « Le théâtre occidental a pratiquement redécouvert le corps de l'acteur lors de deux événements majeurs : d'abord, au début du XXème siècle, la rencontre de Mei Lan Fang – l'acteur de l'Opéra de Pékin – avec Stanislavski, Meyerhold, Brecht et Eisenstein, ce qui va provoquer des changements dans la pensée et la pratique de ces derniers ; ensuite l'Exposition Coloniale en 1931 à Paris où Artaud a vu le spectacle de danse Balinaise et où Decroux a pu également voir la danse Cambodgienne. Tous ont été frappés par le corps, les gestes, la précision, la rigueur des acteurs/danseurs. »[334]

Que ce soit effectivement ces deux événements historiques qui enclenchent une redécouverte du corps au début du XXème siècle nous semble, somme toute, assez anecdotique ; en revanche, cette citation nous intéresse parce qu'elle pointe deux éléments importants : l'influence des formes orientales (la danse Balinaise et Cambodgienne) dans la construction du mime corporel et l'attention accrue pour « les gestes, la précision, la rigueur » de la part des pédagogues et acteurs du début du XXème siècle. Outre les influences des danses d'Asie, il existe une certaine relation entre le théâtre Nô et le mime corporel et Étienne Decroux est parfois considéré comme « le plus 'asiatique' des maîtres européens. »[335] En effet, il est possible d'identifier un certain nombre de points communs entre les deux techniques :

> « - La discipline stricte basée sur l'imitation d'un maître, initiée dès le plus jeune âge et poursuivie durant toute une vie ;
> - une méthode qui demande de l'abnégation dans l'acquisition de la technique […] ;
> - le refroidissement de l'émotion qui est traduite par la technique afin de créer une expression impersonnelle d'une émotion ou d'une idée universelle ;
> - des modèles de mouvements abstraits et symboliques venant d'une esthétique du mouvement basée sur des principes de sculpture et d'architecture ;
> - une préférence pour l'attitude plus que pour le geste lui-même ;
> - une technique qui se résume à l'équilibre précaire entre les forces de résistance et le moment d'action ;
> - l'importance de l'économie de mouvements ;
> - l'idée de l'immobilité transportée. »[336]

Ces éléments permettent de tracer les contours de la technique Decroux que nous détaillons au fil des chapitres suivants et ils mettent en exergue la place du corps comme élément central de la formation de l'acteur. Cette attention pour les gestes vise en réalité une « efficacité » théâtrale : il s'agit de supprimer les artifices et de revenir à l'essentiel

334 ALANIZ, Sirlei Leela, *Le corps qui pense, l'esprit qui danse - l'acteur dans sa quête de l'unité perdue*, *Op.cit.*, p.35

335 BARBA, Eugenio, « Le maître caché » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.*, p.17

336 Ces points communs sont identifiés par Kathryn Wylie, ancienne élève d'Étienne Decroux *in* ALANIZ, Sirlei Leela, *Le corps qui pense, l'esprit qui danse – l'acteur dans sa quête de l'unité perdue* , *Op.cit.,* p.269

afin de « sauver le théâtre du bourbier où l'avait enlisé le vérisme »[337] au cours des siècles précédents. Pour mener ce projet, « l'un des instruments et l'une des modalités fondamentales de la transmutation contemporaine du théâtre [du XXème siècle] ont été la *recherche de l'efficacité*.»[338] Cette volonté de retrouver l'« essence du théâtre »[339] implique de supprimer tout élément « non-indispensable » (décors, maquillages, costumes, etc.) et de ne travailler que les capacités « primaires » de l'acteur afin de le libérer des contraintes induites par le texte littéraire. Marco De Marinis, dont les travaux figurent parmi les plus complets sur l'histoire du théâtre du XXème siècle et du mime corporel, insiste sur l'ampleur de ce mouvement qui prône un rejet du texte, pour une primauté du corps.

> « Dans toute l'histoire du théâtre occidental, je ne crois pas qu'il existe une autre période historique qui ait connu une attaque aussi virulente que celle du XXème siècle contre le *verbe* comme principal moyen d'expression dramatique. […] Pourquoi une telle mise en accusation du verbe au théâtre au cours de ce siècle ? Fondamentalement parce que le verbe est tenu pour responsable […] de l'asservissement du théâtre à la littérature et à la psychologie et de sa dénaturation par rapport à sa physicalité originelle. »[340]

Cette centralité du corps est avant tout une façon de réagir à la primauté du texte littéraire et de questionner le statut de l'acteur (« acteur-artiste », « acteur-créateur »[341], etc.). Dans ce contexte, le corps n'est pas tant redécouvert pour lui-même que pour une réflexion plus globale sur le théâtre, ses moyens et ses fins. Les porteurs d'un tel programme appuient leur raisonnement sur la question : « Que reste-il, au théâtre, si l'on isole, voire même si l'on exclut, le verbe, le texte ? » ; et de répondre : « Ce qu'il reste, substantiellement, c'est le corps de l'acteur, avec ses gestes, ses mouvements, ses

337 DORCY, Jean *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.379

338 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.10 Traduction libre : "Uno degli strumenti e delle modalità fondamentali di questa trasmutazione contemporanea del teatro è stata la *ricerca sulla efficacia*. […] Si trattava di fare in maniera che il teatro tornasse ad essere (come in antico, come nelle mitiche età d'oro della scena) un mezzo e un luogo di *azione reale* dell'attore sullo spettatore, dell'uomo sull'uomo, a livello intellettuale, emotivo, comportamentale, ma sopratutto e prioritariamente a livello fisico-percettivo..."

339 LOMBI, Emily, *« Vers un théâtre pauvre.* Le théâtre ou l'émergence de l'être chez Jerzy Grotowski », *Revue Proteus – cahiers des théories de l'art,* n°0, Avril 2010, p.26

340 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.129 Traduction libre : "Credo che in tutta la storia del teatro occidentale non esista un altro periodo storico che abbia conosciuto un attacco simile a quello mosso dal Novecento contro la *parola* quale principale mezzo d'espressione drammatica […]. Perché questa messa in stato di accusa della parola a teatro nel corso del nostro secolo ? Fondamentalmente perché ad essa si addebita di aver causato […] l'asservimento del teatro alla letteratura e alla psicologia e quindi di averlo snaturato rispetto alla sua originaria fisicità."

341 Ces deux termes sont distingués par Marco de Marinis *in* DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.145

immobilités. »[342] Cette recherche d'un « nouveau théâtre » est à la fois rendue possible et légitimée par la création de nombreux lieux de recherche et un travail important autour de la pédagogie théâtrale ; ainsi, « écoles, ateliers, laboratoires et centres ont été les lieux au sein desquels la créativité théâtrale a pu franchement s'exprimer. Le point central […] a été la pédagogie, la recherche d'une formation d'un homme nouveau dans un théâtre (la société) différent et renouvelé […]. À partir de là, il n'a plus été possible d'enseigner le théâtre ; il a fallu commencer à éduquer […]. »[343] C'est dans cet objectif d'éducation que naissent de véritables lieux de vie alliant recherches théâtrales et vie communautaire dans la première moitié du XXème siècle. Nous n'exposons pas ici les nombreux lieux et expériences de ce genre, en revanche, nous développons dans le chapitre suivant un cas particulier : celui de l'École du Vieux-Colombier, car c'est en ce lieu qu'Étienne Decroux rencontre Jacques Copeau, et les conséquences de cette rencontre, pour la création et le développement du mime corporel, méritent d'être exposées. Si chaque lieu applique son fonctionnement et son « idéologie théâtrale » propres, il est un élément central commun : la place accordée à la formation physique de l'acteur.

> « Si la première conséquence évidente de la redécouverte du corps au théâtre réside dans le fait de poser l'éducation corporelle comme principe de base à la formation de l'acteur, la seconde, étroitement liée à la première, fut d'immédiatement considérer une telle éducation comme un entraînement (training) permanent et, en principe, quotidien. S'affirmait ainsi l'idée […] que l'acteur était, par bien des aspects, semblable au chanteur lyrique, au musicien, au danseur (ou, justement, au sportif) et que, à leur image, il devait constamment se maintenir en forme physique ; une conception à laquelle nous sommes tellement habitués aujourd'hui que nous la tenons pour évidente au point de ne pas la remettre en doute. »[344]

342 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.130 Traduction libre : "Ma che cosa resta, nel teatro, se mettiamo ai margini, o addirittura escludiamo, la parola, il testo? Resta sostanzialmente il *corpo* dell'attore, con i suoi gesti, i suoi movimenti, le sue immobilità. Ecco quindi che critica della parola, riteatralizzazione del teatro e riscoperta del corpo dell'attore sono tre aspetti strettamente intrecciati nelle esperienze di punta del teatro del Novecento."

343 CRUCIANI, Fabrizio, *in* BARBA, Eugenio et SAVARESE, Nicola, *L'arte segreta dell'attore*, *Op.cit.*, p.24 Traduction libre : "Scuole, atelier, laboratori e centri sono stati i luoghi in cui si è espressa con più decisa determinazione la creatività teatrale. […] Il luogo necessario […] è stata la pedagogia, la ricerca di una formazione dell'uomo nuovo in un teatro (società) diverso e rinnovato […]. Non è stato più possibile, allora, insegnare teatro; si è dovuto cominciare a educare […]."

344 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento, Op.cit.*, p.139-140 Traduction libre : "Se la prima, ovvia conseguenza della riscoperta del corpo a teatro consistette nel fatto di porre l'educazione corporea alla base della formazione dell'attore, la seconda, strettamente legata alla prima, fu quella di considerare subito tale educazione nei termini di un allenamento (training) permanente e, almeno in linea di principio, quotidiano. Si affermava insomma […] l'idea che l'attore fosse, per molti aspetti, come il cantante lirico, il musicista, il ballerino (o, appunto, lo sportivo) e che, al pari di (p.140) questi, dovesse tenersi costantemente in esercizio; un'idea che oggi siamo abituati a considerare talmente ovvia da poterla addirittura rimettere in discussione."

L'entraînement de l'acteur doit désormais être conçu comme proche de celui du sportif car « le corps humain vivant est l'instrument principal sur lequel reposent le sport et le théâtre. » La citation ci-dessus renvoie tout particulièrement à l'hébertisme et à l'utilisation de la Méthode Naturelle (MN) proposée par Georges Hébert et définie comme suit : « L'hébertisme est un modèle d'enseignement holiste constitué en six branches : un entraînement complet par la MN, un apprentissage de tous les métiers manuels courants, une culture mentale et morale, une culture intellectuelle, une culture esthétique avec des développements sur l'ésotérisme chrétien et une initiative naturiste. »[345]La Méthode Naturelle consiste en « une séquence organisée d'actions efficaces inscrite dans des trames narratives » et repose sur « des exercices liés à l'activité quotidienne ordinaire : la marche, la course, le saut, le grimper, le lever de charges, la quadrupédie, le lancer d'objets, l'équilibre, la défense et la natation. »[346] La création du mime corporel intervient dans ce double contexte particulier : d'abord, un intérêt croissant pour la recherche des « lois » du théâtre ; ensuite, un développement massif de lieux de pédagogie, oeuvrant à « un renouvellement social du théâtre, pour rendre concret le théâtre à venir et pour lui offrir des pistes de développement. »[347] C'est donc à-propos que Patrice Pavis soutient que « Decroux est le théoricien et le praticien qui incarne peut-être le mieux les espoirs et les recherches de la mise en scène de notre siècle, celui qui fait se rencontrer, dans le mime corporel, des précurseurs comme Meyerhold, Copeau ou Schlemmer et des continuateurs comme Grotowski, Barba ou le Théâtre du Mouvement. »[348] Ainsi, le mime corporel « représente, au XXème siècle, l'utopie d'un théâtre pur, ramené à son essence actorielle originelle, avec, au centre, un acteur *créateur*, ou un acteur *artiste*, justement pourvu d'une conscience et d'une connaissance corporelles. »[349]

345 PHILIPPE-MEDEN, Pierre, *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2017, p. 315

346 GRELLEY, Pierre, « Contrepoint – Georges Hébert et la méthode naturelle », *Informations sociales*, 2015/1 (n° 187), p. 24, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-1-page-24.htm, consulté le 12 octobre 2018, p.24

347 CRUCIANI, Fabrizio *in* BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola, *L'arte segreta dell'attore*, *Op.cit.*, p.24 Traduction libre : "Per un rinnovamento sociale del teatro e per dare concretezza al teatro del futuro e per aprire punti di fuga al futuro del teatro."

348 PAVIS, Patrice, « Decroux et la tradition du théâtre gestuel de Meyerhold au Théâtre du Mouvement » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.*, p.291

349 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.145 Traduction libre : "Il mimo corporeo rappresenta, nel Novecento, l'utopia di un teatro puro, ricondotto alla sua originaria essenza attoriale, con al centro un attore *creatore*, o attore *artista*, adeguatamente provvisto sia di una coscienza che di una conoscenza corporee."

Dans le cadre de cette thèse, l'intérêt n'est pas tant de savoir ce qu'Étienne Decroux a fait au théâtre du XXème siècle mais d'acquérir une connaissance sommaire de la technique Decroux qui permette de mieux saisir les ressorts d'une utilisation de l'« outil mime corporel » au service d'une enquête auprès des artisans d'art. Pour poursuivre en ce sens, il nous semble important de nous attarder sur ce qui a engendré le développement d'un « nouveau mime » : le rôle de Jacques Copeau et l'École du Vieux-Colombier.

2.1.2. Étienne Decroux et le Vieux-Colombier : Jacques Copeau comme catalyseur

Jacques Copeau tient un rôle considérable dans le développement du mime contemporain au XXème siècle, en particulier dans la naissance du mime corporel ; et ce, principalement à cause de l'ouverture de l'école du Vieux-Colombier qui incarne, à elle seule, les envies de renouvellement de l'art du théâtre du début de siècle et qui va devenir un lieu central d'expérimentations et de rencontres théâtrales. Selon certains historiens du théâtre, « le génie de Copeau, ce fut sans doute de cristalliser les préoccupations du temps, qui étaient celles d'un Craig, d'un Appia, d'un Jaques-Dalcroze, d'un Stanislavski, et de les revisiter à l'aune des leçons du passé – théâtre grec, théâtres latin et italien, commedia dell'arte, farceurs, théâtre élisabéthain, théâtre classique français. »[350] Dans ce but, l'école est créée en 1915 avec pour ambition d'appliquer les idées des penseurs du théâtre contemporain tels que Constantin Stanislavski, Edward G. Craig, Émile Jaques-Dalcroze ou encore Adolphe Appia. En son sein, on y trouve un programme rigoureux de formation de l'acteur : exercices techniques, natation, escrime, athlétisme, diction, culture intellectuelle, ou encore, improvisation. En 1923, Étienne Decroux rencontre Jacques Copeau en intégrant le Vieux-Colombier. À l'époque, il a pour projet – si l'on en croit la plupart des sources littéraires relatives à la vie d'Étienne Decroux – d'acquérir une bonne diction pour entamer une carrière politique. Les matières dispensées au cours de la formation sont les suivantes : « acrobatie au tapis, athlétisme en stade, gymnastique ordinaire, danse classique, mime corporel, pose de voix, diction ordinaire, déclamation du choeur

350 SICARD, Claude *in* PINOK et MATHO (dir.), *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.381

antique et du nô japonais, chant, modelage. Histoire de la musique, du costume, de la philosophie, de la littérature, du vers, du théâtre et j'en passe. »[351] Cet ordre d'énumération des matières n'est pas anodin et révèle l'importance accordée aux matières sportives tandis que les matières artistiques sont reléguées au second rang, selon la tendance de ce début de siècle qui place le corps au centre de la formation de l'acteur. Pour résumer sommairement, un bon acteur doit être un bon sportif : « l'acteur corporel [que Decroux] souhaite bâtir, doit avoir le corps d'un athlète, le coeur d'un poète et l'esprit d'un comédien. »[352] Toutefois, Marco De Marinis précise, à juste titre, que :

> « [Cet] engouement pour les techniques physiques […] n'était pas [pour] transformer l'acteur en un cabotin du muscle, en un athlète ou en un saltimbanque […]. L'intention vraie était de faire prendre conscience à l'acteur des possibilités expressives, pour la plupart inexplorées, qui étaient à sa disposition, en le mettant ainsi dans les conditions de pouvoir se transformer d'un interprète-exécuteur en un créateur. »[353]

L'importance des matières à caractère sportif au sein de la formation proposée par l'École du Vieux-Colombier pousse Étienne Decroux à prendre conscience des potentialités physiques de l'acteur et le conforte dans sa volonté de construire un art exclusivement corporel. Dans l'ouvrage *Paroles sur le mime*[354], il reconnaît le terreau fertile offert par l'École du Vieux-Colombier : « L'idée d'un art de représentation par mouvement du corps, abritant sous son vaste toit, non point exclusivement ce qui fait rire, mais aussi ce qui doit susciter terreur, pitié et songe, restait donc à trouver. Or, elle était trouvée. Puisque l'application en était déjà faite à l'école du Vieux-Colombier. Je n'ai inventé que d'y croire. »[355] Étant au Vieux-Colombier en tant qu'amateur, Étienne Decroux n'est pas autorisé à participer à tous les exercices ; toutefois, il y assiste en tant que spectateur et mûrit son « Grand projet [de] cathédrale du Mime Corporel »[356]. Il raconte son souvenir de l'école et parle d'une véritable révélation (au sens presque

---

351 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime*, *Op.cit.*, p.14

352 Paroles d'Étienne Decroux, rapportées par Ivan Bacciocchi élève d'Étienne Decroux de 1984 à 1986, dans le *Livre d'Ivan Bacciocchi*, en cours d'écriture, 2018

353 DE MARINIS, Marco, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.,* p.274

354 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*

355 *Ibid.,* p.33

356 Thomas Leabhart utilise ce terme de « Grand Projet » en référence aux propos de Decroux, qu'il rapporte ainsi : « 'Tout grand art est anonyme' disait-il. 'Qui est l'architecte de la cathédrale de Chartres ? Cela prendra plusieurs siècles et beaucoup d'ouvriers pour construire la cathédrale du Mime Corporel'. » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.,* p.467

religieux du terme), en juin 1924, lors de la présentation des travaux de fin d'année des élèves :

> « Tranquille dans mon fauteuil, je vis un spectacle inouï. C'était du mime et des sons. Le tout sans une parole, sans un maquillage, sans un costume, sans un jeu de lumière, sans accessoires, sans meubles et sans décor. Le développement de l'action était assez savant pour qu'on fît tenir plusieurs heures en quelques secondes et plusieurs lieux en un seul. […] Le jeu était émouvant, compréhensible, plastique et musical. Nous étions en juin 1924. »[357]

À partir de ce vif intérêt pour la pédagogie de Jacques Copeau, Étienne Decroux poursuit sa réflexion sur l'art du geste et sur la construction d'un nouveau mime. Pour lui, « dans l'art du geste tout est à reprendre, tout est à recommencer. […] Le mime véritable exclut les mouvements du visage, corollaire de la parole. Les mains ne doivent être que des accessoires et non des moyens d'expression… […] Le mime véritable s'exprime par les mouvements du corps. »[358] Copeau et Decroux défendent ainsi communément un « théâtre corporel » (même si l'expression n'existe pas telle quelle à l'époque) et affichent leur « aversion de toute utilisation facile du mime en tant qu'élément expressif dans le théâtre parlant »[359]. Mais l'influence de Jacques Copeau sur les travaux d'Étienne Decroux ne s'arrête pas là : elle est également repérable au niveau des inspirations extérieures utilisées pour nourrir le travail des acteurs en formation. Nous nous intéressons ici tout particulièrement aux inspirations liées à la vie artisanale ; en effet, de nombreuses références aux métiers jonchent l'ouvrage *Paroles sur le mime*[360] et celles-ci sont le résultat de deux influences majeures : d'abord, l'histoire personnelle de Decroux, fils de maçon puis lui-même apprenti boucher à l'âge de treize ans ; ensuite, l'héritage de Jacques Copeau. À l'École du Vieux-Colombier, ce dernier expérimente de nouveaux principes pédagogiques et invite ses élèves à acquérir une meilleure « connaissance et expérience du corps humain »[361] en se référant aux « 'attitudes et mouvements des artisans et ouvriers dans l'exercice de leur métier' et [il] ajoute qu'il n'est pas suffisant de les observer mais il faut que l'acteur en fasse

357 DECROUX, Étienne *in* PINOK et MATHO, (dir.) *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.387

358 REMY, Tristan *in Ibid.*

359 DE MARINIS, Marco, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.,* p.279

360 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*

361 COPEAU, Jacques *in* DE MARINIS, Marco, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.,* p.280

l'expérience lui-même directement. »[362] Cet intérêt pour les métiers « concrets » de l'artisanat est lié à la tendance du début du XX ème siècle à concevoir le théâtre comme un lieu d'action réelle, comme un moyen d'agir et comme une expérience collective.

> « La troupe est avant tout une équipe de travail, un artisanat collectif : 'À Craig, écrira Barrault, l'honneur de nous avoir rappelé que notre profession est un grand artisanat, un artisanat collectif : travailler avec le machiniste, travailler avec l'électricien, participer à la fabrication des décors, à la confection des costumes, apprendre à faire son masque soi-même, étudier si possible la musique, etc.'[363] Copeau adhère pleinement à ces idées qui vont dans le sens de sa vision d'un théâtre nouveau avec des comédiens formés à l'artisanat du théâtre avant de jouer sur scène. »[364]

Cet intérêt de Jacques Copeau pour le monde artisanal trouve un écho tout particulier chez Étienne Decroux, très ancré dans le monde ouvrier du fait de son héritage familial, de ses premières expériences de travail et de son engagement politique proche des mouvances anarchistes jusqu'en 1929. Guy Benhaïm écrit les mots suivants à propos de l'influence de Copeau sur Decroux :

> « Chez l'ouvrier [cf. Decroux] qui avait presque appris à penser avec ses mains, on imagine aisément l'émotion ressentie en entendant un brillant représentant de l'intelligentsia parisienne [cf. Copeau] affirmer que les comédiens étaient "des ouvriers de leur art, rompus à la besogne, s'ingéniant à tout faire sortir de leurs mains et de leur cerveau"[365]. »

Aussi les travaux des deux hommes se rejoignent sur cet intérêt pour le monde artisan et tous deux s'attachent à construire une pensée à la fois *pédagogique* – l'accent doit être mis sur le corps de l'acteur, qui doit être formé, maîtrisé, articulé, à la manière d'un sportif – et *idéologique* – l'acteur doit être éduqué en tant qu'homme de métier, en adoptant les codes du théâtre corporel. Ainsi, se former au théâtre avec Jacques Copeau, tout comme avec Étienne Decroux, revient à adhérer à un certain nombre de valeurs (morales, philosophiques, sociétales, etc.), que le corps doit être capable de représenter : c'est un corps engagé, un corps politique ; en somme, un corps social au service d'un discours sur l'Humanité. À ce propos, nous revenons sur l'aspect idéologique de la technique du mime corporel dans les pages consacrées à la « philosophie Decroux ».

---

362 *Ibid.*

363 BORGAL, Clément *in* PINOK et MATHO, (dir.) *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, *Op.cit.*, p.377

364 PINOK et MATHO, (dir.) *Une saga du mime, des origines aux années 1970, Op.cit.*, p.377

365 Citation de Jacques Copeau reportée par BENHAÏM, Guy, « Étienne Decroux ou la chronique d'un siècle », *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.*, p.244

Si les points d'accord entre Jacques Copeau et Étienne Decroux sont nombreux, tant sur la volonté de renouveler le théâtre que sur les leviers pédagogiques nécessaires pour y parvenir, il convient de préciser que des divergences entre les deux hommes apparaissent à propos de l'utilisation du mime. Étienne Decroux, à l'inverse de Jacques Copeau, n'entend pas utiliser le mime comme une étape préparatoire à l'acteur théâtral mais conçoit le mime comme un art à part entière, un « art total » qui ne soit pas relégué au rang d'outil de formation théâtrale. Étienne Decroux souhaite ainsi inverser le rapport hiérarchique « théâtre > mime » en défendant l'idée selon laquelle « le mime est l'essence du théâtre qui, lui, est l'accident du mime. »[366] C'est en partie sur ce point que son chemin s'écarte de celui de Jacques Copeau, pour qui l'objectif n'a jamais été de « 'diminuer en aucune manière l'importance de la parole dans l'action dramatique' ; tout au contraire, son but fondamental a toujours été de faire en sorte qu'elle puisse être, ou mieux redevenir, 'juste, sincère, éloquente et dramatique.' »[367] Dans la continuité de Jacques Copeau, Jacques Lecoq, que nous présentons un peu plus loin dans ce chapitre, renonce également à l'idée d'élever le mime au statut d'art autonome. À ce propos, il parle de son école en ces termes : « Je ne suis pas une école de mime ! Parce que tout acteur est un mime. Faut bien faire attention à quel niveau on le place. […] Le but c'est la création dramatique d'un comédien parlant, d'un auteur-acteur. » [368] Nous verrons, dans les chapitres suivants, que les divergences entre Étienne Decroux et ses « influenceurs » (Jacques Copeau et Charles Dullin, entre autres) ou ses collaborateurs (Jean-Louis Barrault et Marcel Marceau en particulier, mais aussi, dans une certaine mesure, Jacques Lecoq) s'articulent presque toujours sur cette distinction : pour les uns, il s'agit d'utiliser le mime comme un *moyen*, c'est-à-dire comme un outil de formation de l'acteur parlant ; pour Étienne Decroux, le mime est considéré comme une *fin en soi*, c'est-à-dire un art autonome et complet.

> « Au lieu de voir dans notre mime une des préparations au théâtre parlant, je vis dans ce dernier une des préparations à notre mime. […] Le mime, pensai-je, a mieux à faire que de compléter un autre art. Parce qu'il peut devenir suffisant par lui-même, supérieur au théâtre et égal à la danse dont il diffère par la racine, il a à

366 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime*, *Op.cit.*, p.34

367 Citation de Jacques Copeau reportée par DE MARINIS, Marco, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel », *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Etienne Decroux, mime corporel, Op.cit.*, p.278

368 Jacques Lecoq *in* LECOQ, Patrick, *Interview vidéo : « Autour de Jacques Lecoq »*, réalisée avec l'Ecole internationale de Théâtre Jacques Lecoq, à l'occasion de la parution du livre « Un point fixe en mouvement », disponible en ligne: https://www.youtube.com/watch?v=RrzNKu_VU2o, consulté le 29 décembre 2018

> s'édifier. Si d'autres ne l'estiment qu'à titre de moyen, il a droit de s'estimer fin. »[369]

Malgré cette dissemblance entre Jacques Copeau et Étienne Decroux sur le caractère autonome du mime, la filiation et l'influence du premier sur le second méritent d'être soulignées tant leur impact est considérable. Étienne Decroux lui-même reconnaît l'influence des années au Vieux-Colombier en avouant : « Copeau nous avait si bien allumés que ceux d'entre nous qui le quittèrent avaient du feu après eux. »[370] Une fois son expérience aux côtés de Jacques Copeau terminée, Étienne Decroux se dote des outils nécessaires à la construction d'une légitimité disciplinaire : des lois, une méthode et un vocabulaire spécifique. À l'image d'un scientifique, il entame une véritable recherche expérimentale autour du corps de l'acteur-mime qui requiert la présence d'un « cobaye » : ce sera Jean-Louis Barrault.

2.1.3. Decroux et Barrault : à la recherche du mouvement parfait

Le rôle de Jean-Louis Barrault dans la construction du mime corporel est tel qu'il nous semble indispensable de rappeler ici les grandes lignes de la collaboration Decroux-Barrault. Dans ce chapitre nous nous intéressons au « Barrault de Decroux » c'est-à-dire aux années de travail réunissant les deux hommes afin de saisir l'importance et l'influence d'une telle collaboration sur la discipline « mime corporel ». Nous laissons donc volontairement de côté le parcours de Jean-Louis Barrault l'ayant mené à cette collaboration et nous n'abordons que très sommairement le déploiement de sa carrière au cours des années suivantes.

Jean-Louis Barrault fréquente l'Atelier de Charles Dullin de 1933 à 1935 où il y fait la connaissance d'Étienne Decroux, dont il dira : « Lui, avait des idées. Il cherchait des adeptes. Dès sa première tentative, je fus son homme. Enfin, son novice ! »[371] S'ensuit une collaboration entre les deux hommes qui marquera profondément la construction et le développement du mime corporel Decroux. Jean-Louis Barrault a les ambitions de ses contemporains (J. Copeau, A. Artaud, C. Dullin, entre autres) : il cherche à construire un nouveau théâtre qu'il qualifie de « théâtre total ». Nous

369 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.33-34
370 *Ibid.*, p.16
371 BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour demain*, Paris, Seuil, 1972, p.93

retrouvons l'idée, largement répandue au début du XX ème siècle, d'un théâtre qui dépasse le simple cadre du spectacle et de la scène pour « inonder » la vie toute entière. Très marqué par les grands hommes de théâtre de son temps (C. Stanislavski, V. Meyerhold, J. Copeau, etc.), Jean-Louis Barrault conçoit le monde du théâtre comme une sphère religieuse à laquelle il faut se vouer corps et âme et qualifie l'époque des années 1930 comme « l'âge d'or esthétique » du théâtre dont il nomme Charles Dullin « maître » ultime.

> « Cet âge d'or avait ses prophètes, ses apôtres, ses grands prêtres.
>
> *Les prophètes :* Stanislavski, Gordon Craig, Jacques Copeau. *Ma vie dans l'art, l'Art du théâtre*, étaient nos Écritures. Le Vieux-Colombier, notre première église. Il y avait aussi Max Reinhardt, Appia, Piscator, Tairov. Il y avait surtout Meyerhold.
>
> En France, *les apôtres* se comptaient quatre :
>
> - Louis Jouvet, l' 'Ingénieur' - […] la mécanique théâtrale ne le trouvait jamais en défaut. […]
>
> - Gaston Baty était l''Ensemblier' […] son théâtre était le seul où les changements de décor ne faisaient pas de bruit. […]
>
> - Pitoëff assumait la poésie du théâtre nomade […]. Il semblait avoir aboli la pesanteur. […]
>
> - Enfin, il y avait Charles Dullin. Je l'appellerai le 'Jardinier'. Il sentait le fond de teint des baladins de tous les âges. […] Dullin, mon maître »[372]

Lorsque Barrault raconte sa rencontre avec Decroux et leur mise au travail, il verse dans cette même tendance mystique :

> « [Decroux] me donna mes premières leçons. En un rien de temps nous fûmes de grands amis. J'étais doué. […] Bientôt nous fûmes comme deux complices partis à la recherche d'un mime nouveau. Decroux est le chercheur. Il a le génie de la sélection. Il ne laisse rien passer. Devant lui, j'improvisais : lui choisissait, classait, retenait, rejetait. Et nous recommencions. C'est ainsi que la fameuse *marche sur place* nous prit trois semaines à calculer : déséquilibres, contrepoids, respiration, isolement d'énergie… Grâce à lui, je découvrais ce monde infini des muscles du corps humain. Ses nuances. Son alchimie. Nous commençâmes à codifier un nouveau solfège d'art gestuel. Nous établîmes la différence entre la pantomime muette et le mime silencieux. Ce fut une période géniale et folle. Nous étions devenus nudistes et végétariens. Nudistes par religiosité pour le muscle. Végétariens, je dois dire, un peu par nécessité. […] Nous calculions minutieusement le prix de nos repas […]. Nous nous droguions surtout de nos propres corps. Cherchant des équilibres, des ralentis, contraction-décontraction-détente, tirer-pousser : toute la gamme. […] De temps à autre, certains de nos camarades irrités faisaient irruption : ça les empêchait de jouer aux cartes. […] Au nom du dieu du théâtre, nous recevions ces outrages avec la patiente ferveur des premiers chrétiens. »[373]

372 *Ibid.,* p.85

373 *Ibid.,* p.93-94

Ses mots révèlent la force et l'intensité de la collaboration avec Étienne Decroux qui durera près de deux ans (1933-1935) et participera largement à l'écriture du « nouveau mime ». S'installe alors une relation de « chercheur-cobaye » entre les deux hommes, dans le but d'aboutir à la « création d'un alphabet – un A.B.C. du Mime »[374]. Lorsque Étienne Decroux et Jean-Louis Barrault présentent « Le combat » (une pièce travaillée pendant deux ans) à Charles Dullin, celui-ci est charmé par le travail réalisé et les pistes esthétiques rendues possibles par cette nouvelle grammaire du mouvement : « [Dullin] fut converti : deux Français atteignaient, à ses yeux, la perfection technique des acteurs japonais. » Malgré le succès, la collaboration Decroux-Barrault prend fin en grande partie à cause de divergences entre les deux hommes sur la façon de faire du théâtre et sur les projets professionnels de Jean-Louis Barrault.

> « J'étais d'humeur plus légère : 'putassière', me reprochait-il. Je n'aspirais qu'à jouer devant le plus grand nombre et, loin de montrer mes fautes, j'essayais de les dissimuler. Plus tard, il devait me frapper de sa malédiction. Ce que je faisais 'ne sentait plus le travail'. C'était précisément ce que j'avais recherché : il ne me le pardonnait pas. Je regrette autant que lui que notre union n'ait pu durer. »[375]

Cette « séparation » fait écho à la distinction déjà relevée entre Jacques Copeau et Étienne Decroux à propos du mime comme « moyen » ou comme « fin en soi ». La rigueur de Decroux, aussi positive soit-elle dans les phases de recherche, semble, à la longue, « fatiguer » celui qui accompagne le « maître » dans sa quête du nouveau mime. De plus, ce travail acharné oblige le collaborateur à s'engager pleinement dans la recherche, renonçant ainsi à tout dessein de carrière théâtrale extérieure. Cette forme de dévouement total n'est pas sans rappeler le théâtre Nô, avec une figure de « maître-tout-puissant ». Face à une telle conception de la transmission et de l'apprentissage de la technique, le disciple doit se dédier entièrement à son apprentissage. Jean-Louis Barrault écrira : « C'était comme si […] j'avais signé un pacte avec lui et lui avais abandonné mon âme. »[376] Après le divorce avec Étienne Decroux, il poursuit une carrière florissante dans le domaine du théâtre et s'éloigne peu à peu du mime corporel « pur » afin de revenir à ses premières ambitions : pour lui, le mime ne doit pas être conçu « comme une forme spectaculaire spécifique et autonome mais comme une 'branche de l'expression dramatique' […]. Cela signifie, pour reprendre les termes

374 CRAIG, Edward Gordon, « Enfin un créateur » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.*, p.286

375 BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour demain*, *Op.cit.*, p.95

376 *Ibid.*

decrousiens, penser le mime non comme une fin mais comme un 'moyen d'expression théâtrale, dans la lignée Copeau-Dullin. »[377] Le retour au théâtre de Jean-Louis Barrault apparaît donc comme le cheminement logique d'un homme ayant exploré et développé ses capacités corporelles jusqu'à l'extrême pour s'en nourrir et créer l'« acteur total » qui allie parfaitement le geste et la parole. Les « traces » laissées par le mime corporel sont clairement repérables dans les œuvres de Jean-Louis Barrault : par exemple, dans le spectacle *Autour d'une mère*, « sont déjà à l'oeuvre, dans les séquences mimiques, les rythmes du mouvement […] distinctifs du mime corporel de Decroux ; […] sont identifiables également plusieurs types de marches, en particulier la *marche sur place* o u *glissée* […] mise au point […] par Decroux et Barrault quelques années plus tôt. […]. »[378] Il est indéniable que les deux années de travail intensif avec Decroux ont largement marqué la carrière et l'esthétique de Barrault et, inversement : le « corps-cobaye » de celui-ci a permis à Étienne Decroux d'expérimenter de nombreuses théories du mouvement et d'élaborer empiriquement son nouveau mime. « Decroux avait été frappé par ce corps 'le plus éloquemment scénique qui se puisse rêver', où 'force, aisance et grâce ensemble' composaient 'une beauté de félin'. »[379] Au terme de la collaboration Decroux-Barrault un certain nombre de pistes ont été dégagées :

> « Voici le programme d'entraînement nécessaire à l'apprenti mime, résultat de leurs recherches :
>
> 1) *Exercice de décontraction totale ; équivalent au nettoyage.*
>
> *2)Prise de conscience des muscles isolés. Apprendre notamment à contracter tel muscle en laissant les autres décontractés.*
>
> *3) Prise de conscience de certains muscles groupés.*
>
> *4)Acquisition du tonus musculaire : ni contraction ni mollesse.*
>
> *5) Développement des muscles abdominaux.*
>
> *6) Gammes autour de la colonne vertébrale.*
>
> *7) Etude du fouet que représente la colonne vertébrale.*
>
> *8) Sincérité de la sensation.*
>
> *9) Développement de la concentration. »*[380]

---

377 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.194 Traduction libre : "come forma spettacolare specifica e autonoma ma come 'branca dell'espressione drammatica' […]. Cioè significa, per riprendere i termini decrouiani, pensare il mimo non come un fine (Decroux, appunto) ma alla stregua di un 'mezzo d'espressione teatrale' (Barrault, 1959, 76) – nella linea Copeau-Dullin […]"

378 *Ibid.,* p.201 Traduction libre : "nelle sequenze mimiche sembrano già all'opera quelle modalità ritmiche del movimento […] distintive del mimo corporeo di Decroux ; […] sono inoltre identificabili vari tipi di camminate e, in particolare, la *marche sur place* o *glissée* […] messa a punto insieme […] da Decroux e Barrault poche anni prima."

379 DECROUX, Étienne, cité par BENHAÏM, Guy, « Étienne Decroux ou la chronique d'un siècle » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, *Op.cit.,* p.255

Par la suite, Jean-Louis Barrault se rapproche davantage de la pantomime, souhaitant ainsi éviter l'essoufflement du mime corporel, trop opaque et pas assez populaire à son goût. Pinok et Matho, dont les travaux se penchent sur l'histoire du mime, rappellent que « pour [J-L. Barrault], le mime seul risque d'aboutir à une impasse. […] Si le mime n'a pas un talent d'acteur, le geste restera formel, coquille vide. […] Le bon élève, celui qui n'est pas créateur, va donner une image-cliché du mime, et ne tardera pas à lasser le spectateur. »[381] Par ailleurs, si Jean-Louis Barrault a conservé une image d'acteur de théâtre plutôt que d'artiste mime auprès du grand public, ce n'est pas le cas d'un autre collaborateur d'Étienne Decroux : Marcel Marceau. Celui-ci incarne, encore aujourd'hui, le mime par excellence, au risque de brouiller parfois l'identification claire de la discipline « mime corporel ». Il nous semble important, dans un dernier élan de contextualisation du mime corporel et avant de plonger plus minutieusement dans ses principes techniques, de distinguer Étienne Decroux de la figure emblématique incarnée par Marcel Marceau. Cette différenciation nous invitera à évoquer une autre personnalité théâtrale, Jacques Lecoq, souvent associée au terme « mime » mais dont les écarts stylistiques sont notables.

2.1.4. Decroux/Marceau/Lecoq : distinction et particularités respectives

2.1.4.1. Principaux éléments biographiques des trois pédagogues

Étienne Decroux[382] naît le 19 juillet 1898, à Paris. À treize ans, il est placé en apprentissage chez un boucher. Il sera ensuite laveur de vaisselle, manœuvre dans une usine de réparation de wagons, poseur de fermetures hermétiques pour les glacières, ou encore infirmier à Beaujon. À dix-sept ans, il est enrôlé pour la guerre comme aide-soignant. À vingt ans, il se spécialise dans le bâtiment. En octobre 1923, Decroux est admis à l'École du Vieux-Colombier, créée et dirigée par Jacques Copeau. Les écrits de

380 BARRAULT, Jean-Louis *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, Des origines aux années 1970*, *Op.cit.,* p.407

381 *Ibid.,* p.412

382 Les éléments biographiques reportés sont extraits du chapitre « Étienne Decroux ou la chronique d'un siècle », rédigé par Guy Benhaïm *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* pp241-268 et de la chronologie proposée par Marco de Marinis dans *Mimo e teatro nel Novecento, Op.cit.,* pp.303-374

Jean Dorcy et les confidences d'Étienne Decroux lui-même, porte à croire que, mû par des ambitions politiques, il voulait être orateur et ouvrir une école d'art oratoire destinée principalement à ses nouveaux camarades de lutte. En 1931, Étienne Decroux crée la troupe théâtrale « Une graine », largement emprunte de l'idéologie des milieux libertaires de l'époque, fréquentés par Decroux, semble-t-il jusqu'en 1929. La compagnie éclatera en 1937 mais une partie de la compagnie se reforme sous le nom « 1787 ». Nouvel éclatement un an plus tard. En 1934, il part en Bourgogne avec la troupe de Copeau appelée les « Copiaus », et ce n'est qu'une fois rentré à Paris qu'il commence véritablement sa carrière théâtrale par de petits rôles chez Gaston Baty, puis chez Louis Jouvet. En 1925 il entre à l'Atelier de Charles Dullin où il trouve un emploi stable de régisseur et de comédien. Entre 1935 et 1947 il tourne dans plusieurs films réalisés par les grands réalisateurs de son temps : L'Herbier, Prévert, Becker, Gance, Allégret, Duvivier, Delannoy, Clouzot, ou encore Carné. De 1950 à 1962, Étienne Decroux se rend fréquemment à l'étranger, principalement aux Etats-Unis, où il donne des cours et joue les spectacles créés avec sa troupe. À son retour à Paris, en 1962, il aménage sa cave à Boulogne-Billancourt pour y ouvrir son école et se consacrer pleinement à ses recherches sur le mime et la pédagogie. L'école accueillera de nombreux artistes pendant plus de vingt ans et fermera définitivement ses portes en 1985. Étienne Decroux meurt le 12 mars 1991.

Jacques Lecoq[383] naît le 15 décembre 1921, à Paris. Il s'oriente dès 1937 vers l'enseignement de l'éducation physique et des sports. De 1941 à 1945, il est maître d'éducation physique et sportive, moniteur diplômé des Fédérations Françaises d'Athlétisme et de Natation. Son engagement dans l'éducation physique le rapproche de Jean-Marie Conty, responsable de l'éducation physique, ami d'Antonin Artaud et de Jean-Louis Barrault. En 1945, Jacques Lecoq fait ses premiers pas de comédien aux côtés de Gabriel Cousin avec qui il fonde un groupe théâtral. Puis, Jean Dasté, gendre de Jacques Copeau, l'engage dans sa compagnie, les "Comédiens de Grenoble" et le charge de l'entraînement physique et corporel de ses camarades ; il y découvre le travail du masque mais aussi l'esprit de Copeau dont il s'affirme, indirectement, héritier. En 1948, Jacques Lecoq part en Italie où il restera huit années. Il y découvre le jeu de la

383 Les éléments biographiques reportés sont extraits du site web de l'Ecole Jacques Lecoq, consultable en ligne : http://www.ecole-jacqueslecoq.com/fr/biographies_fr-000005_t9.html, consulté le 25 février 2019

Commedia dell'Arte et monte ses premières pantomimes, il entreprend des recherches sur les masques. À la demande de Giorgio Strehler et de Paolo Grassi, il participe à la création de l'école du Piccolo Teatro à Milan. Suivra une activité de metteur en scène et de chorégraphe. En 1956, il revient à Paris pour ouvrir son école de Mime et de Théâtre. Il crée aussi sa propre compagnie, travaille au T.N.P. avec Jean Vilar et à la télévision. Puis le développement de son école l'oblige à se consacrer exclusivement à la pédagogie. De 1968 à 1988, Jacques Lecoq est également professeur à l'école Nationale Supérieure des Beaux-Arts où il développe un enseignement de l'architecture à partir du corps humain, du mouvement et de la mimodynamique. En 1977, il crée le L.E.M. (Laboratoire d'étude du Mouvement), département scénographique de l'école. Depuis sa mort, le 19 janvier 1999, c'est Fay Lecoq, sa femme, qui tient la direction de l'école internationale de théâtre Jacques Lecoq.

Marcel Mangel puis Marceau[384] (pseudonyme qu'il adopte lorsqu'il rejoint la Résistance en 1942) naît le 22 mars 1923, à Strasbourg. Jeune homme, il fréquente l'École des arts décoratifs de Limoges avant de devenir, en 1944, l'élève de Charles Dullin, à l'Atelier, où il croise Étienne Decroux qui y donne les cours d'expression corporelle. Marcel Marceau y fait également la rencontre de Jean-Louis Barrault dont il intègrera la troupe en 1946. En 1947, il décide de créer sa propre compagnie et inaugure son personnage désormais célèbre : « Bip ». À partir de 1951, Marcel Marceau multiplie les tournées internationales : Allemagne, Etats-Unis, Japon, Irlande, etc. En 1969 il ouvre une première école qui, faute de moyens, fermera trois ans plus tard. En 1978, il renouvelle l'expérience, en ouvrant une école à Paris. Celle-ci restera active pendant vingt-sept ans et fermera ses portes en 2005, faute de renouvellement du soutien de la Mairie de Paris. Marcel Marceau meurt le 22 septembre 2007.

2.1.4.2. Decroux, Lecoq et Marceau : « frutti diversi di uno stesso albero »[385]

Si les trois pédagogues, Decroux, Marceau et Lecoq appartiennent à ce que Marco De Marinis appelle « le nouveau mime », les différences artistiques et

384 Les éléments biographiques reportés sont extraits de trois sources : le site web de l'Académie des Beaux-Arts (URL : https://www.academiedesbeauxarts.fr/marcel-marceau); le livre jeunesse de DAVID, Rémy, *Marcel Marceau, La poésie du silence,* Paris, À dos d'âne, 2016 ; et la chronologie proposée par Marco De Marinis dans *Mimo e teatro nel Novecento, Op.cit.,* pp.303-374

385 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.287 Traduction libre : « Fruits différents d'un même arbre. »

pédagogiques restent nombreuses. Nous reprenons ici les termes de « nouveau mime » pour désigner le mime corporel d'Étienne Decroux, mais également pour désigner plus largement le renouvellement des arts du mime au cours du XXème siècle. Marco De Marinis rappelle justement que « le mime corporel naît en France, dans les années 1920-30, sous une forme tout à fait autonome et distincte de la pantomime traditionnelle du siècle précédent, imitative et descriptive, basée sur un usage conventionnel de la gesticulation des mains et des mimiques faciales. »[386] Ce nouveau mime s'affiche donc en opposition à 'l'ancien mime', représenté par la pantomime. Decroux, Lecoq et Marceau participent tout spécialement au renouvellement des arts du mime, d'une part, pour leurs apports artistiques et techniques en tant qu'outils pédagogiques pour la formation de l'acteur (grammaire corporelle, règles d'improvisation, travail des masques, etc.) ; d'autre part, pour leur influence sur l'évolution des représentations associées aux arts du mime. Enfin, tous trois ont ouvert une école à Paris, ou proche banlieue parisienne. Les dates retenues pour les écoles ouvertes à l'initiative des trois pédagogues sont les suivantes :

- École Decroux :
  - « Ecole de la première période » : 1940, ouverture de l'école à Paris, plusieurs fois déplacée entre les 8ème, 9ème, 14ème et 15ème arrondissements ;
  - « Ecole de la seconde période » : en 1962, à son retour des Etats-Unis, Decroux déplace l'école à son domicile à Boulogne-Billancourt. Elle sera définitivement fermée en 1987.
- École Lecoq : 1956, ouverture de l'école à Paris, plusieurs fois déplacée et finalement établie depuis 1976 dans le 10ème arrondissement ;
- École Marceau : 1978, située dans le 10ème arrondissement, définitivement fermée en 2005.

Ces lieux de formation ont favorisé la constitution d'un style artistique et d'une philosophie propres, que nous résumons dans les tableaux 1 à 4 ci-après, afin d'identifier les particularités stylistiques des trois pédagogues. Ces tableaux comparatifs doivent avant tout être observés dans un souci de distinction et de délimitation du mime

386 *Ibid.,*p.9 Traduction libre : « Il mimo corporeo nasce in Francia, negli anni venti-trenta, in forme dal tutto autonome e diverse rispetto a quelle della pantomima tradizionale di origine ottocentesca, imitativa e descrittiva, basata su un uso convenzionale della gesticolazione manuale e della mimica facciale. »

corporel ; ils sont accompagnés des illustrations 1, 2 et 3 afin de donner quelques exemples de ces trois différents styles artistiques.

Tableau 1 : Principes artistiques et pédagogiques chez Decroux, Lecoq et Marceau

	Decroux	**Lecoq**	**Marceau**
Principes artistiques et pédagogiques	- geste abstrait - statuaire mobile - refus de l'empathie - abolition des signes conventionnels de la pantomime - contrepoids - segmentation du corps - isolation des segments corporels - immobilité transportée - déséquilibre - primauté du tronc sur les autres parties du corps - décomposition du mouvement puis recomposition - épuration du mouvement, réduction à l'essentiel	- pédagogie du réalisme : observation et rejeu de la vie réelle (nature, animaux, actions humaines, etc.) - utilisation des masques - utilisation des codes et des personnages de la commedia dell'arte, des clowns, des bouffons, etc. - décomposition du mouvement puis recomposition - épuration du mouvement, réduction à l'essentiel - prise d'appui sur le « mimisme » inné (en rapport avec les travaux de Marcel Jousse)	- utilisation du *gag* et de l'anecdote - narration d'une histoire - un personnage : « Bip » - imitation des personnes - utilisation de stéréotypes - primauté des mains et du visage - émotions, sentiments, passions - transposition de paroles en gestes - mime subjectif - utilisation des signes conventionnels de la pantomime traditionnelle

Tableau 2 : Utilisation des costumes chez Decroux, Lecoq et Marceau

	Decroux	Lecoq	Marceau
Costumes	Acteurs souvent presque nus, vêtus d'un cache-sexe ou de combinaisons moulantes et de couleur sobre (noir, blanc, chair) pour souligner le corps.	Selon la période de formation et l'exercice travaillé, utilisation des attributs de la commedia dell'arte, de la tragédie, des clowns, des bouffons, des masques (neutres, larvaires, etc.).	Caraco, col marin rayé, pantalon blanc, petits chaussons, chapeau haut-de-forme, fleur rouge en tulle sur le chapeau. + Maquillage inspiré du Pierrot et des pantomimes traditionnelles : visage peint en blanc, sourcils noirs, lèvres rouges.

Tableau 3 : Utilisation du mime chez Decroux, Lecoq et Marceau

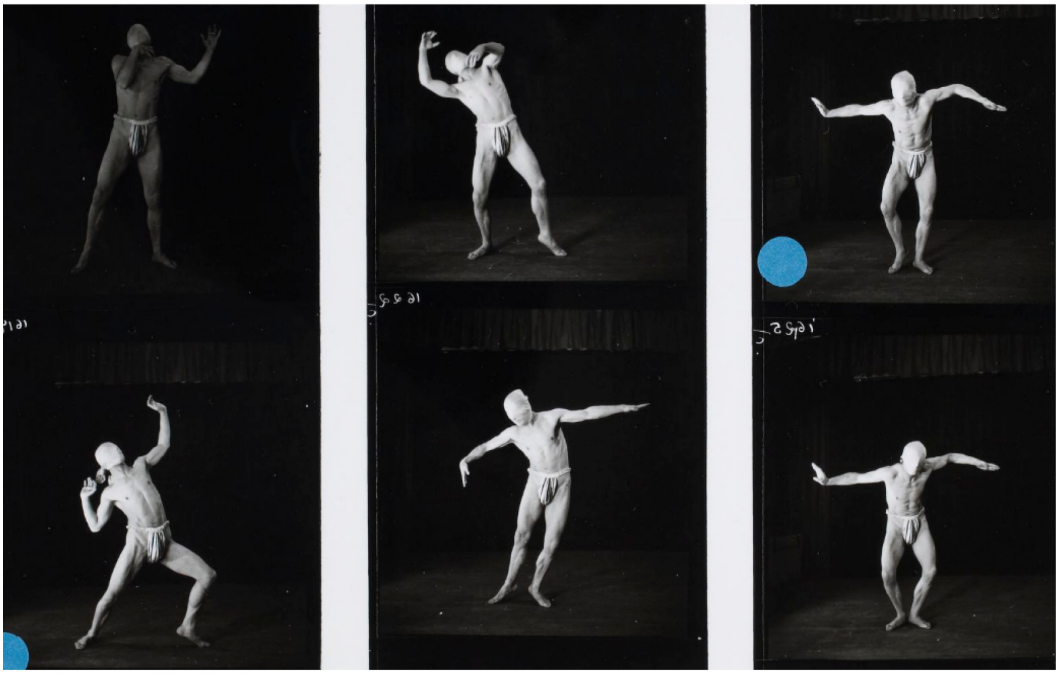
	Decroux	Lecoq	Marceau
Utilisation du mime	Comme fin en soi (art autonome)	Comme moyen (formation de l'acteur parlant)	Comme fin en soi (art autonome)

Tableau 4 : Comparaison des styles chez Decroux, Lecoq et Marceau

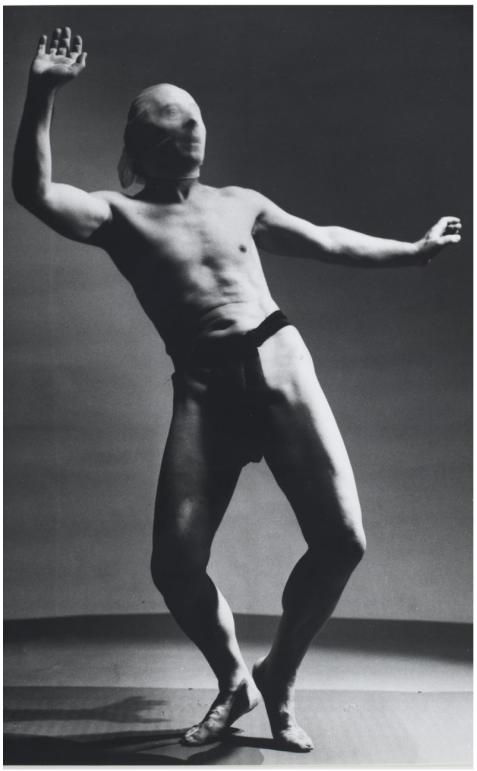
	Decroux	Lecoq	Marceau
Style	Classique[387]	Hétéroclite	Populaire

387 Guy Benhaïm qualifie le style Decroux de « classique » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, Mime corporel, Op.cit.,* p.364 : « Il faut somme toute prendre le mot classique dans son sens le plus large, comme une tendance générale de l'esprit humain qui, à certaines périodes, impose à la création artistique des principes d'ordre et de rigueur ».

Illustration 1 : Le style Decroux



1 - Photographie d'Etienne Decroux
Prises par Weill, Étienne Bertrand
Disponible en ligne : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8539740v/f10.item, consultation le 16/02/2019



2 - Photographie d'Etienne Decroux
Prises par Weill, Étienne Bertrand
Disponible en ligne : https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b8539740v/f10.item, consultation le 16/02/2019

3 - Photographie « Les Arbres »
Capture d'écran à partir du site Youtube, vidéo intitulée : « Decroux - Les Arbres », disponible en ligne : https://www.youtube.com/watch?v=NR-FkS3pfrg816/02/2019, consultation le 26/02/2019

Illustration 2 : Le style Lecoq

1 - Photographie extraite de l'article « Jacques Lecoq, un point fixe en mouvement », rédigé par Cathia Engelbach
Publié le 16/12/2016, disponible en ligne : http://www.theatrorama.com/actualites/jacques-lecoq-point-fixe-mouvement/, consultation le 26/02/2019

2 - Photographie extraite de l'article « Jacques Lecoq, le gourou caché d'Avignon », rédigé par Joëlle Gayot
Publié le 06/07/2012, disponible en ligne : https://www.telerama.fr/scenes/jacques-lecoq-le-gourou-cache-d-avignon,83982.php, consultation le 26/02/2019

3 - Photographie extraite du site web de l'Ecole Jacques Lecoq
URL : http://www.ecole-jacqueslecoq.com/, consultation le 26/02/2019

Illustration 3 : Le style Marceau

Photos extraites du site « Films et documentaires », présentant le film « Le mime Marceau », réalisé par Dominique Delouche, 2017, consulté le 26/02/2019, URL : https://www.filmsdocumentaires.com/films/5490-le-mime-marceau

Photo extraite du blog CenterBlog, publié le 17/04/2014 à 15:00 par rol-benzaken, consulté le 26/02/2019, URL : http://rol-benzaken.centerblog.net/11327-le-mime-marcel-marceau

Commentaire de l'illustration 1 « Le style Decroux »

L'élément le plus remarquable est sans doute l'utilisation d'un tissu pour recouvrir le visage et la nudité presque totale du corps de l'acteur : ces deux éléments représentent particulièrement bien la volonté d'Étienne Decroux de revenir à un corps sans artifice, selon le principe de l'épuration. La primauté du tronc, chère à Decroux, est rendue possible par ce visage inexistant. Les corps sont extrêmement dessinés par l'utilisation de la segmentation des parties anatomiques du corps et de leurs mouvements.

Commentaire de l'illustration 2 « Le style Lecoq »

Les images choisies ici présentent certaines similitudes avec Étienne Decroux – au niveau de l'épuration du mouvement et du style corporel très dessiné (photographie 1). Mais elles montrent aussi les particularités de Jacques Lecoq, à savoir : une utilisation des masques et de certains attributs de la commedia dell'arte et une pédagogie du réalisme, puisque le mime est souvent mis au service d'une dramaturgie théâtrale réaliste (photographies 2 et 3).

Commentaire de l'illustration 3 « Le style Marceau »

Les différences entre les illustrations Decroux et Marceau sont notables : chez Marcel Marceau, le visage est le principal protagoniste, il est maquillé de manière franche et reconnaissable et il adopte moult expressions tout au long du récit. Ce dernier est souvent narratif et anecdotique. De même pour le costume puisque, si chez Decroux il était réduit au minimum, chez Marceau il participe à la construction et à l'identification d'un personnage (dans son cas, le célèbre personnage « Bip »).

La mise en relation et en comparaison des trois pédagogues dessine les grandes lignes des particularités stylistiques de chacun afin de faire apparaître en creux une image claire de la discipline qui nous intéresse, à savoir, le mime corporel Decroux. Nous rappelons les principales caractéristiques de la technique Decroux : geste abstrait, contrepoids, segmentation du corps, immobilité transportée, déséquilibre, primauté du tronc, décomposition puis recomposition du mouvement, épuration du mouvement. Nous abandonnons désormais Jacques Lecoq et Marcel Marceau pour nous centrer exclusivement sur Étienne Decroux et son école afin de poursuivre le portrait de la discipline que nous avons utilisée sur notre terrain d'enquête.

2.1.4.3. L'école Decroux

Les informations relatives à l'organisation et au fonctionnement de l'école ouverte par Étienne Decroux reposent principalement sur les témoignages d'anciens élèves ; cette pénurie d'informations est soulignée par Marco de Marinis qui remarque que « à la différence d'autres écoles (par exemple, pour rester dans le domaine du mime, les écoles de Lecoq et de Marceau), il n'existe pas, et il n'a jamais existé, d'informations complètes et fiables sur l'école de Decroux. Cette dernière est toujours restée enveloppée dans une sorte de mystère, la transformant ainsi en légende ou la rendant simplement anecdotique. »[388] Les témoignages rassemblés pour tenter de restituer l'organisation de l'école sont ceux formulés par les élèves ayant suivi les cours à l'école de Boulogne-Billancourt, c'est-à-dire durant la seconde époque de l'école Decroux (1962-1987). Le caractère subjectif de ces témoignages – pour la plupart rédigé plusieurs décennies après le passage à l'école – doit bien évidemment être gardé à l'esprit. L'un des anciens élèves confie justement qu'« il n'y avait pas qu'un seul Decroux, ni une seule période de son travail. […] Le Decroux qu'ont connu Barrault et Marceau était radicalement différent du Decroux plus âgé. […] Chacun d'entre nous a un souvenir différent de lui. »[389] Néanmoins, ces témoignages permettent d'identifier les

388 *Ibid., p.287 Traduction libre :* « A differenza di quanto avviene in altri casi (ad esempio, restando nell'ambito del mimo, per le scuole di Lecoq e di Marceau), sulla scuola di Decroux non esistono, non sono mai esistite, informazioni esaurienti e attendibili : anche per scelta del suo fondatore, essa è sempre rimasta avvolta in un mistero spesso trasformatosi in leggenda, o semplicemente aneddotica. »

389 LEABHART, Thomas, « Le 'Grand Projet' d'Étienne Decroux existe-t-il ? » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.469

principaux éléments gardés en mémoire par les élèves et les souvenirs convoqués pour décrire le « Maître », son enseignement et son école. Au-delà d'un descriptif précis du fonctionnement de l'école ou du programme pédagogique mis en place au sein de l'école Decroux, nous proposons plutôt d'observer la trace laissée par l'école sur ceux qui l'ont fréquentée. Corinne Soum qui a suivi les cours d'Étienne Decroux à la fin des années 1970, souligne la particularité d'une formation à domicile : « sa maison, était le seul lieu où il pouvait jouir d'une liberté artistique totale, et régner en maître absolu. Ainsi il établissait d'emblée la première condition liée à sa transmission : pour étudier avec lui, il fallait venir chez lui. »[390] Cette situation place les élèves en situation d'« invités »[391], reçus au domicile du maître et devant se plier à certaines règles d'intérieur. Corinne Soum raconte qu'« une multitude de tâches quotidiennes […] incombaient [aux élèves] : faire les courses, menues réparations, couper le bois, acheter du tabac, changer les lames du rasoir, tenir les comptes et le secrétariat de l'école, accompagner M. et Mme Decroux lors de démarches diverses ou de sorties, etc. »[392] Cet aspect familial de l'école Decroux s'inscrit pleinement dans la tendance du XX ème siècle dont nous avons déjà parlé au début de ce chapitre :

> « Toutes les écoles de théâtre du XXème siècle qui ont cherché à se positionner non comme une structure burocratico-institutionnelle, mais (aussi) comme une expérience pédagogique réelle et vivante, ont dû se doter de règles et d'obligations, même minimes, dont le premier objectif était de chercher à transformer les élèves et les enseignants en une communauté avec sa propre identité, reconnaissable tant en interne que par le monde extérieur. »[393]

Cette citation de Marco De Marinis rappelle qu'à cette époque tout particulièrement, le professeur, le pédagogue ou le « maître », c'est selon, attend de l'élève un engagement dépassant la simple présence aux cours dispensés ; l'élève s'implique totalement dans le fonctionnement de l'école, ne comptant pas les heures passées dans les lieux. Corinne Soum parle d'ailleurs très justement de « la leçon de 24 heures sur 24 »[394] et se souvient

390 SOUM, Corinne, « Petite histoire d'une grande transmission ou le tunnel du Simplon » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.455

391 *Ibid.,* p.456

392 *Ibid.,* p.464

393 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento, Op.cit.,* p.133 Traduction libre : « Ogni scuola di teatro che, nel corso del Novecento, abbia cercato di porsi non, o almeno non soltanto, come un fatto burocratico-istituzionale ma (anche) come una reale e vivente esperienza pedagogica non ha potuto fare a meno di dotarsi di regole e obblighi anche minimi, il cui scopo primario era quello di cercare di trasformare l'insieme di allievi e insegnanti in una comunità con una sua identità ben riconoscibile sia dell'interno che dall'esterno. »

394 SOUM, Corinne, *« Petite histoire d'une grande transmission ou le tunnel du Simplon » in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.464

avec nostalgie des moments « informels » de l'enseignement : « Aujourd'hui encore j'ai l'image de M. Decroux faisant la vaisselle, et m'expliquant les différents angles du poignet et du coude lorsque la main devait saisir une assiette pour la rincer. Le mime était partout. Le mime devenait un œil invisible et tout puissant qui vous observait dans vos moindres gestes. »[395] Intégrer l'école Decroux relevait véritablement du « projet » – au sens entendu par le courant philosophique existentialiste c'est-à-dire « ce vers quoi l'homme tend et qui constitue son être véritable »[396]. Étienne Decroux considérait les élèves de son école avant tout comme des hommes, prenant part à son « Grand Projet »[397] de construction d'un mime nouveau, et cette primauté de l'homme sur l'acteur véhicule l'idée que « avant d'être artiste, on l'oublie trop, il faut être un homme. »[398] Cette formation au caractère familial explique probablement le fait que les souvenirs relatés par les élèves pour parler de l'école reposent davantage sur des anecdotes, des détails et des scènes de vie quotidienne, que sur le contenu de l'enseignement en tant que tel. Un ancien élève se rappelle par exemple du « poêle ventru de la cuisine et la chaufferette électrique du sous-sol... »[399], tandis qu'une autre décrit une partie du lieu où se tenait les cours ainsi :

> « Ce petit dépôt [en parlant d'une partie de la cave] contenait des bouteilles de vin poussiéreuses, des outils de jardin, des tablettes de contre-plaqué en forme de main (utilisées par les élèves pour la pratique des positions des mains[400]), et des tiges noueuses de géranium, qui pendaient à l'envers pendant les mois d'hiver. L'odeur forte de ces tiges dormantes disparaissait au printemps lorsque Madame Decroux les replantait pour le petit patio du jardin devant la maison. »[401]

Les longues journées de travail, la situation (dans la cave) et, à en croire les témoignages, la présence extrêmement forte d'Étienne Decroux participent à la construction d'un espace au sein duquel les élèves oublient « les réalités du monde extérieur »[402]. Cet « isolement », ajouté au fait qu'il n'existe pas d'informations fiables et complètes sur l'école Decroux, ont largement participé à la « quasi-mythification » de

---

395 *Ibid.*

396 Définition du terme « projet », proposé par le Trésor de la Langue Française Informatisé, disponible en ligne: http://atilf.atilf.fr/, consulté le 27 février 2018

397 Terme employé par Thomas Leabhart, *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.467

398 DECROUX, Étienne, « Les 'dits' d'Étienne Decroux » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.190

399 LEABHART, Thomas, « 'Je ne vends que des choses chères...' » *in Ibid.,* p.233

400 À noter que Ivan Bacciocchi, lors d'un enregistrement audio de préparation de son livre, nous parlera également de cet objet.

401 LEABHART, Thomas, « Le 'Grand Projet' d'Étienne Decroux existe-t-il ? » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.432

402 SOUM, Corinne, « Petite histoire d'une grande transmission ou le tunnel du Simplon » *in Ibid.,* p.456

l'expérience pédagogique mise en place au sein de l'école. En effet, Thomas Leabhart remarque très justement que de nombreuses personnes décrivent leur expérience auprès de Decroux avec des termes idolâtres : Pinok, par exemple – élève de Decroux « décrit la maison de Boulogne-Billancourt comme un 'endroit hors du temps, où se déroulaient des cérémonies secrètes'. » Thomas Leabhart remarque également que les termes attribués à Decroux par la presse des années 1950 relèvent eux-aussi d'une dimension mystique : « grand prêtre », [proposant] « des rites ». Enfin, nous avons remarqué, ou plutôt nous avons ressenti lors d'entretiens avec deux anciens élèves, Claire Heggen et Ivan Bacciocchi, la dimension spirituelle associée à l'enseignement d' Étienne Decroux, encore palpable dans les paroles transmises par ceux qui ont travaillé à Boulogne-Billancourt. Claire Heggen affirme sans hésiter : « À la cave à Boulogne-Billancourt il y avait un maître »[403] ; tandis qu'Ivan Bacciocchi se rappelle avec nostalgie des chants entonnés par Decroux pendant les exercices.

> « Il chantait tout le temps, il avait même des fois… Vraiment, il se gênait pas du tout à avoir des pavés entiers de chanson, selon l'exercice… [Ivan se met à chanter un extrait de chanson], pour faire un rond de jambe il chantait. [Chante à nouveau]. Pour transmettre l'idée du rythme. 'Les bateliers de la Volga'[404], 'Quand elle nous regarde avec ses yeux noirs'[405]… [Chante à nouveau en ne se souvenant que de certaines paroles]. Le cours terminait : [en chantant] : Ecoutez mon coeur, oh, oh, Ecoutez la [mot manquant], Oh oh, descendez chez nous, oh oh, au pays d'antan, oh oh. C'est ton joli [mot manquant] du fond de la Scarpe, oh oh, qui chante aujourd'hui, oh oh, tout comme autrefois, oh oh.][406] Fin du cours ! »[407]

Intégrer l'école de Decroux s'apparentait visiblement à une sorte de rite de passage, entrer dans la maison signifiait faire partie des « quelques-uns », intégrer une famille artistique et stylistique – voire politique quand on connaît l'engagement politique d'Étienne Decroux.

> « Février 1980. Je traverse le jardin. Devant moi, au bout de l'allée, la cheminée de la maisonnette fume. Derrière moi, la porte du premier bâtiment se referme. Le vieux métro en bois avec son odeur de fer chauffé, le boulevard-fleuve sur lequel

403 Entretien exploratoire réalisé le 8 février 2017 avec Claire Heggen, Compagnie Théâtre du Mouvement, artiste et pédagogue mime, élève de Decroux de 1969 à 1971 et de 1973 à 1976

404 Chanson traditionnelle russe dépeignant la souffrance des basses classes de la Russie impériale, répertoriée et publiée par Mili Balakirev en 1866.

405 Chanson non identifiée

406 La chanson originale est « Écoute Ô mon coeur » ou « Chanson du Pays d'Artois », auteur et compositeur : Marcel Legay, Éditeur : Bellon, 1904. Le refrain chanté par Ivan Bacciocchi, de mémoire, est en réalité le suivant : « Écoute, Ô mon cœur, écoute la harpe. Du vent de chez nous, du pays d'Artois. C'est un très vieux air des bords de la Scarpe. Qui chante aujourd'hui tout comme autrefois. »

407 Entretien avec Ivan Bacciocchi, directeur de l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique (EIMCD), artiste et pédagogue mime. Enregistrement audio réalisé dans le cadre de la préparation du livre rédigé par Ivan Bacciocchi, juin 2017

> glissent les autos du matin, le large trottoir tambouriné de talons affairés… tout cela se défait en moi en traversant l'entrée. Au fond du jardin la ligne oblique du toit de tuile se découpe dans le ciel. Contrastant avec toutes les lignes verticales de la gloire du rationnel, cette ligne oblique est promesse d'un autre monde. Traverser le jardin, c'était déjà quitter le monde du réel pour entrer dans le monde de la poésie. »[408]

Les anciens élèves de Decroux ont, pour la plupart, une même tendance à livrer peu d'informations sur le contenu de la formation mais à insister sur l'expérience humaine vécue au sein de l'école et sur la « puissance » (au sens matériel et spirituel du terme) qui se dégageait de ce lieu. Néanmoins, en croisant plusieurs sources, il est tout de même possible de dresser une sorte d'emploi du temps : à partir des sources sollicitées – qui ne couvrent pas les quarante et quelques années d'enseignement mais principalement une période s'étendant approximativement de 1968 à 1985 – il semble que les cours avaient lieu du lundi au vendredi, matin et après-midi, et commençaient à 8h30, « au son de la cloche »[409]. Les matières travaillées étaient réparties comme suit : « Lundi : étude des marches et des déplacements ; mardi : étude des contrepoids ; mercredi improvisations ; jeudi : statuaire mobile et descentes au sol ; vendredi : le 'petit du corps' : mains, bras, yeux, tête. »[410] Le vendredi soir était consacré à « la séance du vendredi » :

> « L'événement se divisait en deux parties d'une heure chacune : la première était consacrée à une 'conférence' où [E. Decroux] répondait à des questions et offrait des 'explications philosophiques' sur le mime corporel, puis, en deuxième partie, les élèves improvisaient en solo, en duo ou en groupes selon les thèmes qu'il proposait. »[411]

À partir d'une certaine date, (après 1962, mais sans pouvoir dater avec plus de précision) Étienne Decroux propose une sorte de « cours ouvert » : « chaque jeudi, de 17 à 20h, le public est invité à regarder notre travail. »[412] Il précise que le public ne verra ni un « vrai spectacle de mime », ni une « leçon » mais le public verra « le drame de

---

408 PINAUD, Nicole, « Le Minotaure » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.500

409 *Ibid.*

410 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.133 Traduction libre : « lunedì : studio delle camminate e degli spostamenti ; martedì : studio dei contrappesi ; mercoledì : improvvisazioni ; giovedì : statuaria mobile e *descentes* (discese al suolo) ; venerdì : il 'piccolo del corpo' : mani, braccia, occhi, testa. »

411 LEABHART, Thomas, *« Le 'Grand Projet' d'Étienne Decroux existe-t-il ? » in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.431

412 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le mime, Op.cit,* p.169

créer, celui d'obéir et l'édification des choses. »[413] Passées les improvisations et/ou créations présentées par les élèves, le public assistera aux critiques adressées aux élèves. Enfin, « une petite conférence [...] sera faite sur un point de technique aussi intéressant pour l'assistance que pour l'élève. »[414] Cette séance ouverte, chaque jeudi, revêt vraisemblablement un double objectif : d'abord, il doit permettre aux élèves de jouer face à un public qui ne soit pas toujours celui, très restreint, des autres élèves ou des quelques connaissances et voisins ; ensuite, c'est un outil potentiel de reconnaissance. En effet, à cette époque, Étienne Decroux estime qu'il est temps de montrer les premiers fruits de son travail de recherche, qu'il a intensifié depuis son retour des États-Unis en 1962 : « Il nous fallait que des élèves aient conduit leur étude jusqu'au degré où elle mérite d'être observée. »[415] Il nous semble ainsi que, si Étienne Decroux décide d'ouvrir son école au public après 1962, c'est dans un désir d'échange entre les deux « mondes » évoqués par les anciens élèves dans leurs témoignages : le monde extérieur (le public) et le monde intérieur (la cave de Boulogne-Billancourt). Cette hypothèse nous semble particulièrement en adéquation avec l'aspiration decrousienne vers la construction des fondations d'un nouveau mime : Étienne Decroux sait que la formation de « disciples » et la présentation des résultats des recherches participent pleinement à la constitution du mime corporel en tant que discipline autonome.

Par ailleurs, il s'applique à ne pas limiter ses travaux à une construction physique de la discipline mais il y ajoute un pan philosophique qui transparaît dans les témoignages des élèves et qui alimente franchement le « mythe Decroux » évoqué précédemment. Dans une volonté de créer un « art total », il rédige ce qui deviendra le manifeste du mime corporel, *Paroles sur le mime*, au sein duquel il livre tous les principes corporels et philosophiques de son nouveau mime. Dans les pages suivantes, nous présentons l'essentiel de ces grands principes par une lecture d'ensemble de cet écrit et sous l'éclairage scientifique et historique des ouvrages *Mimo e teatro nel Novecento*[416] de Marco De Marinis et *Étienne Decroux, mime corporel*[417], dirigé par Patrick Pezin.

---

413 *Ibid.,* p.170

414 *Ibid.,* p.171

415 *Ibid.*

416 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*

417 PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel, op.cit.*

2.2. La technique Decroux : philosophie et principes de mouvement

Avant d'entrer dans le vif de l'enquête et de nous concentrer sur l'utilisation du mime corporel auprès des formateurs et des apprentis en artisanat d'art, il est utile de dépeindre la « philosophie Decroux » pour apporter la dernière touche au portrait du mime corporel que nous avons souhaité dresser jusqu'ici.

> « Le mime corporel enseigné par Decroux ne se réduit pas à un simple ensemble de techniques (si sophistiquées soient elles) ni à une poétique ou à une esthétique (si innovantes et originales soient-elles) : à côté de cela et au-dessus de cela, se lie, de manière inextricable, une philosophie du mouvement qui se constitue alors comme une philosophie de vie et une philosophie *tout court*[418], c'est-à-dire une véritable vision particulière du monde, radicalement imprégnée d'une passion sociale et politique […] jamais diminuée, et ce malgré le total isolement dans lequel il a progressivement plongé sa vie et son travail. »[419]

Dans les premières pages de l'ouvrage *Paroles sur le mime*, Decroux fait référence à deux figures influentes pour exposer son manifeste : Jacques Copeau et Gordon Craig. Il expose sommairement les idées de chacun pour en proposer ensuite une critique et ainsi mieux se positionner parmi les pédagogues du théâtre du XXème siècle. Si nous avons déjà abordé la filiation Copeau-Decroux, nous remarquons que Decroux conçoit le mime corporel comme une façon de répondre aux revendications et de poursuivre les travaux inachevés de Craig :

> « De cette impasse formelle [dans laquelle est G. Craig], je juge qu'on peut sortir en supposant que lorsque Craig affirme l'impuissance du corps, il ne pense qu'aux difficultés certes grandes mais surmontables éprouvées par le corps lorsqu'il tente d'obéir aux commandes de l'esprit. Et voici comment je raisonne : 1. Si la marionnette[420] est au moins l'image de l'acteur idéal, il faut donc essayer d'acquérir les vertus de la marionnette idéale. 2. Or, on ne peut les acquérir qu'en pratiquant

418 Le terme est en français dans le texte.

419 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.131-132 Traduction libre : "Il mimo corporeo insegnato da Decroux non è in alcun modo riducibile a un mero complesso di tecniche (per quanto sofisticate) e neppure a una poetica o un'estetica (per quanto innovative e originali) : accanto a questo, oltre e più che questo, esso è anche, inscindibilmente, una filosofia del movimento, che costituisce poi, a sua volta, una filosofia di vita e una filosofia *tout court*, e cioè una vera e propria visione del mondo, radicalmente impregnata di una passione sociale e politica […] mai venuta meno, nonostante il totale isolamento in cui ha progressivamente rinchiuso (protetto?) la propria esistenza e il proprio lavoro."

420 C'est en 1908 que Craig évoque pour la première fois « la sur-marionnette » pour proposer une nouvelle conception, très corporelle, de l'acteur théâtral, dans l'article E. G. Craig, « The Actor and the Über-Marionette », in *The Mask*, vol. 1, n. 2, avril 1908, p. 3-15. Réédition *in* E. G. Craig, *On the Art of the Theatre*, Londres, Heinemann, 1911.

> une gymnastique adéquate à la fonction escomptée et cela nous conduit au mime dit corporel. »[421]

Une telle affirmation permet à Decroux de positionner légitimement ses travaux dans le contexte théâtral de l'époque et de développer sa propre vision du théâtre en général, et du mime corporel en particulier. À cette « gymnastique », il faut ajouter les trois philosophies évoquées dans la citation de Marco De Marinis citée plus haut : une « philosophie du mouvement », une « philosophie de vie » et une « philosophie *tout court* ». En outre, à partir de notre propre expérience en formation professionnelle de mime corporel et sur la base de nos lectures réalisées dans le cadre de cette thèse, il nous semble pouvoir ajouter une « philosophie du théâtre », en adéquation avec le contexte artistique déjà présenté.

2.2.1. Une philosophie du théâtre

Au vu du contexte théâtral exposé en début de chapitre, il n'est pas étonnant de retrouver chez Decroux une conception spécifique du théâtre, laquelle se fonde sur une franche aversion pour « l'épouse légitime »[422] du théâtre : la littérature.

> « Au vrai, la concubine la plus collante. Ce dragon de vertu cette honnête diablesse, a pourtant eu son escapade : vers le XVIème siècle, au temps de la *commedia dell'arte*, époque où heureux célibataire, l'acteur fait sa popote lui-même : bon temps. Hélas la littérature, revenue 'en passant', disait-elle, pour recoudre un bouton de culotte, en profita pour vérifier le linge entier : huit jours plus tard, ses racines frétillaient dans les dessous. »[423]

Cette citation est intéressante tant sur le fond que sur la forme : elle montre la position d'Étienne Decroux au sein d'une époque qui invite à délaisser les œuvres littéraires classiques pour repenser le théâtre à partir du corps de l'acteur ; de plus, elle présente une forme métaphorique souvent utilisée par son auteur. Cette figure de style illustre particulièrement bien la « philosophie tout court » que nous développons plus avant et qui s'incarne principalement dans les quantités de métaphores, de chansons, d'anecdotes et d'aphorismes utilisées durant les cours de mime corporel. Marco De Marinis précise d'ailleurs très justement que, « en chantant, Decroux enseignait les figures, le répertoire, mais aussi des exercices ; le tout accompagné d'explications philosophiques et

421 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.21-22
422 *Ibid.,* p.39
423 *Ibid.*

poétiques, de citations, d'anecdotes. »[424] Mais restons d'abord un moment sur le fond de la citation reportée ci-dessus : le mime corporel se veut être un art autonome, libéré de la contrainte du texte car, selon Decroux, l'essence du théâtre, tant recherchée au début du XXème siècle, réside dans l'acteur seul : « Le théâtre c'est l'art de l'acteur. »[425] Ainsi, Decroux propose un « remède » aux maux dont est victime l'art théâtral à cette époque :

> « Voici le remède :
>
> 1*. Pour une durée de trente ans, proscription de tout art étranger. On substituera au décor de pièce, le décor de théâtre n'ayant en vue que le relief de toutes actions imaginables.
>
> 2*. Durant les dix premières années de cette période de trente ans : proscription de tout exhaussement sur le plateau, tels que tabourets, escalier, terrasse, balcon, etc. L'acteur devra suggérer l'idée qu'il est en haut et son partenaire en bas, bien que tous deux soient côte à côte. […]
>
> 3*. Durant les vingt premières années de cette période de trente ans : proscription de toute sonorité vocale. Ensuite, admission des cris inarticulés pour cinq ans. Enfin, parole admise lors des derniers cinq ans de la période de trente ans mais trouvée par l'acteur. […]
>
> Il s'agit de couper la main droite au théâtre. »[426]

Nous retrouvons entre les lignes les grandes caractéristiques du mime corporel que nous avons listées lors de la comparaison avec les styles Marcel Marceau et Jacques Lecoq à savoir : une épuration du théâtre avec une scène et des acteurs presque nus et muets afin de mettre l'accent sur le corps et ses capacités de mouvement, selon l'idée « qu'un art est d'autant plus riche, qu'il est pauvre en moyens. »[427] Relevons un autre élément pour le moins intéressant dans le remède proposé par Étienne Decroux : la possibilité de réintroduire la parole. Le mime ne serait donc pas nécessairement défini par l'absence de mots ? « On peut donc mêler parole et mime à la condition qu'ils soient pauvres »[428], c'est-à-dire avec le moins d'artifice possible ; et à condition que « l'on [répète] la pièce avant de l'écrire. »[429] Il nous semble que Decroux propose ici une approche originale et souvent oubliée dans les définitions du terme « mime » : le mime corporel est un art qui n'est pas tant l'interprétation d'une pièce muette que l'invention d'une écriture

424 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Ibid.*, p.130 Traduction libre : "Dal canto suo Decroux insegnava le figure, il repertorio, ma anche degli esercizi ; il tutto accompagnato da spiegazioni filosofiche e poetiche, citazioni, aneddoti."

425 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.41

426 *Ibid.*, p.42-43

427 *Ibid.*, p.45

428 *Ibid.,* p.49

429 *Ibid.*, p.43

corporelle. La « philosophie du théâtre » decrousienne propose ainsi un renversement du processus classique « écriture > interprétation » afin que le corps de l'acteur soit d'abord un corps-créateur avant d'être un corps-interprète ; par suite, « il faut renoncer à traduire en mime le développement d'une pièce parlante. »[430]

2.2.2. Une philosophie du mouvement

Au sein de l'ouvrage *Paroles sur le mime*, les principes techniques du mouvement sont en permanence rattachés à des métaphores, des anecdotes et des réflexions philosophiques. Par exemple :

- à propos de la segmentation du corps et de la préparation physique de l'acteur :
« Notre pensée, entre son pouce et son index, nous pince le revers de notre enveloppe et notre corps, sculpté de l'intérieur, se plie. »[431]

- à propos de la primauté du tronc : « Michel-Ange recommande ceci : 'Que ta statue soit telle que si elle venait à rouler sur la pente d'une montagne, elle puisse arriver jusqu'en bas sans que rien n'en soit cassé.' Cela prouvait la préférence du maître pour la statue aux airs de bloc ; que donc il proscrivait la jambe qui donne envie d'y accrocher son linge et les bras en moulin à vent, car dans l'épreuve qu'il supposait, ceux-ci se fussent cassés comme des macaronis avant d'atteindre la vallée. »[432]

- à propos de l'utilisation des bras : « Mais si le bras se lève tout seul, de son propre mouvement autonome, une question se pose : est-ce bien ce qu'il faut faire ? […] S'il y a émotion le mouvement part du tronc et retentit dans les bras plus ou moins. S'il n'y a qu'explication d'intelligence pure, dépourvue d'affectivité, le mouvement peut partir des bras pour ne transporter que les bras ou entraîner le tronc. »[433]

- à propos du déséquilibre et du rôle du pied : « Lorsque l'effort est réparti dans tout le corps, il est rare qu'il soit douloureux. Mais que le pied seul retienne la colonne, ce n'est plus une contribution, c'est un impôt. Le pied est le prolétariat de l'esthétique. »[434]

---

430 *Ibid.*, p.126
431 *Ibid.*, p.30
432 *Ibid.*, p.58
433 *Ibid.*, p.61
434 *Ibid.*, p.97

Ces quelques exemples soulignent le développement d'un imaginaire du mouvement qui doit permettre à l'élève de mieux prendre conscience de son corps et de ses potentialités motrices et, par suite, dramatiques. Un pied n'est plus seulement un élément anatomique mais il doit être conçu en véritable protagoniste du mouvement.Un exemple, peut-être plus parlant, encore est celui de la saccade (définie comme « l'immobilité mobile »[435]) et du fondu (défini comme « des mouvements lents qui évoquent le départ de la locomotive »[436]). À propos de ces deux éléments techniques, Étienne Decroux écrit :

> « Et qu'est-ce que la saccade ? C'est un plongeon dans l'acte. Plongeon un peu rageur, un peu désespéré, coléreux d'avoir hésité. Il faut agir, on se méfie, on doute. Dans le doute, abstiens-toi. Douteux conseil. Puisque pour se maintenir, il faut agir. Tout bouge autour de nous. Nous n'avons, en nous arrêtant, rien arrêté d'autre que nous. […] Outre ce mouvement saccadé, le mime a d'amples mouvements lents […]. Alors il semble une statue de rêve qui tourne devant nous comme on tourne avec elle. Serait-ce le bonheur ? […] Saccadé et fondu : la vie nous offre ces deux modes. »[437]

Dans ces lignes, il est pratiquement impossible de se représenter concrètement et techniquement les deux principes de mouvement que sont la saccade et le fondu ; en revanche, c'est le même imaginaire du mouvement évoqué précédemment qui se construit à partir de ces formules langagières. De nombreuses images sont utilisées par Étienne Decroux pour rattacher ces principes techniques à une véritable philosophie du mouvement : en somme, il encourage l'acteur à bouger, certes, mais il faut que l'acteur sache pourquoi il bouge et comment il veut bouger. Il faut que le corps soit au service de l'homme ; ainsi, former son corps au mime corporel c'est aussi et d'abord acquérir une nouvelle forme de pensée.

2.2.3. Une philosophie de vie

Lors de la présentation de l'école Decroux dans le chapitre précédent, nous avons souligné l'aspect familial évoqué par les anciens élèves et le caractère quasi-religieux accordé au lieu et à l'enseignement du « maître ». Ces éléments constituent d'ores et déjà une certaine « philosophie de vie » au sens où, en suivant les cours, les

435 *Ibid.*, p.71
436 *Ibid.*, p.72
437 *Ibid.*, p.71

élèves accèdent en réalité à une formation relativement confidentielle et spécialisée : ils intègrent en quelque sorte la « famille Decroux ».

> « Pour étudier avec lui, il fallait venir chez lui ! […] Il fallait par exemple savoir dire bonjour et au revoir correctement, avec cordialité, enlever ses chaussures à tel endroit, respecter les lieux, ne pas claquer les portes, en bref il fallait se comporter en invités et non en consommateurs. […] Cette maison, et ce qu'elle impliquait, m'est toujours apparue comme étant la première leçon de mime corporel d'Étienne Decroux : un appel subtil à une certaine tenue. »[438]

Par ces quelques règles de vie au sein de l'école, Étienne Decroux entend insuffler certaines valeurs qui dépassent l'enseignement technique du mime corporel. Ces règles sont accompagnées de rituels destinés à être perpétués : par exemple, le formateur Ivan Bacciocchi continue d'organiser, au sein de son école de mime corporel et à la fin de chaque trimestre scolaire, « l'heure de faiblesse ». Cette dernière était proposée par Étienne Decroux, le vendredi soir, pour « fêter » la fin de la semaine de cours ; les élèves étaient invités à partager un verre de Porto avec le maître[439]. Aujourd'hui, Ivan Bacciocchi conserve ce rituel et offre cette même boisson pour fêter la fin du trimestre, remettre les bulletins scolaires, échanger sur le travail réalisé, etc. Ces moments de vie quotidienne intégrés dans la formation technique participent à la construction du groupe et à la perpétuation de certaines valeurs propres aux initiés decrousiens. Par ailleurs, l'expression « philosophie de vie », proposée par Marco De Marinis, peut aussi être entendue comme une philosophie de l'époque : être mime et incorporer la technique Decroux reviendrait, certes, à acquérir de nouvelles capacités corporelles et à se comporter selon les codes imposés par Decroux au sein de son école, mais aussi à prendre position dans une société donnée. Cette idée transparaît par exemple dans les lignes suivantes, à propos du fait que l'acteur doit contrefaire ses mouvements afin de bouger autrement qu'en situation quotidienne :

> « Si le corps imite exclusivement le corps, cela ne suffit pas. Surtout demain. Le progrès qui va de plus en plus vite et qui d'un point de vue est un fait moderne est l'hémorragie de la Différence. Les choses tendent à se ressembler en ce qu'étant en boîtes, on n'en voit que les boîtes qui se ressemblent par leurs formes. […] Cette idée ouvre un horizon sur la fonction future du mime. »[440]

Decroux dépasse le simple exposé technique du mouvement pour rattacher le mime corporel à un dessein plus vaste : le mime aurait un rôle particulier dans une société où

438 SOUM, Corinne, « Petite histoire d'une grande transmission ou le tunnel du Simplon » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, op.cit.,* p.456

439 C'est ainsi que l'appellent la plupart des anciens élèves que nous avons rencontrés.

440 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.114-115

le travail ne marque plus autant les corps et où, par conséquent, l'uniformisation gagne du terrain. Cette attention particulière à la société et à ses individus est présente tout au long de l'ouvrage *Paroles sur le mime* et se retrouve notamment dans les « styles de jeu » et les « types » créés par Étienne Decroux.

Les styles de jeu sont la façon dont le mime traite l'action. C'est le style de jeu qui va lui permettre d'adopter les attitudes, le trajet corporel, les rythmes, qui correspondent le mieux à cette action. Cela permet, en somme, de contextualiser une action. Prenons pour exemple deux des styles de jeu fondamentaux dans la technique Decroux : l'homme de sport et l'homme de salon. Dans ces styles de jeu, Étienne Decroux donne des indications à la fois sociales et morales : l'homme de sport incarne l'aptitude au travail, la capacité de production, l'action sur le monde – qui se traduit par un corps très engagé dans le mouvement ; tandis que l'homme de salon incarne l'absence de production, c'est un portrait de l'homme moderne qui n'aurait plus besoin de produire pour satisfaire ses besoins. Ces deux styles déterminent les mouvements, les rythmes, les attitudes que le corps va devoir adopter pour interpréter l'un ou l'autre. Étienne Decroux prévoit des indications corporelles, propres à chaque style de jeu : quels sont les appuis au sol ? Quelles sont les flexions de jambes à adopter ? Quels sont les éléments du corps à mettre en jeu ? Et ainsi de suite. Selon qu'il s'agisse d'un style de jeu ou d'un autre, les réponses seront différentes. Ainsi, dans le style « homme de sport », il faut montrer l'effort, comme si l'on était en train de déplacer un poids, ou de transformer la matière ; on est ici dans la production économique. *A contrario*, dans le style « homme de salon », il faut agir sans montrer l'effort, dans une totale absence de production économique. Ces styles de jeu engendrent le développement de « types » : l'homme de sport ou l'homme de salon rassemblent les archétypes du travailleur, de l'ouvrier ou du bourgeois, du nanti. La base du travail decrousien passe par une simplification selon le principe suivant : « simplifier, simplifier encore, et seulement après, si nécessaire, amplifier. »[441] Chaque sujet traité passe par ce processus de simplification afin qu'il puisse retrouver, une fois amplifié, une dimension universelle, voire atemporelle ; « par cet épurement, il s'agit de garder uniquement l'essentiel du

441 Extrait du livre d'Ivan Bacciocchi, élève d'Étienne Decroux, directeur de l'Ecole Internationale de Mime Corporel Dramatique, en cours d'écriture, 2018. Au moment où nous écrivons cette thèse, un projet de livre est en cours d'écriture : Ivan Bacciocchi y présente les grands principes du mime corporel et les lignes directrices du contenu pédagogique de l'école. Nous avons eu accès aux brouillons de rédaction de cet ouvrage.

sujet traité pour en faire une sorte d'archétype. Archétype du penseur, de l'athlète, de l'être humain dans toutes ses attitudes sociales : le travail, la politique, la politesse, les sentiments, etc. »[442] Ces figures archétypales trouvent un écho dans les techniques de marche ; en effet, Étienne Decroux dresse, à travers les démarches humaines, un véritable portrait de ses contemporains :

> « Il est des marches égoïstes où l'homme semble, du pied, conduire vers son sillon les portefeuilles gisant au sol. On croirait qu'un autre mesure pour en vendre un morceau très cher, le boulevard où il marche. Marche d'expert-comptable qui ne saurait exclure la marche d'arpenteur muni de ses bottes d'égoutier. Un autre avance sans bruit d'un pas caoutchouteux pour surprendre sa femme et tuer son rival d'un coup de couteau diplomatique. »[443]

Et ainsi de suite, sur presque deux pages, il décrit des façons de marcher à partir desquelles il façonne des portraits. Ce travail autour des marches n'est pas sans faire penser aux observations de Marcel Mauss à propos de la démarche particulière des infirmières américaines et françaises, que nous avons évoquées dans le chapitre 1.

Pour conclure, et afin d'éviter une énumération laborieuse des nombreux exemples de ce type qu'il nous est possible de relever tout au long de l'ouvrage *Paroles sur le mime*, notons simplement certains sous-titres[444] dont les termes ne laissent rien transparaître des techniques de mouvement mais qui sont, au contraire, largement emprunts de considérations philosophiques et sociales : « Il faut être doué » ; « L'emploi sans emploi » ; « L'abondance de bien » ; « La foire ou le moulin » ; « La douleur purificatrice » ; « On ne peut pas tout avoir » ; « Montrer ce qu'on a dans le ventre » ; « Le socialisme ». En somme, Étienne Decroux, à travers la construction du mime corporel, offre une conception d'un corps à la fois marqué et marqueur de la société dans laquelle il évolue ; la discipline artistique se pare ainsi d'une certaine profondeur sociale.

2.2.4. Une philosophie « tout court »

Il nous semble que par l'expression « philosophie tout court », Marco De Marinis nous invite à un second niveau de lecture de l'ouvrage *Paroles sur le mime*

442 *Ibid.*

443 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.,* p.174

444 Les sous-titres relevés appartiennent au chapitre intitulé « Choses à part » *in* DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.,* pp.184-192

c'est-à-dire une lecture qui soit au-dessus de toute considération théâtrale. C'est dans cette veine que nous proposons de présenter rapidement quelques extraits de *Paroles sur le mime* et de les compléter par certains des aphorismes decrousiens répertoriés par Claire Heggen, ancienne élève de Decroux[445].

> « Ces formules résumaient de manière lumineuse, souvent métaphorique ou paradoxale, les principes fondamentaux de l'art corporel et dramatique qu'Étienne Decroux recherchait. Elles avaient le charme d'éclore à la surface du corps comme une émanation verbale du mouvement dans le moment même. Comme si la pensée, la philosophie, l'engagement politique étaient à la fois issus du corps et inscrits dans le corps à tout instant. »[446]

Les principales formules que nous présentons ici nous semblent pertinentes en ce qu'elles couvrent quatre thématiques particulièrement présentes dans la pédagogie Decroux et rattachables, selon nous, à la « philosophie tout court » : l'art, la beauté, l'espace et le temps.

> « Le jardin des Beaux-Arts n'est pas un potager. »[447]
>
> « La beauté ne se couche pas à la première sollicitation. Elle veut des preuves d'amour. »[448]
>
> « L'art est une plainte. »[449]
>
> « Un art n'est pas tenu de faire ce qu'il sait faire ni ce qu'il sait bien faire, mais ce qu'aucun autre ne peut faire. »[450]
>
> « Commencer c'est promettre une continuation. »[451]
>
> « L'artiste doit montrer son œuvre sans montrer sa personne. »[452]
>
> « Le regard est un toucher à distance. »[453]

Nous évoquons ces formules comme dernière touche de ce que nous appelons « la philosophie Decroux », dans le but d'offrir au lecteur une approche de la discipline que nous utilisons comme outil d'enquête.

En conclusion, ces quelques pages dédiées aux pans philosophiques du mime corporel soulignent le fait que « [Decroux] n'enseignait pas seulement les 'bases

445 Ces aphorismes sont présentés par Claire Heggen dans le chapitre « Qu'est-ce qu'il a dit Jésus Christ ? » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Etienne Decroux, mime corporel, Op.cit.*, p.421-429

446 *Ibid.* p.422

447 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, Paris, *Op.cit.,* p.157

448 *Ibid.,* p.117

449 *Ibid.,* p.84

450 *Ibid.,* p.145

451 HEGGEN, Claire, « Qu'est-ce qu'il a dit Jésus Christ ? » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.*, p.423

452 *Ibid.,* p.426

453 *Ibid.,* p.428

scientifiques' du travail de l'acteur, mais une manière de 'prendre position' qui, dans des postures physiques et des compositions de mouvements, résonnait dans le comportement éthique et spirituel. »[454] Il nous semble que les quatre branches de la « philosophie Decroux » (une philosophie du théâtre, du mouvement, de vie et « tout court ») présentées au cours de ce chapitre permettent de dessiner les contours du mime corporel en tant que discipline artistique complète. Nous pouvons à présent nous pencher sur son aspect plus technique et, dans un dernier temps, nous nous plongerons dans sa transposition auprès des formateurs et des apprentis artisans d'art.

2.3. Trois éléments fondamentaux de la technique Decroux

Afin de mieux comprendre les raisons de notre transposition du mime corporel à la sphère de la formation professionnelle en artisanat d'art, il nous faut présenter certains principes techniques fondamentaux. De plus, étant donné que notre outil méthodologique a été construit à partir d'observations distantes et participantes au sein de l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique (EIMCD), il nous semble cohérent de détailler les principes encore en vigueur aujourd'hui au sein de cet établissement. Par conséquent, les éléments présentés ci-après sont les fruits d'une triple source : notre expérience en formation professionnelle, nos observations de recherche et le livre en cours d'écriture d'Ivan Bacciocchi, directeur de l'EIMCD[455]. Sans procéder ici à un exposé didactique de la technique, nous nous attardons particulièrement sur trois éléments fondamentaux : la segmentation du corps, le poids/contrepoids et les dynamo-rythmes. Nous proposons une définition de chacun puis, nous exposons l'intérêt qu'il présente pour notre enquête de terrain. Tous ont été utilisés dans une hypothétique prise de conscience des gestes et en aucun cas dans un objectif artistique. Aussi, afin de questionner les apports et les limites de l'utilisation de la technique Decroux auprès d'autres « professionnels du geste » (en l'occurrence, auprès des formateurs et apprentis en artisanat d'art), nous laissons de côté le caractère théâtral du mime corporel pour ne l'utiliser que comme boîte à outils. Nous revenons d'abord sur ces trois éléments piliers

454 BARBA, Eugenio, « Le maître caché » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.*, p.16

455 Livre d'Ivan Bacciocchi, *Op.cit.*

puis nous imaginons l'intérêt méthodologique qu'ils présentent dans le cadre de notre recherche.

2.3.1. La segmentation du corps

Étienne Decroux travaille sur le corps en partant d'une notion élémentaire : l'anatomie. S'il faut travailler et créer avec le corps, comment celui-ci se compose-t-il ? Il aborde ainsi le corps sous un angle presque « médical » afin de poser des bases solides sur lesquelles développer une technique et un lexique spécifiques. Il propose un découpage anatomique, animé par l'idée que « nommer les choses, c'est déjà les apprivoiser »[456], puis il identifie six parties du corps : tête, cou, poitrine, ceinture, bassin et jambes. Claire Heggen et Yves Marc, anciens élèves de l'école de Boulogne-Billancourt, rappellent que « chez Decroux, le corps est divisible en segments […]. Il envisage le corps comme un clavier. Chaque segment isolé ou chaque os est comme une touche de clavier. […] Il ne faut pas oublier que Decroux a été, entre autres métiers, apprenti boucher. Il savait ce qu'était une articulation, un muscle, un ligament, et il savait comment découper la chair. »[457] La référence au boucher renvoie à ce que nous avons dit précédemment sur l'influence des métiers artisanaux dans la construction de la discipline « mime corporel », il est d'ailleurs intéressant de voir que d'anciens élèves continuent à prendre appui sur le monde artisanal pour parler du mime decrousien et, en l'occurence, pour parler du découpage anatomique proposé par Étienne Decroux. À ce propos, le corps est donc divisé en segments autonomes, les bras sont traités séparément et de façon mineure, dans une volonté de se distinguer de la pantomime et d'affirmer le corps dans son entier, en se concentrant sur le tronc et non sur des parties du corps que l'on pourrait qualifier de « périphériques », telles que les mains. Les six parties anatomiques énumérées plus haut, en s'additionnant, donnent vie à six éléments qui eux ne seront plus uniquement anatomiques mais deviendront expressifs. La mise en mouvement de ces éléments correspond à ce qu'Étienne Decroux appelle une « gamme corporelle ». Ainsi, « comme les musiciens qui doivent toujours faire leurs gammes avant de jouer de leur instrument, les acteurs, aussi, doivent maîtriser leur corps avant

456 Extrait du livre d'Ivan Bacciocchi, *Op.cit.*

457 HEGGEN, Claire, MARC, Yves, *Théâtre du mouvement*, Montpellier, Deuxième Epoque, 2017, p.311

d'improviser et de laisser s'exprimer leur inspiration. »[458] Le corps devient un instrument à maîtriser et, pour ce faire, une connaissance et une conscience maximales des possibilités de mouvement doivent être acquises par l'acteur. Si l'anatomie du corps, au sens médical, est assez peu évoquée aujourd'hui en formation mime corporel, les premières leçons dispensées aux élèves mettent toujours largement l'accent sur les six éléments à identifier et à mobiliser. Nous présentons ci-après deux exemples d'exercices de segmentation (illustrations 4 et 5), appliqués aux mains et aux bras. À noter que ces mêmes exercices s'appliquent à l'ensemble des parties anatomiques énumérées précédemment (la tête, le buste, le tronc, etc.). Ce découpage anatomique nécessite une prise de conscience du corps dans son ensemble, et une maîtrise de chacun des segments ainsi que de leurs possibilités de mouvement. Ces dispositions physiques doivent être incorporées par les élèves afin de servir subtilement l'interprétation et la création d'un acteur-auteur[459], car, rappelons-le, cette « analyse corporelle, la chronologie et la hiérarchie du mouvement […] et plus généralement la plasticité du corps de l'acteur […] étaient autant de voies à partir desquelles […] [Decroux] a fondé le Mime corporel, qui sont les pierres de base d'une théâtralité du mouvement […]. »[460] Ainsi, ces segmentations et articulations corporelles sont originellement pensées comme des ressources que l'acteur doit ensuite être capable d'exploiter sur scène pour servir une dramaturgie théâtrale.

458 ALANIZ, Sirlei Leela, *Le corps qui pense, l'esprit qui danse - l'acteur dans sa quête de l'unité perdue*, *Op.cit.,* p.46

459 Nous empruntons l'expression à Claire Heggen et Yves Marc pour qualifier l'acteur formé au mime corporel et pratiquant un « théâtre physique », en opposition à l'acteur « traditionnel » c'est-à-dire cantonné à l'interprétation d'un auteur littéraire. *I n* HEGGEN, Claire, MARC, Yves, *Théâtre du mouvement*, *Op.cit.,* p.392

460 *Ibid.,* p.48

Illustration 4 : Exercice de segmentation des bras

Photographies prises à l'Ecole Internationale de Mime Corporel Dramatique, 2017

© Géraldine Moreau

Illustration 5 : Exercice de segmentation des mains

Cinq positions différentes :

1. Mains en palette
2. Mains en trident
3. Mains en coquille
4. Mains en salamandre
5. Mains en marguerite

Photographies prises à l'Ecole Internationale de Mime Corporel Dramatique, 2017
© Géraldine Moreau

Utilisation de la segmentation corporelle sur le terrain

Nous avons compris que la segmentation corporelle consiste à mobiliser seulement une partie du corps, c'est-à-dire à fractionner le mouvement d'un membre qui bouge habituellement de manière uniforme. Dans le cadre de notre recherche, la segmentation corporelle présente principalement trois intérêts : d'abord, elle « produit […] une sorte de distillation de la durée qui […] suggère ce qu'on ne voit pas habituellement, les résonances souvent invisibles des phénomènes. »[461] ; ensuite, « elle permet de reconstruire le mouvement, si compliqué soit-il, à partir d'éléments clairs juxtaposés. [C'est] une décomposition en morceaux suivie d'une recréation »[462] ; enfin, par un couplage avec un « élargissement des gestes »[463], la segmentation permet de devenir « plus conscient de ses mouvements, de leur dynamisme, de leur ampleur – poussée parfois aux confins de l'équilibre –, de mieux en cerner les limites et par là même de ne plus faire d'erreurs. »[464]

En utilisant la segmentation corporelle auprès des formateurs et des apprentis en artisanat d'art, nous supposons : d'abord, qu'il serait plus aisé pour nous de voir ce qu'on ne voit pas habituellement au sein d'une classe de formation d'artisanat d'art ; ensuite que nous pourrions identifier plus facilement les « morceaux » constitutifs d'un processus de transmission d'un geste technique artisanal ; enfin, que les formateurs et apprentis en artisanat d'art concernés par l'enquête acquerraient une meilleure conscience de leurs gestes professionnels.

2.3.2. Le poids/contrepoids

Les contrepoids reposent sur des actions simples : tirer, soulever, pousser ; ils impliquent un déplacement de son propre poids.

> « Dans le mime corporel [le contrepoids] est utilisé dans un sens surtout technique. D'une part il fait référence à ce que Decroux appelle 'l'art de donner l'impression' ; d'autre part, il traduit une réalité organique de l'acteur sur scène. En effet, travailler le contrepoids consiste à donner, par le jeu, l'idée d'une action en

461 BENHAÏM, Guy, « Étienne Decroux ou la chronique d'un siècle » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.*, p.342

462 *Ibid.,* p.338

463 *Ibid.,* p.314

464 *Ibid.*

> transférant le poids d'un objet sur le mouvement effectué. […] Lorsqu'il s'agit de mimer l'interaction d'un homme avec un objet réel, qu'il s'agisse de le pousser, le tirer, le soulever ou de le porter, le contrepoids sera la tension musculaire mise en œuvre pour donner l'idée du poids de cet objet, même s'il est en réalité inexistant. »[465]

Au fur et à mesure que l'apprenant maîtrise les différents segments de son corps, il s'avance vers des exercices plus engageants corporellement ; le contrepoids est une première façon d'insérer du jeu puisqu'il repose sur le principe du « faire semblant ».

> « Decroux cherchait surtout les rapports entre le corps et l'action - ou la tâche - à accomplir, (comme transporter une bassine ou pousser un chariot) […]. Ces actions sont imaginaires, bien entendu, mais pour nourrir l'illusion, le corps doit s'y engager réellement, c'est-à-dire qu'il ne doit pas représenter l'action, mais, au contraire, activer son corps tout entier comme si l'objet avec lequel il compose était bel et bien présent. »[466]

L'évocation ici du contrepoids nous permet de souligner une nouvelle fois le lien entre la construction de la technique « mime corporel » et le travail manuel puisque « la technique des *contrepoids* du mime corporel vient de l'observation physique du corps soit dans le travail manuel soit dans le sport. »[467]

Utilisation du poids/contrepoids sur le terrain

Du principe des contrepoids nous choisissons de retenir le rapport équilibre/déséquilibre, l'engagement du poids et la position du corps par rapport à un objet : dans le cas des formateurs et des apprentis en artisanat d'art, nous souhaitons leur proposer une autre façon d'utiliser le poids et les appuis pour travailler afin de « perturber » l'utilisation habituelle du corps. Ainsi, « en élargissant le mouvement à la frontière du déséquilibre, le Mime corporel […] se caractérise […] [par] cette déformation de la technique quotidienne du corps, cette technique extra-quotidienne. »[468] De même que pour la segmentation corporelle, l'hypothèse d'une telle modification du poids (équilibre/déséquilibre) repose sur l'idée que cette dernière permettrait d'obtenir des données sur le rôle du corps dans l'exécution des gestes techniques constitutifs d'une tâche artisanale.

---

465 ALANIZ, Sirlei Leela, *Le corps qui pense, l'esprit qui danse - l'acteur dans sa quête de l'unité perdue*, *Op.cit.,* p.354-355

466 *Ibid.,* p.360

467 WON, Kim, *Les contrepoids du mime corporel dans le monde contemporain*, *Op.cit.,* p.73

468 *Ibid.,* p.315

2.3.3. Les dynamo-rythmes

Comme pour les gammes corporelles, évoquées plus haut, l'acteur doit varier le rythme de ses mouvements afin de rendre compte des actions de manière dynamique et composer une véritable partition corporelle. Les dynamo-rythmes, c'est le rythme de nos mouvements : vitesse, accélération, arrêts, suspensions, etc. S'y intéresser permet de « comprendre comment tension et relaxation musculaires, à l'intérieur même d'un mouvement, sont indispensables pour créer des variétés de rythmes qui donneront alors au mouvement une musicalité visuelle. »[469] Les trois principaux dynamo-rythmes sont : le choc-résonance, la vibration et les antennes d'escargots (appelées aussi recul sur place). Il est possible d'assimiler ces changements de rythme aux variations et intonations vocales que l'acteur parlant utilise mais auxquelles l'acteur mime, généralement, renonce.

Utilisation des dynamo-rythmes sur le terrain

À partir du postulat decrousien selon lequel « n'importe quel geste, fût-il le plus banal, le plus ordinaire, le moins stylisé, se compose forcément et indissolublement de dynamisme et de rythme »[470], nous retenons des dynamo-rythmes les variations sur la vitesse d'exécution des gestes. En utilisant cet élément, nous souhaitons observer les conséquences d'une accélération ou d'un ralenti sur l'exécution du travail. De même que pour la segmentation corporelle et les contrepoids, nous interrogeons ainsi la réaction du corps face à des consignes inspirées de la technique Decroux. Ces trois éléments (segmentation corporelle, poids/contrepoids et dynamo-rythmes) sont réunis sous un même principe : l'*épuration* ; « car, entre autres choses, notre art c'est cela : d'épurer toujours, puis, selon le cas, d'agrandir ou non. »[471] Ainsi, chaque étape de l'enquête que nous présentons dans les chapitres suivants suit ce principe d'épuration, de déconstruction et de reconstruction des gestes, dans un double objectif : mimer pour voir et mimer pour faire parler[472].

469 Livre en cours d'écriture d'Ivan Bacciocchi, *Op.cit.*
470 *Ibid.,* p.316
471 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.66

> « Y a-t-il une méthode qui soit plus scientifique que celle qui déshabille l'acteur afin de voir ce qu'il en reste ? […] Lorsque l'acteur, livré à lui-même, aura découvert ce qu'il peut et ce qu'il ne peut vraiment pas, ne verrons-nous pas mieux quel rôle jouaient les choses que l'on a supprimées ? Et donc dans quelle mesure, et aussi pour quelle fin, il faut réintégrer ce qui a été congédié ? »[473]

Ce qu'Étienne Decroux propose ici pour former un nouvel acteur – plus conscient et plus « essentiel » – nous l'appliquons à la figure de l'artisan d'art afin de récolter certaines données corporelles présentes lors d'une transmission des gestes techniques artisanaux.

En conclusion, rappelons que ces quelques pages sur trois des éléments fondamentaux du mime corporel n'ont ni une vocation didactique ni une ambition exhaustive ; aussi, nous imaginons facilement que le lecteur puisse avoir du mal à se représenter concrètement le rendu de la segmentation corporelle, d'un contrepoids ou d'un dynamo-rythme. Cette présentation sert avant tout à introduire et justifier le choix des outils utilisés au cours de l'enquête, réalisée auprès des formateurs et apprentis en artisanat d'art. Mais avant de quitter la présentation du mime corporel en tant que discipline artistique et grammaire corporelle pour entrer dans le vif de l'enquête de terrain, nous proposons de nous pencher sur une pièce emblématique d' Étienne Decroux et essentielle dans l'élaboration de notre question de départ : « Le menuisier ».

2.3.4. « Le menuisier » : passerelle entre le mime corporel et l'artisanat

[La vie artisanale] a été une véritable obsession thématique
de la première période Decroux. »[474]

D'une durée approximative de sept minutes, la pièce « Le menuisier » regroupe les principales actions liées au travail du bois : raboter, tracer, percer, visser, etc. ; elle appartient à la série « la vie artisanale » qui contient également l'oeuvre, encore enseignée aujourd'hui, de « La lavandière » . Ces pièces « ne se limitent pas à une

472 Nous adaptons ici la distinction proposée par Michèle Lacoste entre « filmer pour voir » et « filmer pour dire » que nous présentons dans le chapitre 3. Voir LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in* BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation*, *Op.cit.*, p.10-14

473 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, *Op.cit.*, p.22

474 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.161 Traduction libre : " *La Vie artisanale* […] è stata una vera e propria ossessione tematica del primo Decroux."

mimique de ces deux activités, mais dilatent telle action en resserrent une autre...si bien que ces portraits corporels donnent à voir la réalité (raboter, soulever, essorer, etc.), et l'effort du travail, mais aussi les temps de préparation, les causes, les résonances, le doute, les commentaires, le songe. Dès le début, Étienne Decroux ne mime pas seulement ce qui se voit à l'oeil nu. »[475] Le choix d'un sujet tel que le menuisier permet en réalité d'opérer une *généralisation du geste* :

> « Il s'agissait de représenter *Le Menuisier.* C'est une généralité. […] Fallait-il représenter un menuisier, un homme de cinquante-cinq ans, avec un bout de cigarette sur le bord des lèvres ? Aurait-il une casquette, ou serait-il tête nue ? Serait-il fort, gros ou mince ? Que de questions. Le mieux c'était que l'acteur soit en maillot, sans vêtements, ni costumes. Cette idée de généralité, nous le retrouvons dans le jeu lui-même. Il ne s'agit pas de s'occuper de cas particuliers, mais toujours de généralités. »[476]

Tout comme nous avons vu que les styles de jeu, les types et les marches menaient à des figures archétypales, la pièce « Le menuisier » vise à représenter l'homme de métier, en train de transformer la matière et de réfléchir à son action ; « le » menuisier devient le représentant de tous les menuisiers et d'aucun menuisier à la fois. Il s'agit également de proposer une *dramatisation du geste* :

> « Si nous nous plaçons du point de vue dramatique, nous voyons qu'il [cf. le menuisier] hésite, qu'il se concentre, qu'il réfléchit. À certains moments, au contraire, tout va bien. […] Ayant vu combien cette activité est générale, combien elle est dramatique, puisqu'elle est faite de tous les phénomènes moraux, hésitation, confiance, examen rétrospectif […], nous sommes forcément enclins à penser que c'est un beau sujet. »[477]

> « Dans Le Menuisier en particulier, il fait quelques gestes avec une certaine violence et, comme dans l'eau, ce geste demande à continuer. Dans la vie pratique de tous les jours, il est arrêté. […] Dans Le Menuisier, bien des mouvements sont la continuation de quelque chose qui, d'habitude, est coupée par les ciseaux du social. »[478]

Les gestes du Menuisier n'ont pas vocation à être réalistes ; ils sont au service d'un portrait plus vaste de l'artisan, voire de l'homme qui agit. Ainsi, en dressant le portrait du menuisier, Étienne Decroux refuse l'imitation stricte d'un métier pour en proposer plutôt un portrait de l'Homme et de sa pensée : les gestes sont des métaphores et le réalisme laisse la place à l'abstraction afin de servir la dramaturgie plutôt que la

475 LEABHART, Thomas, « Le 'Grand Projet' d'Étienne Decroux existe-t-il ? » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.411

476 DECROUX, Étienne, *« Les 'dits' d'Étienne Decroux » in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel, Op.cit.,* p.77

477 *Ibid.*, p.76

478 *Ibid.*, p.78

production ; enfin, ils sont délaissés au profit des idées, qui s'incarnent tantôt dans la planche de bois, tantôt dans le rabot, tantôt dans la vis, tandis que les imprévus liés au travail de la matière servent à inscrire et retenir l'Homme dans le monde terrestre.

> « Quand l'homme pense, il lutte contre les idées comme on lutte contre la matière. Puisqu'on ne voit pas les idées, puisqu'on ne voit pas la pensée, puisqu'on n'a pas de prise directe sur la pensée, la meilleure chose est de faire un travail matériel qui implique l'intelligence et dont les gestes sont comme l'écho de notre intelligence. »[479]

Étienne Decroux conçoit les métiers artisanaux comme de parfaits sujets dramatiques pour son « nouveau mime » puisqu'ils contiennent certaines des qualités essentielles de l'Homme. Selon lui, le travail artisanal renvoie à l'origine du monde : « Nous remontons à la mère commune, à la matrice humaine, à l'origine du monde, parce qu'à l'origine du monde, il fallait bien faire quelque chose. Il fallait bien s'attaquer à la matière. Et cela, c'est dramatique, la matière ne se laisse pas travailler comme cela, il y a des obstacles. »[480] De ce point de vue, le geste technique est un trait d'union entre l'Homme et le monde matériel ; exécuter un geste artisanal c'est agir avec des outils, des matières tout en menant une réflexion qui permette de répondre à la situation. Étienne Decroux pousse son éloge de l'artisan jusqu'à sous-entendre que c'est par la transformation de la matière que l'Homme se rapproche d'un dieu : « Qu'est-ce qui manque à l'homme pour être un dieu ? Il lui manque de fabriquer la matière. Il ne peut pas fabriquer la matière, il peut, tout au plus, la changer. »[481] Au-delà d'une utilisation dramatique du menuisier, Étienne Decroux témoigne ainsi d'une véritable admiration pour cet homme qui incarne, selon lui, un homme complet en ce qu'il réunit les arts et les métiers : « Un menuisier c'est un homme qui pense : il fait des calculs ; c'est un géomètre et c'est un artiste. Il faut qu'il donne une forme qui est une création. Géométrie et art : c'est tout de même extraordinaire de penser que ce métier relativement modeste suppose des aptitudes de géomètre, de science exacte, et des aptitudes d'artiste. »[482] Il nous semble que les quatre philosophies évoquées dans les pages précédentes se retrouvent au sein de la pièce « Le menuisier » : l'oeuvre est emblématique de la « période artisanale »[483] d'Étienne Decroux et de la philosophie du théâtre qu'il revendique ; elle mobilise de nombreux principes de la philosophie du

479 *Ibid.,* p.77
480 *Ibid.,* p.79
481 *Ibid.*, p.207
482 *Ibid.,* p.76

mouvement élaborée par Decroux ; elle témoigne d'une certaine époque à travers une valorisation du corps face à la matière dans un contexte d'industrialisation massive ; enfin, la pièce « Le menuisier » illustre particulièrement bien la « philosophie tout court » d'Étienne Decroux en ce qu'elle défend une rencontre, fructueuse selon lui, entre les arts et les métiers. De plus, dans le cadre particulier de notre recherche, la pièce « Le Menuisier » revêt une importance certaine puisque, rappelons-le, elle est le fondement de notre question de départ étant donné que l'examen final de la formation professionnelle dispensée au sein de l'EIMCD repose en partie sur l'exécution de celle-ci. En effet, nous nous sommes d'abord demandés : « Comment est-il possible de mimer les gestes d'un menuisier alors qu'aucun des étudiants, *a priori*, n'en a l'expérience ? » ; de là, ont jailli les questions relatives à la transmission d'un geste technique qui ont constituées le coeur de notre travail de recherche.

En conclusion, ce chapitre nous a permis de faire connaissance avec le mime d'Étienne Decroux et de souligner le caractère fondamentalement corporel de cette discipline. Nous avons remarqué que le mime corporel place le corps au centre de toute action et réflexion ; il s'agit, pour l'acteur, d'acquérir une véritable conscience et maîtrise de ses mouvements afin d'obtenir un corps apte à interpréter tous les drames théâtraux. En mettant l'accent sur le corps, le mime decrousien se détache de la pantomime et d'une conception signifiante du geste. En effet, il ne s'agit pas de mimer les mots mais bien d'utiliser les mouvements du corps pour représenter ; la préférence est à l'évocation, au détriment de la narration. Nous avons également dépeint certains aspects de ce que nous avons nommé « la philosophie Decroux » et nous l'avons fait car il nous semblait important de montrer que le mime corporel dépasse la sphère strictement théâtrale mais qu'il s'adresse aussi, en quelque sorte, à l'époque, à la société, à l'Homme, au métier, etc. Il s'agissait ainsi de ne pas limiter le mime decrousien à une méthode pour l'acteur mais bel et bien de le concevoir comme une grammaire du mouvement, potentiellement utile à toute personne disposant d'un corps. Enfin, ce chapitre nous a permis de présenter les trois éléments que nous avons choisi d'extraire du mime corporel pour les transposer au monde artisanal : la segmentation

483 Marco de Marinis utilise l'expression « il primo Decroux » (traduction libre : « le premier Decroux ») pour qualifier les travaux de Decroux des années 1930, largement inspirés des exercices proposés à l'Ecole du Vieux-Colombier.

corporelle, le poids/contrepoids et les dynamo-rythmes. Là encore, nous avons volontairement détaché ces éléments de leur utilisation dramatique pour les concevoir comme des outils d'observation et d'analyse du mouvement. Tandis que nous avons repéré les influences du monde artisanal dans la construction du mime corporel, il nous apparaît intéressant de questionner l'intérêt d'une réciprocité : le mime corporel pourrait-il avoir à son tour une influence sur les métiers artisanaux et leur transmission ? C'est en partie ce que nous avons voulu interroger en construisant une « méthodologie mimée » et en l'appliquant à d'autres spécialistes du geste : les artisans d'art.

Chapitre 3

Observer les corps en activité de transmission

Il nous semble que les éléments de connaissance apportés jusqu'ici à propos de la transmission des gestes techniques artisanaux et du mime corporel d'Étienne Decroux, nous permettent de percevoir l'intérêt d'une passerelle entre les deux. Nous abordons désormais la construction puis la mise en application de la « méthodologie mimée » que nous avons imaginée afin d'approcher notre terrain d'enquête et d'en repérer les principaux éléments corporels. Notre expérience personnelle en école de mime corporel, l'enquête exploratoire, les séances d'autoconfrontation, les entretiens, ou encore les enregistrements audio et vidéo, nous ont permis de nous familiariser avec l'artisanat d'art – un secteur tout à fait inconnu pour nous ; tandis que, pour le mime corporel, il a fallu observer une discipline que nous connaissions bien mais, cette fois, sous le regard particulier de la chercheure et non plus de la praticienne. Cette approche des deux terrains s'est faite par des observations exploratoires et des prises de notes régulières (écrits, films et photographies).

Ce chapitre 3 s'intéresse aux trois outils déployés sur le terrain – l'observation provoquée, la séance d'autoconfrontation et l'entretien semi-directif – en justifiant le choix de chacun et en précisant sa visée méthodologique. Si ces trois moyens sont d'abord d'importance équitable, nous avons dû abandonner peu à peu les questions liées à l'autoconfrontation pour nous centrer uniquement sur les données obtenues au cours de l'observation provoquée et de l'entretien. En effet, nous avons choisi de ne pas présenter les discours tenus pendant les séances d'autoconfrontation car ceux-ci sont rares et ne présentent, à première vue, que peu d'intérêt. Cette faiblesse des données obtenues en séances d'autoconfrontation repose probablement sur une préparation et une conduite insuffisante de notre part ; aussi, les enquêtés étaient plutôt « livrés à eux-mêmes » qu'encouragés à réagir face aux images. De plus, nous n'avons pas organisé plusieurs séances d'autoconfrontation ; par conséquent, les formateurs et les apprentis sont restés dans ce que nous pourrions appeler une « réaction à chaud ». Tout au long de

ce chapitre, consacré à l'analyse des matériaux d'enquête, le lecteur ne s'étonnera donc pas de ne trouver que peu de références aux séances d'autoconfrontation. Pour autant, celles-ci n'ont pas été vaines puisque la plupart des enquêtés évoquent ces séances durant l'entretien semi-directif ; aussi, nous pouvons imaginer que l'autoconfrontation a participé, dans une certaine mesure, à une mise en mots de la pratique.

Au cours de ce chapitre, le lecteur pourra également reconstituer notre chemin de réflexion à propos de l'utilisation de la vidéo sur le terrain. Nous verrons que, si nous avons initialement suivi la voie de la sociologie filmique, balisée par les travaux de Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand[484] ou encore par Réjane Hamus-Vallée[485], en utilisant l'image dès la phase exploratoire, nous n'avons finalement pas réalisé de documentaire sociologique pour présenter l'enquête. À terme, la vidéo a surtout permis de récolter des données, de réaliser un visionnage multiple pour repérer les principaux éléments corporels et d'illustrer ceux-ci. Enfin, les images présentées visent avant tout à offrir un point de vue sur les situations de transmission observées car les gestes n'ont pas été filmés dans un objectif quantitatif mais participent à un processus de prise de conscience de l'activité permettant une analyse qualitative de la situation ; ainsi, comme nous l'avons noté dans le chapitre 1, à propos des méthodes d'analyse des gestes techniques, la vidéo 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 eux. »[486] Enfin, face à un objet mouvant tel que le geste, il nous semble que la vidéo permet de « saisir, conserver et traiter les événements observés »[487] afin d'éviter de rester trop à « l'extérieur des choses »[488]. Une partie de ce chapitre s'attache ainsi à présenter les points de rencontre et les disjonctions entre la sociologie filmique et notre méthode d'enquête. En somme, ce chapitre charnière permet d'abord de suivre le raisonnement

484 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.*

485 HAMUS-VALLEE, 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*, *Op.cit.*

486 BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation*, *Op.cit.*, p.7

487 GANNE, Bernard, « La sociologie au risque du film : une autre façon de chercher, une autre façon de documenter »,*Ethnographiques.org*, Numéro 25 - décembre 2012, disponible en ligne : http://www.ethnographiques.org/2012/Ganne, consulté le 9 janvier 2018, p.19

488 *Ibid.*

qui a été le nôtre au moment de construire l'enquête de terrain ; ensuite, il vise à détailler les hypothèses qui ont guidé notre regard ; enfin, il présente les outils qui ont cherché à les vérifier.

3.1. La construction de l'enquête de terrain

3.1.1. Objectifs et hypothèses de départ

Lorsque nous entamons la phase d'enquête auprès de quatre formateurs et de quatre apprentis artisans d'art, en janvier 2018, nous souhaitons proposer un espace de réflexion et d'expérimentation autour de la transmission des gestes techniques. Pour ce faire, nous avons d'abord imaginé une « observation provoquée » qui se présente comme suit : nous avons demandé à chaque binôme formateur-apprenti de recréer une situation d'atelier et de travailler sur un petit nombre de gestes techniques inconnus pour l'apprenti ; il s'agissait ainsi de reconstituer sommairement un processus de transmission-apprentissage des gestes du métier. Au cours de cette observation provoquée, nous avons utilisé le mime corporel de deux manières : dans un premier temps, le mime nous a servi d'*outil d'observation*, c'est-à-dire que nous avons observé les situations en gardant en tête les trois éléments que nous avons retenus de la technique Decroux (la segmentation corporelle, le poids/contrepoids et les dynamo-rythmes) et en accordant donc une attention aigüe aux corps des formateurs et des apprentis. Dans un second temps, le mime a été utilisé comme *perturbateur* puisque nous avons demandé aux formateurs et aux apprentis de travailler en adoptant des consignes imaginées à partir de la technique Decroux (changer la vitesse, l'amplitude, le poids du corps, etc.) ; à terme, les participants ont dû mimer, sans matière et sans outil, toutes leurs actions. Ces deux temps ont formé l'étape de l'observation provoquée, dont nous détaillons les consignes plus avant. Nous utilisons l'expression « observation provoquée » pour signaler le caractère relativement artificiel de la situation et nous l'empruntons à Blandine Bril et Henri Lehalle qui définissent l'observation provoquée comme « l'observation dans des situations fabriquées *ad hoc* et plus contrôlées »[489]. Les deux auteurs défendent une combinaison des méthodes et des outils issus de la

489 BRIL, Blandine et LEHALLE, Henri, *Le développement psychologique est-il universel ?*, *Op.cit.*

psychologie et de l'ethnographie puis ils justifient leur discours en remarquant que l'observation provoquée est souvent utilisée en psychologie clinique dont « l'objectif [est] de rendre compte du fonctionnement individuel et groupal, les données de base sont constituées des activités, comportements ou jugements actuels et observables. »[490] Toutefois, Blandine Bril – dont nous avons déjà cité les travaux consacrés aux gestes techniques – souligne que cette approche présente le risque de la « non-pertinence culturelle de la situation »[491], c'est-à-dire que l'observation provoquée ne suffit pas à saisir « les caractéristiques du milieu social » et « les rapports entre l'environnement social et les comportements »[492]. Nous retrouvons ici l'approche écologique de Blandine Bril, évoquée dans le chapitre 1 afin d'aborder les apprentissages dans toute leur dimension culturelle.

Par ailleurs, Nicolas Adell, dont nous avons aussi cité les travaux auprès des Compagnons du Devoir dans le chapitre 1, évoque les difficultés rencontrées sur le terrain pour construire une « ethnographie du compagnonnage »[493] : l'accès restreint à la « société à secrets »[494] des Compagnons, la nécessité de choisir un point de départ (les charpentiers de Toulouse) et les orientations d'analyse que ce choix peut engendrer, ou encore, le besoin de faire appel à d'autres métiers et Compagnons pour offrir « un accès à une vision plus globale de ce compagnonnage contemporain. »[495] Notre terrain d'étude présente des obstacles similaires ; d'abord, même si les artisans d'art n'ont *a priori* pas le même caractère secret que les Compagnons du Devoir, ils restent les détenteurs de savoirs traditionnels qui reposent sur une transmission orale et dont la symbolique n'est pas négligeable. Aussi, avoir accès à ce savoir, tandis que l'on est novice peut s'avérer compliqué et, à terme, peut « restreindre [l']accès à la compréhension de la société [étudiée] »[496]. Chez les Compagnons du Devoir, Nicolas Adell est confronté à cette mise à distance du novice et doit parfois se contenter de ce que l'on veut bien lui montrer. Il raconte : « En tant que mauvais apprenti, l'on me tenait naturellement à l'écart des opérations techniques complexes, m'empêchant ainsi de vivre, la plupart du temps,

490 *Ibid.,* paragraphe 9

491 *Ibid.*

492 *Ibid.*

493 ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir: Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, *Op.cit.*, p.6

494 *Ibid.*

495 *Ibid.*, p.7

496 *Ibid.*, p.8

l'intégralité des processus de travail. À défaut, je les observais du mieux possible. »[497] Dans notre cas, nous avons endossé le même rôle du novice qui se contentait d'observer les cours d'atelier d'une classe de CAP ébénisterie. Ensuite, sur la question du choix du point de départ, Nicolas Adell reconnaît avoir opté pour les charpentiers de Toulouse « pour des raisons qui tiennent aussi bien au hasard des rencontres qu'au constat de groupes sur lesquels un regard appuyé avait déjà été posé (les tailleurs de pierre) »[498] ; dans notre cas aussi, le choix se justifie doublement. Premièrement, nous avons choisi de mener nos observations dans une formation aux métiers du bois car nous avons vu que la pièce d'Étienne Decroux, intitulée « Le Menuisier » est au fondement de notre recherche et nous a servi de première passerelle entre le monde du mime et de l'artisanat. Il nous semblait donc important de mener nos observations exploratoires au sein d'une formation dans laquelle nous pourrions (ou non) retrouver certains gestes de la pièce mimée que nous avions apprise. Deuxièmement, nous avons effectué nos observations dans la classe de CAP ébénisterie de l'école La Bonne Graine car, suite à nos prises de contact avec plusieurs CFA, cet établissement a répondu positivement à notre requête et un formateur nous a permis d'assister aux cours d'atelier.

Dans un but exploratoire, nous avons procédé à une phase d'observations distantes entre septembre 2016 et janvier 2017, au sein de la classe de CAP ébénisterie première année et, en parallèle, nous avons mené les mêmes observations au sein d'une classe de mime corporel première année. Cette démarche recouvrait plusieurs objectifs : d'abord, nous familiariser avec la formation en artisanat d'art et repérer les principales pistes d'étude possibles ; ensuite, observer les cours de mime corporel sous un regard de chercheure afin d'identifier les éléments du mime corporel qu'il nous semblait pertinent d'utiliser auprès des artisans d'art pour la suite de l'enquête.

Lorsque nous assistons au premier cours d'atelier des apprentis ébénistes, nous notons, dans notre carnet d'observation, depuis le fond de la salle de classe :

> « Le formateur invite les apprentis à venir voir et surtout à venir toucher les outils à acheter. 'Venez toucher, il va falloir toucher pour acheter.' Il précise qu'il n'y aura pas de travail sur les machines avant mai : avant ça tout le travail sera uniquement manuel, jusqu'à ce que les gestes soient parfaits. D'abord les gestes, ensuite les machines viennent compléter. Le formateur précise ensuite qu'une petite visite des

497 *Ibid.*
498 *Ibid.*, p.7

> lieux et une présentation sont utiles mais qu'il faut vraiment vite avoir les outils pour ne pas rester trop dans les mots, il faut agir et faire rapidement. »[499]

Cette première observation nous permet d'envisager l'importance de deux éléments : la place du faire – dont nous avions déjà perçu l'étendue notamment à travers nos lectures des ouvrages de Richard Sennett[500], de Didier Schwint[501] ou encore d'Anne Jourdain[502], lesquels s'accordent tous sur le rôle central de l'expérimentation pour incorporer les gestes du métier. Pour rappel, nous avons vu dans le chapitre 1 que Richard Sennett insiste longuement sur cet agir artisanal et sur son articulation avec une réflexion permanente ; le tout formant la « conscience matérielle » c'est-à-dire le pouvoir d'agir sur les choses et la conscience de ce pouvoir. C'est, peu ou prou, ce que Didier Schwint place sous le terme de *mètis*, c'est-à-dire une intelligence rusée, un savoir global, qui prend sa source dans l'action et qui est constamment en prise avec la situation. Enfin, nous avons vu qu'Anne Jourdain, dans son enquête auprès des artisans d'art, souligne également la place essentielle de la confrontation aux matières et aux outils puis de la répétition pour pouvoir incorporer les « routines de métier » c'est-à-dire les gestes et les rythmes qui mènent l'artisan à une exécution qui lui semble automatique. Ainsi, lors du premier cours d'atelier en ébénisterie, nous ne sommes pas particulièrement surpris d'entendre le formateur insister sur cette nécessité de pratiquer rapidement. En revanche, nous soulignons – littéralement, sur notre carnet d'observation – deux éléments : d'abord, les mots du formateur à propos du toucher (« Venez toucher, il va falloir toucher pour acheter. ») ; ensuite, l'insistance du formateur sur les gestes à acquérir avant de pouvoir utiliser les machines. Ces deux observations nourrissent particulièrement notre réflexion sur le geste et le corps car elles révèlent : *primo*, la présence d'une certaine sensorialité et donc d'un rapport corps/objet dont nous avons déjà esquissé l'intérêt en citant les travaux de Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin à propos de la culture matérielle et sur lesquels nous revenons plus longuement dans les chapitres 4 et 5 ; *secondo*, la primauté accordée par le formateur à la transmission des gestes basiques du métier, même si ceux-ci pourront ensuite être remplacés ou assistés par des machines. Ce dernier élément nous incite à penser que la transmission des gestes

499 Extrait du carnet d'observation distante au sein de la formation CAP ébénisterie première année, prise de notes du 19 septembre 2016

500 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main*, *Op.cit.*

501 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*

502 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*

ne vise pas exclusivement le bon exercice du métier – au sens purement technique, c'est-à-dire savoir fabriquer – mais qu'elle se veut être un chemin qui mène au métier, au cours duquel l'apprenti doit être guidé dans son acquisition des compétences manuelles traditionnelles. Le formateur et les apprentis admettent, lors de discussions informelles, que peu d'entreprises artisanales travaillent exclusivement à la main étant donné l'assistance offerte par les machines pour assurer une meilleure rentabilité ; pourtant, tous les formateurs artisans que nous avons rencontrés au cours de la phase exploratoire insistent sur le fait qu'ils doivent transmettre les gestes traditionnels du métier exécutés à la main. Cet attachement aux outils et aux gestes anciens trouve un certain écho dans les observations que Nicolas Adell réalise auprès des Compagnons du Devoir lorsque celui-ci se demande : « Pourquoi, chez les charpentiers, apprendre à se servir de l'ancienne bisaiguë quand il existe maintenant des mortaises électriques ? »[503] Dans notre cas, nous pourrions nous demander pourquoi le formateur en ébénisterie enseigne d'abord le travail à la main tandis que celui-ci sera probablement peu pratiqué par les futurs artisans. Nicolas Adell remarque que, certes, « la bisaiguë n'appartient plus à la panoplie du charpentier contemporain »[504] mais que « se joue […] dans son utilisation la perpétuation de la tradition, le renforcement d'une identité à laquelle on est initié. »[505] Nous revenons sur cette relation aux outils et les valeurs véhiculées dans le chapitre 5, dédié à la transmission d'une certaine culture matérielle. Pour l'heure, il s'agit de noter que les outils et les gestes manuels semblent revêtir un objectif qui dépasse l'efficacité technique.

Un autre cours d'atelier, dédié au sciage, mérite également d'être cité car il a particulièrement encouragé et nourri la construction de notre enquête ; nous écrivons dans notre carnet d'observation :

> « Conseils du formateur : être face à l'objet et plier les genoux pour être à bonne hauteur sans avoir le dos plié. Doigts très proches du passage de la scie. Penser à relever la main. Le formateur montre que la posture type 4e position jambes fléchies n'est pas idéale, il faut préférer une position plus centrale pour ne pas vriller et rester bien horizontal. Buste bien droit, bien face à l'objet, plus plié sur les genoux, plus souple. La scie doit être le prolongement du bras. Il insiste sur le fait d'aller très doucement. Importance souffle et respiration, on expire quand on pousse. Exagération par le formateur des positions de travail. »[506]

503 ADELL, Nicolas, *Des hommes de Devoir, Op.cit.*, p.40

504 *Ibid.*

505 *Ibid.*

Nos descriptions s'attachent à retenir les consignes corporelles données par le formateur : quelles postures et quels mouvements sont requis ? Spontanément, nous utilisons le vocabulaire du mime corporel pour décrire ce que nous observons : lorsque nous écrivons « le formateur montre que la posture type 4ème position jambes fléchies n'est pas idéale », nous nous référons à la 4ème position utilisée dans la technique Decroux. Cet exemple révèle notre double posture sur le terrain : en tant que chercheure, nous décrivons les situations rencontrées ; en tant que praticienne du mime corporel, nous observons ces situations avec une grille de lecture particulière. Cette double posture offre un regard différent sur le formateur et les apprentis ébénistes car nous ne nous intéressons pas tant au résultat du sciage qu'aux démonstrations corporelles que le formateur adresse aux apprentis (illustration 6). Les démonstrations physiques du formateur sont complétées par des consignes orales portant sur ce que le corps doit faire. Dans notre carnet d'observation, nous avons relevé quelques-unes des phrases formulées par le formateur durant la tâche du sciage :

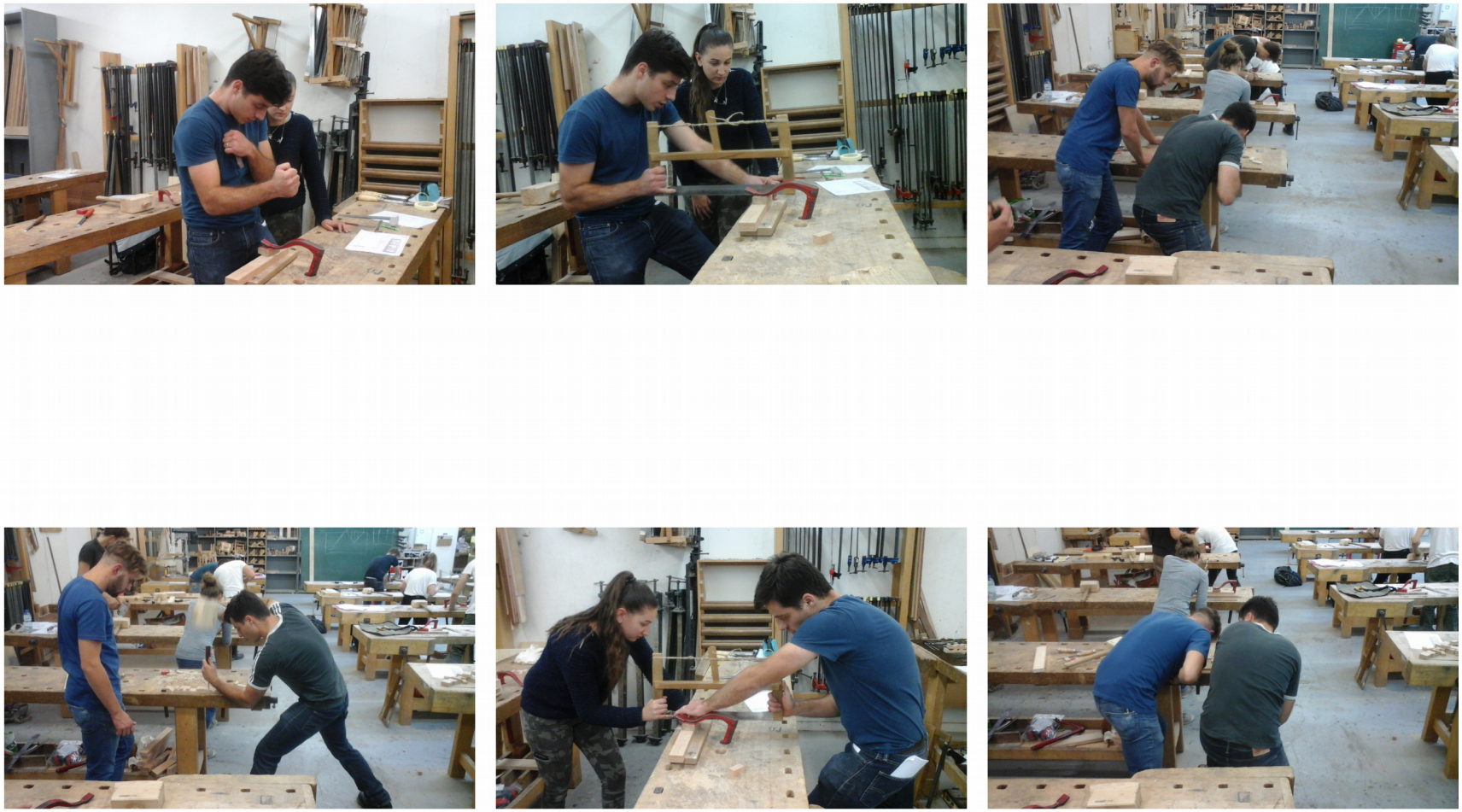
> « Trouvez votre rythme à vous. Pensez à vos cuisses, à votre torse. »
> « J'exagère exprès la position pour que vous la compreniez bien. »
> « Cherchez un rythme. »
> « Quand il y a les bonnes postures, y'a plus qu'à en faire plein. »
> « Quand vous aurez compris les gestes vous pourrez aller vite. »
> « Les jambes sont toujours en mouvement, c'est un ressort. »
> « Quand vous serez plus à l'aise, vous trouverez votre propre position mais pour commencer, exagérez les positions. »[507]

Les indications verbales nous permettent de relever la présence d'éléments particulièrement pertinents dans le cadre de nos questionnements : le rythme, la position, les postures ou encore, le mouvement ; enfin, une attention est portée à des parties du corps qui ne se limitent pas aux mains et aux bras : les cuisses, le torse et les jambes entrent en jeu.

506 Extrait du carnet d'observation distante au sein de la formation CAP ébénisterie première année, prise de notes du 21 septembre 2016

507 *Ibid.*

Illustration 6 : Les démonstrations corporelles des formateurs



Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2017

© Géraldine Moreau

L'alternance entre conseils verbaux et démonstrations physiques de la part du formateur nous renvoient aux travaux de Sylvia Faure, cités dans le chapitre 1 au cours duquel nous avons vu que la formation du danseur repose sur une articulation entre le faire, le penser et le parler. L'« apprentissage par corps » dont parle Sylvia Faure n'est pas uniquement le fruit d'une « communication silencieuse de corps à corps »[508] mais il repose aussi sur des pratiques langagières. Le formateur donne des consignes, corrige, répond aux questions, tandis que l'apprenant échange avec les autres élèves, formule des interrogations, demande des conseils, etc. Nos observations exploratoires semblent ainsi rejoindre les analyses de Sylvia Faure et nous verrons, au cours de ce chapitre et dans le suivant, que nous avons rencontré d'autres situations au sein desquelles s'articulent les pratiques corporelles et langagières des formateurs et des apprentis interrogés pendant notre enquête.

À partir des observations distantes en ébénisterie, dont nous avons rapporté les deux exemples ci-avant, nous avons entraperçu une certaine corporalité qui se déploie au-delà des mains et qui est véhiculée par le formateur, à travers des démonstrations physiques et des indications verbales. En parallèle, nous avons observé certains cours de mime corporel en essayant de repérer les éléments pertinents dans le cadre de notre sujet et dans un objectif de transposition auprès des formateurs et des apprentis en artisanat d'art. Nous avons d'abord remarqué que le formateur de mime corporel emploie des méthodes relativement similaires : il montre les gestes, les postures, les mouvements et il accompagne ses démonstrations par des pratiques langagières. Dans notre carnet d'observation, nous notons : « les indications du formateur sont toujours globalement chantées et très rythmées »[509] ; puis, nous remarquons que les élèves, lorsqu'ils s'entraînent seuls, reprennent les chants et les rythmes du formateur. Cette observation nous rappelle le rôle de modèle tenu par le formateur, dont nous avons parlé dans le chapitre 1. En effet, nous avons vu que Sylvia Faure et Thomas Marshall insistent tous deux sur le processus d'identification repérable chez les apprenants vis-à-vis de leur professeur. Ils remarquent que c'est en partie à travers ce phénomène que l'incorporation de la technique est rendue possible. Thomas Marshall souligne l'emploi d'une

508 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.*, p.261

509 Extrait du carnet d'observation distante au sein de la formation mime corporel première année, prise de note du 3 octobre 2016

« pédagogie de l'exemple »[510] au sein des formations en menuiserie, qui transforme le formateur en « modèle de ce que l'apprenant peut devenir »[511] ; tandis que Sylvia Faure souligne que la « relation pédagogique produit des rapports plus personnels entre le professeur et l'élève, dans lesquels l'affectivité entre en jeu »[512]. Nous revenons plus avant sur ce rôle de modèle du formateur et nous l'interrogeons régulièrement au regard des données récoltées sur le terrain. Mais d'abord, pour en revenir à nos observations exploratoires, il nous faut noter que les cours de mime corporel nous permettent de repérer la présence de certains éléments communs à ceux relevés en ébénisterie tels que le poids, le rythme et le mouvement. La première leçon de mime corporel est destinée au placement et déplacement du poids : « Dès qu'il y a un mouvement, la première chose qui bouge c'est le poids. »[513] Les suivantes abordent petit à petit le rythme et s'attachent à la vitesse d'exécution selon l'idée que « quand on le fait lentement on a le temps de voir. »[514] Ainsi, le formateur s'applique à varier les vitesses des exercices qu'il enseigne : il les exécute rapidement, il les décompose lentement puis les recompose afin que les apprenants en saisissent toutes les composantes. Il s'agit ainsi de créer des automatismes de gestes et de mouvements pour permettre au corps de « bouger tout seul »[515] ; nous retrouvons ici les fameuses « routines de métier » identifiées par Anne Jourdain pour qualifier la maîtrise des artisans d'art. À première vue, il semble donc qu'en mime corporel comme en ébénisterie, parce que l'apprentissage relève d'un « apprentissage par corps »[516], le formateur doit former un apprenti qui soit capable de bouger d'une manière spécifique et d'une façon adaptée à la situation.

En somme, nos observations distantes sur les deux terrains nous ont permis de nous familiariser avec l'ébénisterie puis de repérer certaines pistes pour construire notre enquête ; elles nous ont également été utiles pour observer les cours de mime corporel avec un regard de chercheure, c'est-à-dire en repérant les principaux éléments sur lesquels appuyer notre « méthodologie mimée ». Par suite, nous avons confirmé notre

510 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit,* p.152

511 *Ibid.*

512 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.,* p.66

513 Propos tenus par le formateur en mime corporel, extrait du carnet d'observation distante, *Op.cit.*

514 *Ibid.*

515 *Ibid.*

516 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.* p.145

choix d'utiliser la segmentation corporelle, le poids/contrepoids et les dynamo-rythmes – soit les trois éléments que nous avons identifiés comme basiques en mime corporel – pour construire les consignes de l'observation provoquée. En outre, si ces observations exploratoires ont été restreintes à une formation en ébénisterie, pour les raisons que nous avons évoquées plus haut, nous avons souhaité proposer notre « expérimentation » (observation provoquée, autoconfrontation et entretien) à d'autres métiers de l'artisanat d'art. Lorsque Nicolas Adell s'intéresse aux Compagnons charpentiers de Toulouse, c'est d'abord comme point de départ ; puis, il se tourne vers d'autres professionnels « par souci de respecter l'ensemble des nuances des compagnonnages »[517]. Pour notre part, si le nombre de formateurs et d'apprentis rencontrés ne permet pas de monter en généralité et de présenter toutes les nuances de la formation en artisanat d'art, nous avons néanmoins tenu à observer la place du corps dans des métiers aussi divers qu'ébéniste, maroquinier, tailleur ou encore menuisier afin de repérer les premiers éléments communs livrés par une telle méthodologie. Enfin, avant de présenter plus en détails le terrain d'enquête et les premiers résultats, rappelons la double hypothèse qui guide cette expérimentation avec les formateurs et les apprentis : premièrement, l'utilisation de certains éléments du mime corporel Decroux permet au chercheur d'observer les artisans d'art avec un regard pointu sur les corps en activité de travail ; deuxièmement, en faisant mimer les formateurs et les apprentis, ceux-ci acquièrent une meilleure conscience de leur corps et de leur activité, et, par suite, ils peuvent plus facilement verbaliser leur pratique. C'est à partir de cette double hypothèse que nous avons construit notre expérimentation de terrain, en contactant divers CFA et en leur proposant de « jouer le jeu » le temps d'une journée.

517 ADELL, Nicolas, *Des hommes de Devoir, Op.cit.*, p.7

3.1.2. Mise en application sur le terrain : échantillon[518] et temporalités

3.1.2.1. Échantillon

Les choix et délimitations que nous avons opérés pour la constitution du groupe ont été guidés par divers critères et se sont finalement portés sur la géographie, le niveau de qualification, le caractère scolaire des lieux et les disciplines d'artisanat d'art. Nous présentons ci-après chacune de ces délimitations.

- *Géographie* : nous avons limité notre enquête à la région Ile-de-France, principalement pour des raisons pratiques et financières. De plus, même si cette région ne propose pas toutes les formations existantes au niveau national en artisanat d'art, elle offre un nombre de formation suffisamment important pour rencontrer des métiers d'art différents ;

- *Niveau de qualification* : nous avons choisi de nous concentrer sur la première année du CAP (Certificat Aptitude Professionnelle) pour deux raisons : d'abord, l'aspect « emblématique » du diplôme, le CAP étant le diplôme minimal de qualification à un métier artisanal en France ; ensuite, pour le caractère « basique » de la première année de CAP : les apprentis qui arrivent en formation n'ont *a priori* aucune expérience du travail artisanal. De ce fait, le processus de transmission des gestes et des postures, orchestré par le formateur, nous semble plus facilement repérable ;

- *En CFA (Centre Formation Apprenti)* : nous avons délibérément choisi de cantonner notre enquête aux CFA c'est-à-dire à des établissements scolaires. La question de l'inclusion des entreprises s'est bien évidemment posée à nous, et ce d'autant plus que l'apprentissage nous a souvent été décrit comme un triangle (apprenti - entreprise - centre de formation) par les divers acteurs rencontrés sur le terrain. Pourtant, nous avons choisi d'exclure le monde de l'entreprise pour nous concentrer sur les enseignements pratiques dispensés en centre de formation afin de réduire au maximum les « biais » induits par le marché professionnel de l'activité artisanale concernée. En effet, les

518 Nous employons le terme « échantillon » malgré le fait qu'il se rattache souvent aux enquêtes quantitatives. Nous l'utilisons dans son acception large, pour désigner le « sous-ensemble de la population (d'individus, de groupes ou d'objets quelconques) étudiée sur laquelle portera effectivement l'*observation* ou le recueil d'informations (via par exemple l'*enquête par questionnaire* ou les *entretiens*). » *in* VAN CAMPENHOUDT, Luc, MARQUET, Jacques, QUIVY, Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff, Dunod, 2017

observations et les discussions exploratoires avec les professionnels du CFA La Bonne Graine nous ont laissé entrevoir un décalage entre la formation dispensée en centre de formation et en entreprise, celui-ci s'expliquant *a priori* en partie par les contraintes de rentabilité, bien plus fortes en entreprise qu'en centre de formation. Notre recherche portant sur la transmission des gestes artisanaux, il nous semblait plus pertinent de travailler sur un terrain relativement « protégé » des logiques de marché afin de privilégier les lieux valorisant le temps nécessaire à l'acquisition des gestes traditionnels du métier ;

- *Par discipline* : afin d'obtenir des données provenant de formations diverses, nous avons utilisé le catalogue de formations proposé par l'Institut National des Métiers d'Art[519]. Selon ce dernier, la région Ile-de-France propose trente formations aux métiers d'art, préparant au diplôme du CAP, en apprentissage. À partir de ces trente formations, une sélection d'une formation par « domaine »[520] a été réalisée. Au total, neuf domaines des métiers d'art sont disponibles à la formation en apprentissage, en région Ile-de-France. Une dernière restriction visant à sélectionner une formation par domaine a été opérée puis, une prise de contact a été faite auprès des neuf centres de formation repérés. Quatre ont accepté de participer à l'enquête et de solliciter, le temps d'une journée, un formateur et un apprenti en CAP première année : l'école La Bonne Graine, Paris ; l'école La Fabrique, Paris ; l'école de La Chambre Syndicale de la Couture Parisienne, Paris ; l'école INFA CREAR Paris Nord 2, Tremblay-en-France.

L'échantillon est composé comme suit :

- 1 formateur en maroquinerie ;
- 1 formateur en menuiserie ;
- 1 formatrice en tailleur ;
- 1 formateur en ébénisterie ;
- 1 apprentie en 1ère année CAP maroquinerie ;
- 1 apprenti en 1ère année CAP menuiserie ;
- 1 apprenti en 1ère année CAP tailleur ;
- 1 apprentie en 1ère année CAP ébénisterie.

519 Catalogue consultable en ligne sur le site de l'Institut National des Métiers d'Art (INMA) : https://www.institut-metiersdart.org/formations/trouver-une-formation/formation-initiale, consulté le 3 mai 2019

520 Les domaines d'artisanat d'art répertoriés par l'INMA sont : arts du spectacle, bijouterie-joaillerie-orfèvrerie-horlogerie, bois, céramique, cuir, décoration, design, facture instrumentale, jeux-jouets-ouvrages mécaniques, luminaire, métal, métiers liés à l'architecture, mode, papier-graphisme-impression, pierre, restauration, tabletterie, textile et verre.

Il est évident que ce groupe, de par sa taille extrêmement réduite, ne prétend pas représenter l'ensemble de la population des artisans d'art engagés dans une formation professionnelle ; chaque acteur rencontré sur le terrain apporte plutôt un point de vue sur la transmission artisanale et nous permet de poser les premiers jalons d'une démarche expérimentale alliant mime corporel et artisanat.

3.1.2.2. Temporalités

L'enquête s'est déroulée entre janvier et avril 2018. Pour chaque binôme formateur/apprenti, nous avons organisé une journée d'expérimentation, composée comme suit[521] :

1. L'observation provoquée (illustration 7) : durant cette étape, nous avons demandé aux participants de recréer les conditions réelles du cours d'atelier et d'enseigner à l'apprenti une tâche artisanale[522]. En amont, le formateur a préparé trois tâches sur lesquelles travailler et chacune devait avoir une durée maximale de trois minutes afin de pouvoir la répéter un grand nombre de fois. Il avait été précisé aux participants qu'il n'y avait pas d'obligation de résultat final et que l'attention devait être portée sur l'exécution des gestes et leur transmission. Enfin, ces trois tâches devaient être inconnues de l'apprenti ; idéalement donc, des tâches du CAP de 2ème année, voire d'un diplôme supérieur (Brevet des Métiers d'Art, par exemple). Si les formateurs et apprentis ont d'abord travaillé « comme d'habitude », ils ont ensuite dû exécuter leurs actions en étant soumis aux perturbations que nous leur avons proposées *via* le mime corporel. Ainsi, en nous appuyant sur la technique Decroux, nous leur avons demandé de travailler en modifiant leur centre de gravité, leur vitesse et l'amplitude de leurs gestes, puis nous avons retiré les outils et les matières ; enfin, nous les avons invité à mimer entièrement leurs gestes. À noter que l'ensemble de cette observation provoquée a été enregistrée par un dispositif de caméras et de micros afin de pouvoir procéder à une séance d'autoconfrontation avec les formateurs et les apprentis, puis à des visionnages multiples au retour du terrain.

521 Les consignes relatives au déroulé de la journée sont détaillées en annexe C.c.

522 Nous entendons par « tâche », une action claire, soit un ensemble de gestes. Par exemple, pour la tâche « affûter un ciseau à bois », il y a plusieurs gestes : prendre le ciseau, mouiller la pierre à affûter, trouver le bon angle, tourner en appuyant, etc.

2. *L'autoconfrontation* (illustration 8) : à partir des enregistrements réalisés le matin lors de l'observation provoquée, le formateur et l'apprenti ont visionné les images. La séance d'autoconfrontation a également été enregistrée à l'aide de micros et de caméras afin de récolter les réactions des participants. Nous avons vu, dans le chapitre 1 et à travers les travaux des chercheurs Patrick Mayen, Gérard Vergnaud et Pierre Pastré, que les séances d'autoconfrontation permettent d'analyser des situations de travail et offrent une dimension réflexive aux individus qui exécutent ce travail. Nous revenons plus longuement sur notre choix et notre utilisation de l'autoconfrontation dans les pages suivantes, dédiées aux sources et développement de notre méthode *ad hoc*.

3. L'entretien semi-directif individuel (illustration 9) : en fin de journée, un entretien a été mené avec l'apprenti puis avec le formateur. Les entretiens ont été réalisés à partir de guides d'entretiens[523], eux-mêmes élaborés à partir des résultats de la phase exploratoire[524]. Toutefois, ces guides n'ont pas toujours été appliqués tels quels et ils ont souvent glissé vers le « canevas d'entretien »[525], c'est-à-dire une sorte de « 'pense-bête' personnel, qui permet, tout en respectant la dynamique propre d'une discussion, de ne pas oublier les thèmes importants » et de « converser sur le terrain même de son interlocuteur et en utilisant ses codes. »[526] Il s'agissait ainsi d'interroger les formateurs et les apprentis à la fois sur la formation à un métier d'artisanat d'art et sur l'expérimentation vécue le matin même.

523 Les guides d'entretiens semi-directifs sont présentés en annexe C.b.

524 Les guides d'entretiens exploratoires sont présentés en annexe B.

525 OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, 1995, p.8

526 *Ibid.,* p.8-9

Illustration 7 : L’observation provoquée

Photographie prise dans le cadre de l’enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

Illustration 8 : La séance d'autoconfrontation

Photographie prise dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

Illustration 9 : L'entretien semi-directif

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

3.2. Outils et méthode de l'enquête de terrain

3.2.1. Sources et développement de la méthode *ad hoc*

Le choix des outils présentés ci-avant – l'observation provoquée, la séance d'autoconfrontation et l'entretien semi-directif – repose sur une volonté d'articuler trois temps allant d'une situation de pratique à une situation de verbalisation afin de vérifier l'hypothèse de départ selon laquelle le mime favoriserait la mise en mots de la pratique professionnelle des artisans d'art. Cette évolution du plus concret au plus abstrait nous permet également de repérer l'impact des perturbations sur le travail des formateurs et des apprentis et de faire ressortir le rôle du corps au sein d'une transmission artisanale. Comme nous l'avons dit dans le chapitre 1, les travaux en didactique professionnelle ont été particulièrement éclairants dans la construction de notre terrain de recherche. « Née en France, au sein d'un petit groupe de chercheurs issus de la formation des adultes, de la didactique des disciplines et de la psychologie ergonomique »[527], la didactique professionnelle nous apparaît comme particulièrement pertinente pour notre enquête de terrain puisqu'elle « a pour but d'analyser le travail en vue de la formation des compétences » et qu'elle revêt un double rôle : « elle est un préalable à la construction d'une formation. Elle est aussi, par sa dimension réflexive, un important instrument d'apprentissage. »[528] Si nos travaux font particulièrement écho à cet aspect de la didactique professionnelle, précisons toutefois que notre travail de recherche n'a pas vocation à s'inscrire en sciences de l'éducation ; aussi, nous n'utilisons que certains points de cette discipline, comme une « boîte à outils » nous ayant permis de construire notre terrain. Par ailleurs, notre application au sein d'une école de formation en artisanat d'art marque un certain détachement par rapport à la didactique professionnelle puisque cette dernière recommande, pour analyser la formation des compétences professionnelles, d'« aller les observer d'abord, non pas dans les écoles, mais sur les lieux de travail. »[529] Or, notre terrain se déroule justement en milieu scolaire – même si celui-ci, de par le régime de l'apprentissage et l'aspect technique de la formation, est

527 PASTRE, Pierre, MAYEN, Patrick, VERGNAUD, Gérard, « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie, Op.cit.,* p.195

528 *Ibid.*, p.145

529 *Ibid.*

différent du milieu scolaire classique désigné ici par le terme « école ». La didactique professionnelle nous intéresse principalement en ce qu'elle interroge souvent des échantillons réduits et reconnaît que l'enquêté offre avant tout « un point de vue personnel et n'est pas forcément à prendre en compte en tant que modèle. L'idée est bien de comprendre son activité, son action, son raisonnement. »[530] Les huit participants à notre enquête de terrain offrent huit points de vue sur la formation aux gestes artisanaux. De plus, même si l'objectif de notre recherche ne relève pas directement de l'ingénierie de formation, dont le but est de « construire des dispositifs de formation correspondant à des besoins identifiés pour un public donné dans le cadre de son lieu de travail »[531] , un prolongement possible de notre travail de thèse pourrait prendre cette direction. En effet, en proposant aux formateurs et aux apprentis de croiser la formation artisanale et le mime corporel, nous attribuons indirectement un rôle pédagogique à ce dernier.

Lors de notre enquête de terrain, nous avons appliqué les cinq étapes préconisées par la didactique professionnelle[532] : la présentation de l'activité (1) au cours de laquelle nous présentons l'observation provoquée aux participants puis nous demandons au formateur d'expliquer l'activité à l'apprenti ; les consignes à suivre pour chaque étape contenue dans l'observation provoquée (2) ; l'observation des gestes, des rythmes et des manières de faire l'action (3) afin de saisir les éléments constitutifs de la situation de départ puis l'impact des consignes ; l'activité commentée (4) qui permet de récolter les réactions à chaud des formateurs et des apprentis après chaque étape afin de donner « l'occasion au professionnel d'apporter des éclaircissements sur la situation et sur son activité »[533] ; enfin, l'autoconfrontation (5), qui vise à compléter « notre compréhension de l'action et l'organisation de l'action pour une personne »[534], en admettant que « le fait de se voir faire amène chaque personne à découvrir un peu de son travail, à prendre du recul, à se situer dans une vision un peu plus large. »[535] Ces cinq étapes ont guidé nos choix pour la construction de l'observation provoquée et de la séance

530 *Ibid.,* p.146

531 *Ibid.*

532 Les cinq étapes présentées ici sont celles proposées par Patrick Mayen dans des vidéos de didactique professionnelle. Les vidéos nous ayant été transmises sur clé USB par un collègue nous n'avons, à ce jour, pas pu retrouver la source précise de ces documents.

533 *Ibid.*

534 *Ibid.*

535 *Ibid.*

d'autoconfrontation, lesquelles ont été complétées par un entretien semi-directif avec chaque participant afin de récolter des discours plus approfondis sur leur pratique et sur l'expérimentation du matin. Avant de présenter l'analyse des matériaux récoltés, nous détaillons ci-après les consignes qui ont été données aux formateurs et aux apprentis afin de présenter les six étapes de l'observation provoquée. Chacune d'entre elles a été construite à partir d'une hypothèse élaborée au cours des observations exploratoires.

0. Situation de départ

Consigne : « Exécutez la tâche dans sa totalité. Reproduisez le plus fidèlement possible un cours d'atelier. »

Hypothèse principale : partir d'une situation connue permet d'observer les routines de métier et d'obtenir d'une sorte de « situation zéro ».

1. Centre de gravité

Consigne : « a. Changez votre centre de gravité. Exécutez ensemble la tâche en gardant ce centre de gravité particulier.

b. Choisissez un centre de gravité un peu plus risqué, le pousser un peu plus loin. Exécutez la tâche. »

Hypothèse principale : déconcentration et production affaiblie à cause du changement des appuis.

2. Vitesse

Consigne : « a . Exécutez la tâche à une vitesse -1, c'est-à-dire un cran plus doucement par rapport à votre vitesse habituelle.

b. Exécutez la tâche à une vitesse +1 c'est-à-dire un cran plus rapide que votre vitesse habituelle.

Hypothèse principale : impossibilité de maintenir l'efficacité du geste en modifiant sa vitesse.

3. Amplitude

Consigne : Même principe que pour l'étape vitesse.

« a.Exécutez la tâche avec une amplitude de gestes -1, c'est-à-dire de manière plus étriquée que votre amplitude habituelle.

b. Exécutez la tâche avec une amplitude +1 c'est-à-dire en exagérant les gestes.

Hypothèse principale : seuls certains gestes (les plus significatifs ?) sont amplifiés.

4. Matérielle

Consigne : « a. Vous allez utiliser uniquement vos outils. Ensemble, exécutez la tâche, sans matière.

b. L'apprenti refait la même chose, le formateur corrige, autant que possible, comme dans un cours d'atelier classique.

c. On retire cette fois les outils et on ne garde que la matière. Ensemble, exécutez la tâche avec la matière mais sans outils, en essayant de vous souvenir des sensations, de la force, de la vitesse, de l'amplitude que vous mettez habituellement dans vos outils.

d. L'apprenti refait la même chose, le formateur corrige autant que possible, comme dans un cours d'atelier classique. »

Hypothèse principale : perte des gestes sans outils et sans matière (manque de force, vitesse ralentie, etc.) ainsi qu'une moindre utilisation du poids du corps.

5. Mime

Consigne : « Vous quittez l'espace de l'établi, vous exécutez ensemble la tâche, sans matière, sans outils, 'dans le vide', en mimant entièrement votre action. »

Hypothèse principale : conservation minimale des gestes, perte de la plupart des éléments constitutifs de l'action.

Les six étapes de l'observation provoquée présentées ci-dessus visent une analyse de l'activité productive des formateurs et des apprentis, puis une perturbation de celle-ci. Par ailleurs, nous avons complété cette phase expérimentale par une séance d'autoconfrontation et un entretien semi-directif pour aborder l'activité constructive. Selon la distinction entre « activité productive » et « activité constructive », déjà repérée chez Karl Marx, et reprise entre autres dans les travaux de Renan Samurçay et Pierre Rabardel[536], il apparaît indispensable pour nos objectifs de recherche de combiner une approche permettant d'allier ces deux types d'activité : « Quand il agit, un sujet transforme le réel (matériel, social ou symbolique) ; c'est le côté activité productive. Mais en transformant le réel, le sujet se transforme lui-même : c'est le côté activité

536 SAMURÇAY, Renan, PASTRE, Pierre (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès. 2004

constructive. »[537] Cet impact du métier artisanal sur l'individu nous renvoie directement aux travaux de Thomas Marshall et de Nicolas Adell, abordés dans le chapitre 1. En effet, ils soulignent tous deux que les savoir-faire acquis n'ont pas uniquement des conséquences techniques mais que leur incorporation mène à un double résultat : l'acquisition de compétences globales et la construction d'une identité professionnelle. Lorsque Nicolas Adell décrit l'utilisation de la géométrie du Trait par les Compagnons charpentiers ou encore l'usage de la bisaiguë alors que des méthodes et des outils plus performants existent désormais, il montre que ces pratiques techniques endossent aussi une fonction symbolique et qu'elles participent pleinement à la transmission de l'identité professionnelle des Compagnons. Dans le cadre de notre étude, l'observation provoquée ne peut donc se limiter à une analyse de l'activité productive car, ce faisant, elle risquerait d'occulter cette identité professionnelle et nous empêcherait de repérer des éléments que nous avons déjà soulignés tels que la relation entre l'individu et ses objets (Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin) ou encore, l'alliance du faire et du penser (Richard Sennett ; Anne Jourdain ; Didier Schwint). L'autoconfrontation et les entretiens semi-directifs viennent ainsi compléter l'observation provoquée en offrant la possibilité aux formateurs et aux apprentis de revenir « sur [leur] action passée par un travail d'analyse réflexive pour la reconfigurer dans un effort de meilleure compréhension. »[538] Enfin, l'autoconfrontation permet « de combler le décalage, voire permet au modèle opératif de prendre de l'avance sur le modèle cognitif. »[539]

> « Dans un cas, le modèle cognitif est appris indépendamment du modèle opératif, c'est-à-dire avant que l'acteur, confronté à la pratique de l'activité, n'élabore son modèle opératif. […] Il faut une formation théorique préalable. Dans ce cas on a une forme d'apprentissage qui fait se succéder une formation "théorique" et une formation "pratique", voire qui les fait alterner. […] Quand l'apprentissage se fait sur le tas, modèle opératif et modèle cognitif sont appris en même temps, au point qu'il est difficile de les distinguer. Cette confusion est renforcée par le fait que, dans ces cas-là, le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif est généralement de nature empirique. […] Finalement c'est la performance de l'action (sa réussite) qui devient le critère de pertinence du modèle cognitif empirique. »[540]

La réussite de l'action évoquée ci-dessus vient compléter ce que nous avons écrit dans le chapitre 1 à propos du courant behavioriste et de l'apprentissage par essai et erreur : pour rappel, John Watson et Burrhus F. Skinner démontrent que si un comportement est

537 *Ibid.,* p.155

538 *Ibid.*

539 *Ibid.* p.161-162

540 *Ibid.*

récompensé, c'est-à-dire si l'action est effectivement réussie dans une situation donnée, alors ledit comportement sera adopté par l'individu ; c'est la récompense et la punition qui construisent le « renforcement comportemental »[541]. Dans le cadre d'un métier artisanal, « l'apprentissage sur le tas » – selon l'expression citée plus haut – est préféré à la formation théorique ; par conséquent, le modèle opératif prime sur le modèle cognitif, c'est-à-dire que l'apprenti doit agir avant de savoir comment agir. Ce type d'apprentissage n'est pas sans conséquence sur la verbalisation de la pratique, comme nous l'avons vu précédemment.

En effet, les chercheurs qui se sont intéressés aux apprentissages techniques soulignent la difficulté à laquelle se confrontent les professionnels lorsqu'ils doivent dire ce qu'ils font : Sylvia Faure justifie cette difficulté par le fait que les danseurs ont « une manière de comprendre avec le corps »[542] qui les empêche souvent de décortiquer mentalement leurs actions tandis que Thomas Marshall, qui n'obtient que peu de réponses lorsqu'il interroge les menuisiers sur leurs sensations et sur leur « vécu physique »[543], remarque que « ce qui est acquis n'est pas conscientisé, ni verbalisé »[544]. Autrement dit, en danse comme en menuiserie, il semble que la technique soit, certes, incorporée mais que ses composantes ne soient pas nécessairement mises en mots. Ce phénomène transparaît également chez l'artisan tabletier et tourneur sur bois que Didier Schwint observe en atelier :

> « Avant chaque opération, Jean, à notre demande, nous donne quelques conseils. […] Après quelques très sommaires explications, Jean nous déclare : 'Il faut y aller ... ça va vous y dire […] vous y sentez'. Ce discours révèle trois caractéristiques fondamentales :
>
> - C'est la situation de travail qui informe de ce qu'il faut faire . […]
>
> - Dans un tel contexte, il est plus facile et plus rapide de s'y plonger immédiatement plutôt que d'essayer de s'y préparer. […]
>
> - La réponse est de fait adaptée à la situation et à l'individu ; elle est le produit de leur interaction.
>
> Ces traits participent d'une logique de l'affrontement direct à la situation, qui s'inscrit dans une logique plus générale de la pratique. Ils sont liés au principe de la non explication. Le faire s'oppose alors au dire. »[545]

---

541 SKINNER, Burrhus Frederic, « Teaching Machines », *Science,* Octobre 24, Volume 128, n° 3330, pp.969-977, 1958

542 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.,* p.8

543 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.205

544 *Ibid.,* p.123

545 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.92

Cette « logique de l'affrontement direct de la situation » renvoie à « l'apprentissage sur le tas » et au « modèle opératif » évoqués précédemment. Didier Schwint souligne ainsi les particularités du savoir artisanal en montrant que celui-ci s'appuie sur une logique du présent, qui dissocie l'action et la verbalisation. Toute tentative de mise en mots des gestes et des mouvements requiert alors une prise de recul par rapport à la situation afin de quitter la logique habituelle puis, de créer une relation consciente entre le faire et le penser. Si une telle relation est permanente, comme l'affirment les travaux de Richard Sennett[546], elle reste souvent dissimulée par les routines de métier et, par conséquent, elle fait rarement l'objet d'une verbalisation. Or, il nous faut rappeler que les travaux sur la danse classique, menés par Sylvia Faure[547], ont montré que les apprentissages par corps sont toujours accompagnés de pratiques langagières et que les obstacles à la verbalisation ne s'expliquent pas par une absence de mots au sein du processus transmission-apprentissage mais plutôt par le fait que les danseurs n'ont pas été habitués ou encouragés à formuler leur pratique.

> « Si les mots ne suffisent pas toujours à décrire un geste ou une émotion, ce n'est pas parce qu'ils sont autonomes vis-à-vis du corps, mais parce que les individus interrogés sur leur pratique n'ont pas appris à les dire, que ce soit sur le mode explicatif, ou sur tout autre mode (poétique, métaphorique, etc.). […] Ne privilégiant pas particulièrement l'apprentissage corporel ou pratique, le système scolaire ne met pas à la disposition des êtres sociaux des 'rhétoriques' pour décrire et expliquer des gestes et des mouvements. Ces dernières s'acquièrent éventuellement ailleurs, notamment dans la formation pédagogique des professeurs de danse. »[548]

Cette citation concerne tout particulièrement les danseurs mais Sylvia Faure inclut spontanément les sportifs car ils exercent également une pratique professionnelle apprise par corps, c'est-à-dire basée principalement sur une incorporation physique des gestes du métier. Or, il nous semble que les connaissances que nous avons mobilisées jusqu'ici à propos des gestes techniques artisanaux nous permettent de rapprocher l'artisan du danseur ou du sportif sur le point suivant : la formation du corps dans le but d'exercer une activité professionnelle. C'est pour saisir cette formation du corps et les enjeux qu'elle porte que nous avons imaginé une méthodologie mimée qui vise à allier pratique et mise en mots afin de ne pas couper le geste technique de son contexte social. Par ailleurs, Sylvia Faure, à la fin de la citation reportée ci-avant, remarque que la

546 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, Op.cit.*
547 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.*
548 *Ibid.,* p.145

verbalisation n'est pas la même chez les élèves et les professeurs de danse et elle ajoute que « les pédagogues emploient des termes très précis sur des pratiques similaires à celles que les pratiquants énoncent 'difficilement'. »[549] Par cette observation, elle pointe du doigt le rapport entre l'expert et le novice et nous encourage à interroger celui qui orchestre le développement de ce « corps-outil, instrument de travail »[550] : le formateur. Nous avons déjà noté la place prépondérante du formateur et nous avons vu qu'il est un « guide », un « maître à penser », un « incitateur »[551] ; il peut être un modèle qu'on imite ou contre lequel on s'érige et cette relation influence directement le processus d'identification chez l'apprenant. Qu'il s'agisse d'une formation en menuiserie ou en danse classique, les apprenants incorporent le métier (la technique et l'identité professionnelle) par le biais du formateur. À partir de son étude menée en menuiserie, Thomas Marshall attribue à celui-ci un rôle « de modelage et d'étayage »[552] de l'apprenti en montrant qu'il accompagne véritablement le novice sur le chemin du métier. Cette relation implique une certaine « supériorité » du formateur : c'est lui qui pilote ; tandis que le novice doit se laisser guider.

Lors du relevé des matériaux sur le terrain, nous avons rapidement remarqué un déséquilibre entre les experts et les novices ; en effet, les données obtenues auprès des formateurs se sont révélées plus nombreuses que celles recueillies auprès des apprentis et, outre la différence de quantité, elles semblaient apporter plus d'éléments de réponse à nos questions de recherche. Face à nos questions ou relances durant l'observation provoquée, l'autoconfrontation et l'entretien semi-directif, les apprentis ont eu tendance à confirmer ou infirmer l'idée contenue dans la question, sans ajout d'éléments nouveaux et sans approfondissement particulier ; tandis que les formateurs ont été davantage « acteurs » de l'enquête, en intervenant durant l'observation provoquée, en abordant d'autres thématiques que celles proposées par les questions de l'entretien, en fournissant des discours plus complets, etc. Ceci s'explique principalement par la différence de statut : lors de sa propre enquête de terrain, Thomas Marshall remarque un même décalage entre les formateurs et les apprentis et il l'explique ainsi : l'apprenti, en

549 *Ibid.*

550 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps, Op.cit.*, p.80

551 ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir : Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles), Op.cit.,* p.24

552 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.152

tant que novice, « ne partage pas un grand nombre des 'évidences' sur lesquelles les professionnels d'un même métier, les collègues d'une même entreprise, peuvent s'appuyer. »[553] En outre, l'expert se distingue du novice en ce qu'il a acquis des habiletés particulières et l'ensemble des savoirs du métier, le « savoir global »[554] dont parle Didier Schwint. À ce propos, Richard Sennett évoque aussi cette infériorité (technique et sociale) de l'apprenti par rapport à l'artisan chevronné en s'appuyant sur les travaux de Vimla Patel et Guy Groen, lesquels ont étudié « l'expert social en comparant les compétences cliniques d'étudiants en médecine brillants mais novices à celles de médecins qui ont plusieurs années d'expérience derrière eux. » L'étude montre que, « comme on pouvait s'y attendre, le médecin expérimenté est plus précis dans son diagnostic. […] Manquant d'un stock de cas cliniques, le novice a du mal à imaginer ce que pourrait être le destin du patient. »[555] L'utilisation du terme « stock » illustre bien cette idée que l'expert est celui qui ajoute, une à une, des compétences acquises au fil de sa carrière et qui se constitue ainsi une certaine « quantité de savoirs », en perpétuelle augmentation. Dans ce cas, l'expertise se rapprocherait davantage de l'« expérience » que de l'« excellence » et serait reconnue avant tout à partir de critères quantitatifs et non nécessairement qualitatifs. L'excellence, au sens proposé par Pierre Bourdieu c'est-à-dire « la maîtrise pratique en sa forme accomplie »[556], relèverait ainsi plutôt du « génie artistique »[557], intransmissible et ne concernerait qu'un nombre restreint de personnes, tandis que l'expertise s'appuierait sur une réalité temporelle et consisterait en l'acquisition progressive de compétences transmissibles. De ce point de vue, « l'expertise n'est pas un état, mais bien un processus »[558] et les formateurs que nous avons rencontrés au fil de notre enquête bénéficient tous du statut d'expert. Nos analyses s'appuient donc particulièrement sur leurs actions et leurs propos c'est-à-dire sur leurs rôles en tant que formateurs en situation de transmission. À ces matériaux, s'ajoutent parfois les éléments fournis par les apprentis, cités au titre de données

553 *Ibid.,* p.241

554 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.185

555 *Ibid.,* p.332-333

556 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.,* p.175

557 MENGER, Pierre-Michel, « Le génie et sa sociologie. Controverses interprétatives sur le cas Beethoven », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002/4 (57e année), pp. 967-999, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-annales-2002-4-page-967.htm, consulté le 5 octobre 2017

558 JULIEN, Marie-Pierre, ROSSELIN, Céline (dir.), *Le sujet contre les objets… tout contre. Ethnographies de cultures matérielles*, Aubervilliers, CTHS, Coll. Orientations et Méthodes, N°15, 2009 p.294

confirmatives ou complémentaires. Mais avant d'entamer la description et l'analyse des matériaux de l'enquête, il nous faut parler d'un dernier outil méthodologique : la vidéo.

3.2.2. À propos de l'utilisation de la vidéo

Notre choix d'utiliser la vidéo reposait sur un double objectif : d'abord, opérer sur le terrain avec un outil permettant de saisir au mieux les gestes, les mouvements et les corps en activité ; ensuite, utiliser les images pour mener des séances d'autoconfrontation avec les formateurs et les apprentis afin d'obtenir des discours sur leur pratique professionnelle. En effet, la vidéo présente un certain nombre de qualités car elle permet de filmer le travail en alliant une approche sociologique et cinématographique. D'ailleurs, l'ouvrage *Filmer le travail : recherche et réalisation,* dirigé par Anni Borzeix, nous montre qu'une partie de la sociologie du travail s'intéresse de près à une utilisation spécifique du film. Les auteurs rassemblés dans cet ouvrage s'accordent sur quatre points : d'abord, l'image est un point de vue offert par le chercheur et le réalisateur ; ensuite, l'utilisation de la vidéo facilite l'analyse des corps en activité de travail ; de surcroît, une utilisation spécifique des images peut faciliter la verbalisation de la pratique professionnelle ; enfin, les images et les mots doivent être traités ensemble.

Sur le premier point, Anni Borzeix insiste sur la subjectivité des images en affirmant que « la caméra ne filme jamais que ce que l'oeil a décidé de voir »[559] ; dans le même sens, et dans le même ouvrage, Christian Lallier invite le chercheur à renoncer à tout espoir d'objectivité car :

> « Il est illusoire de penser qu'il suffit de laisser la caméra tourner pour capter un réel qui fasse sens par lui-même. De même, il est absurde de croire que la caméra s'oublie selon le mythe de 'l'homme invisible'. Tout le travail de l'immersion ne consiste pas à se faire oublier mais à trouver sa place : la nuance procède d'un choix de posture. […] C'est l'observateur et son cameraman qui doivent prendre le temps de comprendre et de se faire accepter, à l'aide d'une relation étroite avec leurs interlocuteurs. »[560]

La citation de Christian Lallier nous renvoie aux propos de Baptiste Buob, retranscrits dans le chapitre 1 et dont les travaux s'intéressent aux effets de la présence d'une caméra sur la situation. L'anthropologue interroge non plus l'objectivité du rendu mais

559 BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation, Op.cit.,* p.7

560 LALLIER, Christian, « Une caméra au travail. L'observation filmée en entreprise » *in Ibid.,* p.143

l'objectivité des faits ; autrement dit, la caméra modifierait nécessairement la réalité que le chercheur aspire à récolter sous forme d'images. Or, Christian Lallier nous dit, à ce propos, que la caméra est tout aussi « perturbatrice » que le chercheur lui-même et qu'il serait absurde de croire qu'il est possible de faire oublier aux enquêtés la présence de l'un comme de l'autre. Par conséquent, le chercheur – et ce, quels que soient ses outils – ne doit pas se faire oublier mais doit construire sa place, au sein du terrain qu'il observe. Ainsi, caméra en main ou non, c'est avant tout au chercheur de construire un cadre propice au recueil d'informations, lesquelles seront, de toute façon, empreintes de la subjectivité de ses choix.

En outre, revendiquer l'objectivité de l'image reviendrait à négliger que « le récit filmique est un récit fondamentalement orienté, au sens géographique et spatial du terme »[561], et que le film n'est autre qu'une écriture par l'image en mouvement. De fait, par ses choix de cadre, le chercheur oriente son regard et délimite ce qu'il veut observer et analyser mais sans jamais pouvoir tout voir. Nous avons déjà signalé la difficulté à capter les gestes et les mouvements techniques, en citant Blandine Bril, qui reconnaissait qu'« il n'existe [...] probablement pas de méthode optimale générale de description du geste »[562]. Face à ce constat, elle préconise l'utilisation de la vidéo mais elle en souligne aussi le caractère incomplet.

> « Le mouvement enregistré devrait être idéalement dans un plan perpendiculaire à l'axe de la caméra. Cependant il est rare qu'un mouvement se déroule dans un seul plan. Ainsi, le fait que le mouvement se déroule dans un espace à trois dimensions, entraîne sur l'image des changements apparents de longueur des différentes parties du corps ; la plupart du temps, des corrections par le calcul sont possibles, mais ajouté aux autres sources d'erreurs, cela entraîne des approximations dont il faut tenir compte. »[563]

Blandine Bril reconnaît ici que le chercheur ne peut pas tout filmer, sous tous les angles et que les images qu'il rassemble sont à interpréter avec précaution. Par ailleurs, une sélection est nécessaire car, si la contrainte du stockage des images a été considérablement réduite avec les nouvelles technologies, l'écueil du « tout enregistrer » n'en est que renforcé. À ce propos, Joyce Sebag remarque que les étudiants, qu'elle

---

561 GRIS, Fabien, *Images et imaginaires cinématographiques dans le récit français (de la fin des années 1970 à nos jours)*, Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, École doctorale Lettres, langues, linguistique, arts de Lyon, thèse sous la direction de Jean-Bernard Vray, soutenue en 2012, p.157

562 BRIL, Blandine, « Description du geste technique : quelles méthodes ? », *Techniques & Culture*, *Op.cit.*, p.246

563 *Ibid.,* p.248

accompagne dans le cadre du master « Image et Société : documentaire et sciences sociales » à l'Université d'Évry, développent une tendance à l'accumulation : « de peur de rater quelque chose, chacun préfère enregistrer le plus possible, en se disant que cela servira toujours. Pour un objectif de montage de 15 minutes, les étudiants reviennent parfois avec 15 heures de rushes ! Ils sont noyés et ne savent plus par quel bout prendre cette masse. »[564] Ce témoignage vient rappeler l'importance du travail préparatoire : le chercheur doit connaître son terrain, construire une certaine relation avec les personnes concernées pour mieux choisir ses cadres c'est-à-dire « ses points de vue, ses 'décisions' de filmer d'une façon ou d'une autre »[565]. Ainsi, de la même manière que le sociologue rédige par exemple un guide d'entretien, celui qui utilise la vidéo doit préparer son « guide de tournage » et les images récoltées à partir de ce guide offriront un point de vue sur les situations filmées.

En outre, si l'utilisation de la vidéo permet au chercheur d'élaborer un point de vue sur une activité, elle permet aussi de faciliter l'analyse des corps en activité et de porter un autre regard sur le travail. Sur ce deuxième point, Michèle Lacoste affirme qu'il est nécessaire de s'intéresser au « détail des gestes et des mimiques, des mouvements dans l'espace, des synchronisations fines »[566] pour comprendre une activité de travail car celle-ci ne se résume ni ce que l'on en voit ni à ce que les acteurs en disent. Cette approche nous semble particulièrement pertinente dans le cadre de notre étude étant donné que nos intérêts de recherche se portent sur la formation du corps pour exercer un métier artisanal. De plus, une telle approche – qui prend en compte les gestes et les mouvements des travailleurs – alimente un croisement que nous souhaitons encourager : celui entre la sociologie du travail et la sociologie du corps. Sur la question du « dire » le travail, nous avons déjà évoqué les obstacles à la verbalisation que rencontrent par exemple les danseurs et les sportifs en citant les travaux de Sylvia Faure[567] et nous avons proposé d'étendre cette difficile mise en mots du métier aux

564 MEYER, Michaël, « La sociologie filmique d'Evry : une 'french touch'. Entretien avec Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand » , *Revue française des méthodes visuelles*, disponible en ligne : https://rfmv.fr/numeros/2/articles/06-naissance-de-la-sociologie-filmique-a-evry/, 2018, consulté le 29 avril 2018

565 GROSJEAN, Michèle, « Les chercheurs, les agents et leurs caméras au PCC de la ligne A du RER », *in* BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation*, *Op.cit.*, p.35

566 LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in Ibid.*, p.11-12

567 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.*

artisans, dont le savoir est avant tout un « savoir du corps »[568]. Sur la question du « voir » le travail, Michèle Lacoste enjoint les sociologues à utiliser la vidéo car « l'image objective et fixe ce qui est éphémère, et par cette stabilisation permet à l'analyste le retour en arrière, la répétition […] : on perçoit ce qui échappe à l'oeil nu ; on peut établir des liens, faire des recoupements, se livrer à des opérations de segmentation puis à des classements et des comparaisons. »[569] Dans le même ouvrage[570], Pierre Falzon, remarque d'ailleurs que cette utilisation de la vidéo pour analyser les corps est utilisée depuis longtemps dans le cadre des études du mouvement et qu'elle offre au chercheur et au travailleur « la mise à distance du travail »[571]. Autrement dit, la vidéo permet au premier de visionner plusieurs fois la situation de travail et d'essayer d'en extraire les multiples composantes ; tandis qu'elle offre au second une prise de recul sur son action, et ce, d'autant plus si les images lui sont montrées.

Cette prise de recul constitue le troisième point : nous avons déjà vu qu'elle était stimulée par l'autoconfrontation et préconisée par des chercheurs en didactique professionnelle tels que Patrick Mayen, Pierre Pastré et Gérard Vergnaud. La plupart des auteurs réunis autour de la question de filmer le travail soutiennent que l'image « favorise ce retour de la pensée sur elle-même, que l'on appelle la réflexion et qui permet aux salariés de construire et d'énoncer leur propre savoir sur le travail. »[572] C'est aussi ce que Michèle Lacoste remarque lorsqu'elle défend le « filmer pour dire »[573] car elle remarque que « les opérateurs ont du mal à dire ce qu'ils font et à en exprimer le sens. »[574] Tout comme le signalait Sylvia Faure suite à son enquête auprès des danseurs, René Baratta, documentariste et ergonome, remarque que « la plupart des personnes à qui l'on demande de décrire précisément leur travail se retrouvent fréquemment dans une situation embarrassante, où le discours se fait hésitant, comme si la parole venait à leur manquer. »[575] Dans une même veine, Michèle Lacoste explique que la verbalisation

568 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.34

569 LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in* BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation*, *Op.cit.*, p.12

570 FALZON, Pierre, « Travail et vidéo » *in Ibid.*, p.20

571 *Ibid.,* p.23

572 BARATTA, René, « Filmer le travail. De quel travail s'agit-il ? » *in Ibid.,* p.103

573 LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in Ibid.,* p.13

574 *Ibid.*

575 BARATTA, René, « Filmer le travail. De quel travail s'agit-il ? » *in Ibid.,* p.102

du travail est difficile car « la langue elle-même serait complice de ce déficit en n'offrant pas nécessairement les formes qui permettent de mettre en mots ce type d'expérience. »[576] Elle ajoute que, si ce n'était pas par manque de mots, alors la verbalisation resterait délicate car « parler en détail d'une activité n'est jamais aisé hors contexte »[577]. Face à ces obstacles, Michèle Lacoste propose d'utiliser le film et les séances d'autoconfrontation pour « reconstituer un contexte pour la parole »[578].

> « Le chercheur enregistre donc une séquence de travail, puis la projette aux opérateurs qui y figurent pour qu'ils la commentent et en expriment les significations. Selon les cadres théoriques du chercheur, celles-ci sont orientées vers l'immédiat et l'intentionnalité ou bien vers une expression plus large du sens du travail. D'autres opérateurs, collègues et membres de l'équipe, peuvent y être associés, moyennant diverses précautions. Cette scène d'interaction entre le chercheur et des opérateurs peut, à son tour, être filmée avec des effets énonciatifs d'image sur l'image, de parole sur l'image, de parole sur la parole. »[579]

Les « consignes » présentées dans la citation ci-dessus pour mener une séance d'autoconfrontation nous permettent de comprendre en partie pourquoi, dans le cadre de notre enquête, nous n'avons obtenu que peu de données satisfaisantes suite au visionnage que nous avons proposé aux formateurs et aux apprentis artisans d'art. En effet, nous n'avons filmé l'activité que pendant une matinée et notre objectif était principalement d'utiliser la vidéo pour capter une situation de départ (la phase 1 de l'observation provoquée, c'est-à-dire sans utilisation du mime corporel) puis de perturber celle-ci en énonçant des consignes élaborées à partir de la technique Decroux (la phase 2 de l'observation provoquée). Dans ce cadre, nous n'avons procédé ni à plusieurs prises de vues ni à plusieurs visionnages avec les formateurs et les apprentis ; par conséquent, nous n'avons obtenu qu'une « prise de recul » relativement limitée. Néanmoins, la séance d'autoconfrontation avec les formateurs et les apprentis en artisanat d'art nous a permis, d'abord, de recueillir certaines réactions de la part des formateurs et des apprentis à propos de l'utilisation du mime corporel ; ensuite, de procéder à la « phase de re-bouclage »[580] qui, selon les termes de Christian Lallier, est essentielle en ce qu'elle est « un gage de crédibilité, de transparence à l'égard de ceux

576 LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in Ibid.,* p.13

577 *Ibid.*

578 *Ibid.*

579 *Ibid.*

580 LALLIER, Christian, « Une caméra au travail. L'observation filmée en entreprise » *in Ibid*., p.143

qui vous ont accepté. »[581] Ainsi, en montrant les images des observations provoquées, nous avons pu répondre à la curiosité des participants qui souhaitaient voir « ce que ça donne »[582].

Il nous faut maintenant aborder le quatrième et dernier point : l'articulation entre les images et les mots. Sur ce sujet, les auteurs que nous avons cités dans cette partie dédiée à l'utilisation de la vidéo pour analyser le travail, s'accordent sur la nécessité d'allier prises de vues et entretiens. Pour René Baratta, le recours à la parole est indispensable car « seule, la parole de l'opérateur peut nous permettre de comprendre le sens réel de ces images. »[583] De même pour Pascal Béguin, qui rappelle que « l'image est encadrée par le mot. L'image vidéo sans le mot est trop réductrice pour approcher cette dimension occultée du travail qu'est l'activité, et dont tout n'est pas visible. »[584] Dans un premier temps, nous avons donc choisi d'analyser conjointement les images et les mots recueillis au cours de la phase exploratoire, menée en formation ébénisterie et en mime corporel. Les prises de vues ont donné lieu à un « film d'entretien »[585], selon la définition proposée 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 »[586]. Sur la durée totale du film que nous avons réalisé (huit minutes), 65 % sont consacrés aux entretiens, les 35 % restant étant répartis entre les titres et les images d'illustrations. Sur les seize entretiens exploratoires réalisés, nous avons choisi d'en filmer huit, auprès de formateurs et d'apprentis en mime corporel et en ébénisterie en nous attachant principalement à trois axes : l'apprentissage/la transmission, la technique et le métier. L'utilisation de la caméra a permis d'obtenir à la fois des « images-décor » qui présentent des scènes de classe, et des « images-discours » qui montrent le formateur ou l'apprenti en entretien ; ces deux types d'image construisent un point de vue sur la formation au métier d'artisan d'art et d'artiste mime.

581 *Ibid.*

582 Expression utilisée par le formateur en ébénisterie pour désigner les images filmées pendant l'observation provoquée du matin.

583 BARATTA, René, « Filmer le travail. De quel travail s'agit-il ? » *in* BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation, Op.cit.,* p.101

584 BEGUIN, Pascal, « Le caméscope, l'image et le mot. Quelques remarques sur l'usage de la vidéo pour l'analyse du travail » in *Ibid.*, p.63

585 Ce film a initialement été réalisé dans le cadre d'un appel à projet pour une bourse d'aide à la recherche proposée par Artisans d'Art de France.

586 HAMUS-VALLEE, 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, Op.cit.,* p.115

Dans cette démarche, l'entretien n'a pas pour fonction de commenter les images mais doit être créateur de nouvelles données. C'est d'ailleurs sur ce point que les chercheurs en sociologie filmique insistent : le film n'est pas qu'un outil de recueil de données, il est aussi un « instrument de production des connaissances »[587]. Dans une enquête au sein de l'entreprise Nissan – qui donnera lieu au film « Nissan, une histoire de management » (2015) – Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand analysent la relation entre les mots, le corps et le cadre cinématographique. Lorsqu'ils visionnent les images des entretiens menés avec un directeur d'usine, ils remarquent que le corps mérite d'être analysé au même titre que le discours.

> « Dans Nissan, une histoire de management, nous interrogeons les membres de l'équipe de Direction (française et japonaise) pour comprendre comment se diffusent les réformes managériales […]. Lors d'un entretien avec le Pilote de la 'Cross Functional Team' nous percevons immédiatement les difficultés qu'il rencontrait pour s'approprier cette nouvelle culture managériale : une déclaration trop générale comme 'l'arrivée de Carlos Ghosn a changé le management et la motivation des salariés' laisse poindre une certaine subordination et signifie que l'interlocuteur n'est pas entré dans son personnage, c'est-à-dire aussi qu'il est encore hors-champ. Or, en prononçant cette phrase, l'interviewé recule et se place de lui-même quasiment à l'extérieur du plan : l'opérateur a le choix de recadrer rapidement ou de laisser faire parce que le plan ainsi construit signifie plus que la parole énoncée. »[588]

Nous saisissons ici toute l'importance des choix du chercheur et, le cas échéant, du réalisateur : c'est lui qui construit un certain point de vue sur la situation filmée. Le corps et les mots sont ainsi renforcés par le cadre ou, inversement, doivent venir renforcer le cadrage ; quoiqu'il en soit, il existe une relation dynamique entre les mots, le corps et le cadre de l'image et l'analyse de cette relation peut produire de nouvelles données. Dans le cas de cet entretien avec un directeur de Nissan, « le cadrage appuie le mouvement de son corps qui en dit plus que ses mots sur son rapport à la nouvelle fonction. »[589] Nous avons d'abord essayé d'appliquer une telle analyse au film d'entretiens que nous avons réalisé en phase exploratoire et nous avons identifié un exemple particulièrement pertinent.

---

587 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.73

588 *Ibid.,* p.89

589 *Ibid.*, p.88

Illustration 10 : Analyse mots/images d'un entretien exploratoire

1 - Niveau demandé par le formateur

2 - Auto-estimation de son niveau par rapport au niveau demandé

3 - Progression

4 - Augmentation du niveau demandé (main gauche)

5 - Nouvelle progression

6 - Augmentation du niveau demandé (main gauche)

7 - « T'es coincé là. » (main droite)

8 - « Jusqu'au moment où tu vas arriver à débloquer le truc. » (mains hors cadre, regard levé)

Extrait du court-métrage « Apprendre par corps » (2017)
Photo prises par Géraldine Moreau, à l'Ecole Internationale de Mime Corporel Dramatique, le 01.03.2017

En effet, lorsque nous demandons à un étudiant en mime corporel de décrire la formation qu'il est en train de suivre, il nous confie les mots suivants :

> « J'ai décelé quelque chose c'est-à-dire que pendant un cours on va te demander d'atteindre un certain niveau, enfin on va pas te demander d'être à ce niveau là mais l'exercice sera à ce niveau là. Et toi tu vas atteindre ce niveau là peut-être et là tu vas te dire "Ah ça m'énerve j'arrive pas à décrocher ce petit truc là", et puis au cours suivant ça va être là et toi tu seras arrivé là, et hop' comme ça un petit peu. Jusqu'au moment où ça va être là et puis toi tu vas resté coincé là jusqu'au moment où tu vas arriver à débloquer le truc. »[590]

À l'image (illustration 10), nous remarquons que le corps de l'étudiant marque clairement les différents paliers et que le cadrage renforce ce discours verbal et corporel : d'abord, l'étudiant marque le niveau demandé par le formateur (1) ; puis il auto-évalue son propre niveau par rapport à celui demandé (2) ; ensuite, il indique la progression qu'il doit réaliser en faisant un mouvement d'allers-retours avec sa main droite pour rejoindre sa main gauche pour montrer le chemin à parcourir jusqu'au pallier demandé (3) ; après cela, il augmente le niveau demandé avec sa main gauche qui, à ce moment, sort du cadre ; les images (4), (5) et (6) montrent à nouveau les mouvements de progression pour atteindre le nouveau niveau demandé ; enfin, l'étudiant explique qu'il est parfois coincé à un palier et sa main droite est justement bloquée sur la ligne du cadrage (7), ce qui l'empêche de rejoindre sa main gauche, hors cadre, qui représente le niveau à atteindre ; ce n'est que lorsque l'étudiant dit « jusqu'au moment où tu vas arriver à débloquer le truc », que ses deux mains sortent du cadre et que son regard vise le dessus du cadre (8).Cet exemple s'accorde particulièrement bien avec celui du directeur de Nissan, rapporté par Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand et il nous permet de reprendre l'idée défendue par Réjane Hamus-Vallée selon laquelle « 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 »[591] . Dans ce cas, le film n'est pas limité à un rendu des images recueillies mais il est un objet qui produit du sens. La caméra acquiert ainsi un rôle actif : elle doit être maîtrisée et guidée par les choix du chercheur, comme dit précédemment ; de plus, elle permet d'englober

590 Entretien exploratoire réalisé avec Julien, étudiant en mime corporel, 1er mars 2017

591 HAMUS-VALLEE, 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, Op.cit.,* p.115

une situation de travail car elle « montre la mise en adéquation du corps et des mots, invalide, nuance ou renforce le sens de ces derniers »[592].

En somme, les quatre points que nous avons abordés au fil des dix dernières pages – la subjectivité de l'image, la saisie des gestes et des corps en activité, la verbalisation et la relation images/mots – montrent que la sociologie filmique a largement éclairé nos réflexions au moment de la phase exploratoire et de la construction de la méthodologie de l'enquête. Pour autant, nous n'avons pas emprunté ce chemin de bout en bout et ce, pour plusieurs raisons : d'abord, parce que nous ne remplissions pas les quatre conditions pour une démarche de sociologie filmique listées par Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand :

1) « Avoir une thèse à exprimer, afin que le résultat soit un film sociologique, c'est-à-dire un film reposant sur un aller-retour entre travail théorique et travail de terrain, d'observation et d'analyse des faits. »[593] Si nous avions effectivement une thèse à exprimer, nous n'avons pas multiplié les aller-retours sur le terrain d'enquête puisque nous n'avons passé qu'une journée avec chaque binôme formateur/apprenti. De plus, nous n'avions pas pour ambition de restituer notre thèse sous la forme d'un documentaire ;

2) « Posséder une bonne maîtrise des outils de captation d'images et de sons (ou bien s'associer avec un opérateur avec qui on partage profondément sensibilités et points de vue). »[594] Sur ce deuxième point, nous avons eu la chance d'avoir un opérateur qui a assuré les prises de vues et de son pour le film d'entretiens de la phase exploratoire ainsi que pour le tournage de l'enquête (observation provoquée, séance d'autoconfrontation et entretien). En revanche, pour des raisons de santé, cet opérateur n'a pu assurer la suite du travail et nos propres compétences en dérushage et en montage étant extrêmement limitées, nous avons dû revoir notre utilisation des matériaux récoltés ;

Les points 3) et 4) – « avoir compris ce qu'est la narration cinématographique et la maîtriser, c'est-à-dire avoir été formé à celle-ci »[595] et « maîtriser le montage des images et des sons » – achèvent cette énumération des lacunes que nous avions pour

592 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.90

593 *Ibid.,* p.76

594 *Ibid.*

595 *Ibid.,* p.77

pouvoir mener un véritable travail de sociologie filmique car ils soulignent l'importance de maîtriser les codes du film. Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand montrent bien que « ce médium est difficile à maîtriser pour le sociologue qui devient aussi cinéaste, en particulier parce qu'il relève d'un autre langage que celui qu'il a appris ; ce qui rend nécessaire pour celui-ci l'apprentissage de ce langage »[596].

Outre les raisons évoquées ci-avant, nous n'avons pas souhaité analyser les images enregistrées auprès des quatre formateurs et des quatre apprentis artisans d'art selon le principe du verbal/non verbal. En effet, l'analyse de la relation « corps-mots-cadrage » telle que nous l'avons appliquée et présentée pour l'un de nos entretiens exploratoires avec un étudiant mime, et telle qu'elle est recommandée par Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand ou encore Réjane Hamus-Vallée, nous semblait en contradiction avec l'outil central de notre recherche : le mime corporel. Nous avons souligné à plusieurs reprises que ce dernier se distingue de la pantomime principalement en refusant de traduire les mots en gestes. Ce faisant, le mime corporel cherche à s'affranchir de la narration pour se concentrer sur l'évocation et sur une prise de conscience du corps qui permet le développement d'une grammaire de mouvement. En somme, en renonçant à une analyse qui confronte systématiquement le langage verbal et le langage corporel, nous souhaitions conserver une certaine cohérence avec les principes du mime corporel et utiliser celui-ci avant tout comme un outil de prise de conscience du corps en action de travail, plutôt que comme un outil d'analyse communicationnelle. Notre thèse ne cherche pas à percevoir le corps comme un objet qui communique mais d'abord comme un objet à former. Par conséquent, s'il nous semble pertinent de rapporter certains exemples qui montrent l'articulation entre le verbal et le corporel – c'est le cas par exemple lorsque nous parlons des démonstrations et des conseils verbaux prodigués par les formateurs – nous n'avons pas pour autant appliqué une analyse du type « verbal/non verbal » à l'ensemble des images récoltées sur le terrain car une telle conception du « geste signifiant » nous semblait aller à l'encontre des principes du mime corporel.

Pour conclure cette partie dédiée à l'utilisation de la vidéo, résumons à quels niveaux se situent les points de rencontre et de disjonction entre la sociologie filmique

596 *Ibid.,* p.74

et notre propre démarche d'enquête : d'abord, nous avons choisi de suivre les traces de la sociologie filmique lorsque nous avons décidé d'observer les gestes des formateurs et des apprentis à l'aide d'une caméra car celle-ci nous permettait d'enregistrer le corps en action et de pouvoir visionner les images à de multiples reprises. Nous avons également pris appui sur les réflexions dédiées à la relation entre l'image et la verbalisation du travail afin de « filmer pour voir » et « filmer pour dire », selon les termes de Michèle Lacoste ; c'est pour cette raison que nous avons choisi d'organiser une séance d'autoconfrontation. Cette prise de recul sur l'activité était déjà soulignée dans les travaux de didactique professionnelle et les travaux en sociologie filmique, qui nous ont ainsi guidé dans notre choix d'allier images et discours afin de faciliter la mise en mots d'une situation de travail. Toutefois, nous avons expliqué pourquoi nous avons obtenu de maigres résultats au cours des séances d'autoconfrontation et comment cela nous a amené à utiliser les images avant tout pour leur fonction illustrative.

De surcroît, l'activité artisanale elle-même nous a encouragé à utiliser la caméra car elle offre des images particulièrement lisibles. C'est ce que remarque Christian Lallier en comparant les métiers artisanaux à ceux du tertiaire ; à ce propos, il affirme qu'« il est toujours plus aisé de filmer le travail de l'écrivain avec sa plume d'oie qui écorche le papier que de celui qui pianote sur son clavier. Les ratures, les gestes et les postures évoluant au fil de la ligne écrite, les feuilles chiffonnées, bref tout ce qui traduit l'application du corps au travail, est remplacé par les 'clics' de la souris... »[597] Mais si le travail artisanal montre plus facilement l'effort du corps, il présente aussi une difficulté toute spécifique repérée par Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand : celle de rendre à l'image la cadence ou l'intensité du travail à cause de l'enchaînement des gestes.

> « Le bon ouvrier-monteur est celui qui 'coule' ses gestes, c'est-à-dire qui s'économise en ne faisant aucun geste ou même aucun mouvement inutiles à la production. Un 'geste coulant' est en général un geste assez lent, sans rupture aucune et où chaque mouvement d'accomplissement d'une tâche ou d'une fraction de tâche s'enchaîne au suivant. Pour résumer, on pourrait dire que plus grande est la dextérité dans le montage, moins elle se voit, c'est-à-dire que l'ouvrier donne l'impression à l'observateur de prendre son temps. »[598]

Cette difficulté est aussi soulignée par Blandine Bril qui note que « le premier problème auquel on est confronté dans l'analyse du geste technique est celui de la segmentation

597 LALLIER, Christian, « Une caméra au travail. L'observation filmée en entreprise » *in* BORZEIX, Anni, *Filmer le travail : recherche et réalisation, Op.cit.*, p.137

598 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.86

du continuum gestuel. »[599] Le « geste coulant » dont parlent Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand ci-dessus renvoie aux « routines de métier »[600] identifiées par Anne Jourdain. Nous avons déjà vu à plusieurs reprises que les gestes des artisans sont tellement incorporés qu'ils semblent s'exécuter d'eux-mêmes ; dans ce contexte, il est difficile de percevoir les rouages du travail en train de se faire. C'est d'ailleurs ce que remarque Joyce Sebag lorsqu'elle s'aperçoit que, parfois, sur le terrain, « les situations peuvent ne rien dire »[601] ; autrement dit, l'observateur a l'impression que le travail se déroule tout seul, sans pouvoir en saisir les diverses composantes. Face à de telles situations, « il faut les travailler, sans pour autant en arriver à la fiction »[602] et c'est précisément le rôle du chercheur/réalisateur que de faire émerger le sens de ces situations. Or, il nous semble que notre utilisation couplée du mime corporel et de la vidéo peut produire un effet similaire car, en construisant les observations provoquées comme des situations artificielles (basées sur des situations réelles repérées en phase exploratoire), nous avons en quelque sorte « mis en scène » les formateurs et les apprentis artisans d'art pour perturber leurs routines de métier ; nous avons donc travaillé les situations du terrain.

Ces points de rencontre avec la sociologie filmique ne doivent pas masquer les disjonctions car, nous avons vu que « la sociologie filmique ou le documentaire sociologique se situent à la convergence des connaissances sociologiques ET d'une très grande culture cinématographique qui comprend elle-même la maîtrise des outils de réalisation cinématographique. »[603] Or, ne disposant pas de telles compétences, nous avons préféré rester dans une écriture textuelle, dont les codes nous semblaient plus familiers. Notre escapade en sociologie filmique a donc été limitée car une fois le dérushage réalisé, nous avons choisi d'utiliser celui-ci avant tout pour identifier puis illustrer les principaux éléments corporels qui nous intéressaient chez les formateurs et les apprentis. Enfin, notre double posture en tant que praticienne du mime corporel et chercheure nous a permis de puiser certains éléments méthodologiques dans la technique Decroux et de les transposer à la sphère de la formation artisanale. À travers

599 BRIL, Blandine, « Description du geste technique : quelles méthodes ? », *Techniques & Culture*, *Op.cit.,* p.250

600 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*, p.152

601 MEYER, Michaël, « La sociologie filmique d'Evry : une 'french touch'. Entretien avec Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand », *Revue française des méthodes visuelles, Op.cit.*

602 *Ibid.*

603 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.77

ce chapitre, nous avons surtout souhaité montrer de quelle manière le mime corporel a été associé à d'autres outils méthodologiques, en particulier ceux offerts par la didactique professionnelle et la sociologie filmique. Les pages suivantes présentent une description des observations provoquées et des images dont le rôle est principalement illustratif. Aujourd'hui, ces images servent à accompagner notre écriture textuelle ; hier, elles ont été des matériaux riches que nous avons pu visionner plusieurs fois afin de repérer les principaux éléments que nous présentons ci-après ; demain, elles peuvent être retravaillées pour une nouvelle étude sur les gestes artisanaux ou s'en tenir à la « dimension d'archivage de l'image »[604].

604 *Ibid.*, p.75

Chapitre 4

Que se passe-t-il corporellement ?

Au retour du terrain, nous avons d'abord procédé à une analyse descriptive des images récoltées au cours des quatre observations provoquées réalisées avec les binômes formateur/apprenti en maroquinerie, en menuiserie, en tailleur et en ébénisterie. En accord avec nos questionnements et nos hypothèses, nous avons axé notre regard sur les éléments se rapportant au corps et à sa formation. Nous avons distingué deux phases au sein de chaque observation provoquée : la phase 1, contenant l'étape 0, sans perturbation de la situation de départ ; et la phase 2, avec les étapes 1, 2, 3, 4 et 5, présentant des perturbations de la situation de départ (centre de gravité, vitesse, amplitude, matérielle et mime). Dans ce chapitre, nous présentons d'abord les descriptions de la « phase 1 » afin de repérer les principaux éléments corporels des quatre situations de transmission rencontrées ; puis, nous exposons la « phase 2 » et les données obtenues à partir de l'utilisation du mime corporel. L'analyse descriptive a été appliquée à chacune des quatre observations provoquées, puis, s'en est suivie une mise en commun de l'ensemble des descriptions afin d'identifier les éléments récurrents. Nous décrivons ces situations selon la démarche employée par Didier Schwint dans *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*[605] : nous rapportons les propos et les actions des formateurs et des apprentis pour mieux présenter les principaux éléments relatifs à la formation du corps.

4.1. Les principaux éléments corporels transmis

4.1.1. Les gestes techniques

Au début de l'observation provoquée, la première action du formateur vis-à-vis de l'apprenti consiste en une démonstration des gestes à effectuer. Trois formateurs sur

605 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*

quatre commencent par énoncer les consignes, en nommant ce qu'il faut faire : « faire une parure » (maroquinerie), « monter un tabouret » (menuiserie), ou encore, « réaliser un point de maintien » (tailleur). Seul le formateur en ébénisterie abrège sa verbalisation pour exécuter directement la tâche : « Alors, on va… Bon, je vais te montrer. ». Les quatre formateurs montrent l'objet fini afin que l'apprenti visualise le résultat attendu. Une fois les consignes énoncées ou montrées, tous les formateurs procèdent à une démonstration et réalisent la tâche en commentant ce qu'ils sont en train de faire. Le formateur en maroquinerie, par exemple, accompagne ses gestes de phrases telles que : « Je vais faire le tour déjà, pour dégrossir, préparer la main aussi. » ; « On reprend plusieurs fois, retrouver la bonne inclinaison. ». *Idem* pour le formateur en menuiserie qui verbalise ses gestes en temps réel : « Tu mets une cale, tu prends un marteau. » ; et pour la formatrice en tailleur : « Une aiguille, du fil rouge. On prend la toile devant soi et on monte. » Les apprentis, quant à eux, restent sur le côté, immobiles, et observent attentivement, sans intervenir verbalement. Ce n'est que lorsque les formateurs terminent la démonstration et les invitent à exécuter la tâche qu'ils se remettent en mouvement. À ce stade, les formateurs endossent le rôle de correcteur : ils confient les outils et les matières aux apprentis et les enjoignent à répéter les gestes techniques observés précédemment. Durant cette phase d'action des apprentis, nous remarquons que tous les formateurs interviennent directement pour rectifier les gestes techniques : chaque formateur, à un moment donné, prend l'outil des mains de l'apprenti, fait le geste, puis rend l'outil. Lorsque l'outil, la matière et la main sont correctement positionnés, et pendant que l'apprenti réalise la tâche, trois formateurs sur quatre prodiguent des conseils verbaux tels que : « Jusqu'au bout on maîtrise la gestuelle, on part pas d'un seul coup. » ; « Déplace bien la main gauche. » ; « Tu acquières petit à petit cette même inclinaison. » ; « C'est toujours un va-et-vient, du bas vers le haut et la main redescend. » ; « Pense à ne pas donner trop d'angle. » Même si l'erreur ou le « mauvais geste » ne sont pas directement pointés du doigt par les formateurs, ces conseils relèvent globalement de la correction face à un geste technique qui n'est pas encore bien exécuté par l'apprenti. Ils forment ce que nous pourrions appeler une *correction préventive* ; en effet, l'apprenti n'a pas fait d'erreur, pourtant, le formateur lui donne des conseils pour ajuster son geste et réduire ainsi au maximum le risque d'échec. En intervenant directement sur l'action en cours, le formateur aide l'apprenant à identifier l'écart entre le geste technique qu'il est en train d'exécuter et celui attendu ; ce

faisant, le formateur renforce son rôle de modèle à atteindre. En effet, en montrant d'abord à l'apprenti ce qu'il faut faire, le formateur pose les objectifs ; puis, en laissant faire l'apprenti il laisse place à l'apprentissage sur le tas, en offrant au novice la possibilité d'expérimenter lui-même les outils et les matières. Enfin, en intervenant directement sur l'apprenti pendant qu'il agit (placement des mains, rectification du poids, correction de la tenue de l'outil, etc.), le formateur assume pleinement le rôle d'« étayage »[606] identifié par Thomas Marshall. À ce propos, celui-ci rappelle très justement que le professionnel a « l'autorité d'affirmer les normes du métier et les règles de l'organisation, qui encadrent, orientent le comportement de l'apprenant. »[607] En effet, si nous apercevons ici l'encadrement technique, c'est-à-dire physique, du formateur, nous verrons davantage dans le chapitre suivant que cet encadrement est aussi social.

Au cours des observations provoquées, nous remarquons que les gestes techniques sont d'abord livrés par le formateur (démonstration), puis ils sont apprivoisés par l'apprenti (imitation) ; tout compte fait, ils sont toujours accompagnés par le formateur. La concomitance des corrections physiques et verbales que nous avons relevée participe doublement à l'incorporation de la technique car ces corrections allient corps et langage et, ce faisant, elles forment « le contexte de l'apprentissage »[608]. En effet, nous avons déjà vu que Sylvia Faure remarque, à propos des formations corporelles telle que la danse, que le contexte d'apprentissage est tout autant constitué de « gestes 'attrapés' physiquement, appris corporellement » que d'« interactions langagières »[609]. Les observations provoquées que nous avons menées semblent confirmer cette cohabitation entre verbal et corporel, que Thomas Marshall abordait déjà lors de son enquête auprès des apprentis et des formateurs en menuiserie lorsqu'il affirmait : « Si nous voulons comprendre les phénomènes liés à la transmission d'un métier manuel, nous avons besoin de prendre en compte conjointement langage et action […] [afin d'observer] un corps agissant et percevant »[610]. De même, les travaux de Sylvia Faure et, plus récemment, ceux de Laura Cappelle, ont montré que « la

606 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.*, p.152

607 *Ibid.*

608 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.*, p.9

609 *Ibid.*

610 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.*, p.31

médiation langagière est constante dans la pratique de la danse »[611]. Enfin, nous avions nous-même entraperçu, à travers nos observations exploratoires, une certaine utilisation d'anecdotes et de métaphores par les formateurs. À ce propos, deux d'entre eux nous confient :

> « La façon dont j'exerce mon métier […], j'essaie […] d'amener une petite part de rêve ou d'histoire plus perso et puis essayer de captiver différemment. […] Le fait de rappeler, d'aller chercher dans les souvenirs, d'aller chercher dans un vécu. […] C'est plus facile quand ça vient d'eux [les apprentis] que quand tu leur imposes quelque chose. »[612]

> « Je prends des parallèles très simples avec le vélo ou avec tout simplement le fait de rouler une cigarette. J'ai beaucoup de jeunes qui fument et je leur dis souvent : 'Voilà, vous avez eu du mal au début, vous apprenez, vous apprenez, vous apprenez et vous finissez par réussir. Faites pareil avec le reste'. Alors les parallèles peuvent paraître anecdotiques mais on est vraiment dans la conception de : 'J'ai un geste à faire, je comprends le geste à faire et je développe ce geste'. »[613]

Les travaux de Sylvia Faure sur l'apprentissage par corps insistent particulièrement sur les métaphores utilisées par les enseignants en danse, en montrant que celles-ci « sont plus nombreuses dans les modes d'apprentissage par essais et erreurs – favorisant les appropriations orales et pratiques des exercices – que dans les cours engageant des modalités réflexives et analytiques d'incorporation. »[614] Ainsi, elles sont plus nombreuses dans les cours de danse classique, qui requièrent une imitation du mouvement plus stricte que dans les cours de danse contemporaine, qui ont tendance à accorder une plus grande place à l'improvisation. Les enseignants concernés par les travaux de Sylvia Faure exercent certes dans un domaine différent du nôtre, toutefois, les disciplines artisanales relevant globalement du même mode d'apprentissage par essais et erreurs que la danse classique, il n'est guère étonnant de retrouver cet outil dans la « palette pédagogique » des formateurs en artisanat d'art. La métaphore « relève d'une économie d'explication dont on attend une efficacité pratique »[615] , il s'agit ainsi d'utiliser une image qui soit efficace et qui parle au corps, via l'imaginaire. Ces pratiques langagières viennent compléter la démonstration du formateur ; ainsi, le

611 CAPPELLE, Laura, *Nouveaux classiques. La création de ballets dans les compagnies de répertoire*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Ecole Doctorale Arts et Médias, Thèse sous la direction de Bruno Péquignot, soutenue en 2018, p.322

612 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie dans le cadre de l'enquête de terrain, 30 janvier 2018

613 Propos tenus par le formateur en ébénisterie, extrait des observations distantes réalisées en octobre 2016 au sein du CFA La Bonne Graine

614 *Ibid.,* p.154

615 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.,* p.158

formateur en maroquinerie nous explique : « Le cours va s'articuler de différentes façons […]. [Pour] quelque chose qui est nouveau, je prends soin de les réunir et de leur montrer à tous […]. Je les enlève de leur place, on vient autour de l'établi, ça fait un peu magistral peut-être mais en attendant ils sont tous à l'écoute. »[616] Les propos reportés ici soulignent l'utilisation de la démonstration par le formateur et nous invitent à une légère digression à propos d'un phénomène que nous avions déjà repéré lors des observations distantes sur le terrain, que ce soit en artisanat d'art ou en mime corporel. En effet, nous remarquons que le formateur peut montrer l'action de deux manières différentes : le formateur mime procède majoritairement par *démonstration avec exécution directe,* c'est-à-dire qu'il exécute des gestes et des mouvements que les étudiants reproduisent en même temps (illustrations 11 et 12) ; tandis qu'au sein de la formation ébénisterie, la *démonstration avec exécution différée* est privilégiée, c'est-à-dire que le formateur démontre d'abord, seul, et invite les apprentis à exécuter l'action lorsqu'ils retournent à leur établi (illustrations 13 et 14).

616 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

Illustrations 11 et 12 : Démonstration avec exécution directe

11.

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, EIMCD, 2017
© Géraldine Moreau

12.

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, EIMCD, 2017
© Géraldine Moreau

Illustrations 13 et 14 : Démonstration avec exécution différée

13.

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2017
© Géraldine Moreau

14.

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2017
© Géraldine Moreau

Cette différence entre la démonstration du formateur mime et du formateur ébéniste s'explique principalement par le fait que les contraintes spatiales sont différentes ; en effet, les établis de chaque apprenti occupent beaucoup d'espace et il serait donc difficile de bien voir ce qui se passe sur l'établi du formateur si chacun restait à sa place. Autrement, serait-il possible d'imaginer une configuration transmission/apprentissage proche de celle du mime ? Il y aurait un formateur qui exécute ses gestes sur un établi bien en vue et des apprentis qui les reproduisent en même temps. Au lieu que chacun avance à son rythme, à son propre établi, le formateur devrait faire progresser le groupe dans son entier. Ainsi, tout le monde ferait la même chose, répèterait les mêmes gestes de nombreuses fois et l'objectif, dans ces circonstances, ne serait plus la fabrication d'un objet mais l'acquisition des gestes. Si l'idée n'est pas totalement saugrenue, il faut reconnaître que cela modifierait profondément la nature de la formation artisanale qui privilégie souvent l'efficacité.

Ces quelques pages nous permettent de comprendre que les consignes du formateur que nous avons repérées au cours des observations provoquées visent à accompagner l'apprenti dans la construction d'un corps capable de percevoir l'ensemble des composantes d'une situation et d'agir en conséquence, selon la notion de *mètis* que nous avons abordée dans le chapitre 1 et qui soulignent le caractère global du savoir artisan. Didier Schwint ajoute que les gestes techniques sont à concevoir au niveau du corps dans son entier.

> « [Le] terme ["geste"] est à appréhender dans son sens large de "mouvement du corps" (*Le Petit Robert*, 1970 : 783), désignant l'ensemble des parties du corps, dépassant ainsi le sens dominant inclus dans nos représentations habituelles, "principalement des bras, des mains, de la tête", poursuit ce dictionnaire. Pour le sciage à la ruban, comme pour la plupart des opérations effectuées par le tabletier, le geste mobilise les pieds et les jambes, le tronc et la tête, les mains et les bras.»[617]

Ce que Didier Schwint remarque pour l'artisan tabletier qu'il rencontre, nous le percevons lors des observations provoquées auprès des formateurs et des apprentis de notre enquête. En effet, outre les gestes techniques qui sont montrés aux apprentis, les formateurs les encouragent aussi à adopter des positions franches qui leur permettront

617 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.68

d'acquérir le « bon geste »[618] ; ce faisant, les formateurs transmettent les postures du métier.

4.1.2. Les postures corporelles

Au cours de l'observation provoquée, trois formateurs sur quatre interviennent sur la posture de travail de l'apprenti ; toutefois, les formateurs n'osent pas « placer » directement le corps – comme le font par exemple les enseignants en danse qui bénéficient d'un rapport au corps plus direct avec leurs élèves et qui corrigent souvent en « touchant le corps du danseur pour le replacer dans une position correcte »[619]. Les formateurs que nous avons rencontrés optent plutôt pour des conseils verbaux tels que : « Pense bien à la souplesse du mouvement. » ; « Essaie d'être plutôt droit comme ça. » ; « Tu peux utiliser, sur la pointe des pieds, le poids de ton buste. »[620] Ces propos tenus par les formateurs soulignent l'importance de l'ensemble du corps – comme l'indiquait la citation de Didier Schwint reportée plus haut – et viennent renforcer les observations exploratoires au cours desquelles nous avions repéré des postures particulièrement marquées. Pour compléter les observations provoquées, nous présentons ci-après quelques photographies (illustrations 15 et 16), réalisées sur le terrain exploratoire afin de montrer les postures adoptées par les apprentis en formation ébénisterie pendant leurs premiers cours d'atelier.

618 Cette expression « le bon geste » est souvent utilisée par les formateurs.

619 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.*, p.166

620 Propos recueillis pendant l'observation provoquée auprès des formateurs, 2018

Illustration 15 : Exemples de postures des apprentis en ébénisterie

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2016
© Géraldine Moreau

Au moment de nos observations exploratoires, nos réflexions sur la formation du corps avaient été encouragées par ces photographies et par les propos de Thomas Marshall, qui remarquait qu'« il faut trouver la bonne position et le bon mouvement pour réussir à scier même si l'on a peu de forces, avec efficience ; le bon rythme aussi pour maintenir son effort jusqu'à la fin du sciage. »[621] Les photographies présentées en page suivante (illustration 16) ont été prises lors de nos observations distantes d'un cours consacré au sciage ; elles montrent effectivement un engagement corporel franc de la part des apprentis pour pouvoir réaliser la tâche. À partir de la démonstration faite par le formateur en début de cours, les apprentis adoptent des postures exagérément physiques afin de trouver la position qui leur permettra d'exécuter les gestes techniques du sciage. À propos du rythme, Didier Schwint remarque, dans ses travaux consacrés aux artisans tabletiers et tourneurs sur bois, que le rythme s'installe lorsque la maîtrise pratique apparaît ; ainsi, le rythme est un « état relativement stabilisé de la pratique […]. Il est le signe de l'équilibre réussi entre les outils, le corps et les matières, de la synchronisation entre les diverses temporalités de ces trois éléments, et de l'intériorisation du temps technique de la fabrication. »[622] Cette « pratique stabilisée » participe activement à la construction des routines de métier, identifiées par Anne Jourdain et que nous avons déjà définies comme des schèmes d'action qui sont suffisamment incorporés par l'artisan pour que celui-ci ait l'impression de les exécuter de manière automatique. Autrement dit, à force de répéter les postures et d'imiter les gestes techniques du formateur, l'apprenti trouve son propre rythme et constitue ses routines de métier ; à terme, son corps maîtrise toutes les composantes de la situation (les matières, les outils et les gestes). Du point de vue du formateur, il s'agit alors d'adopter des postures claires et marquées au moment de la démonstration afin d'accompagner l'apprenti dans son identification puis son imitation des principales postures qui faciliteront l'exécution des gestes techniques.

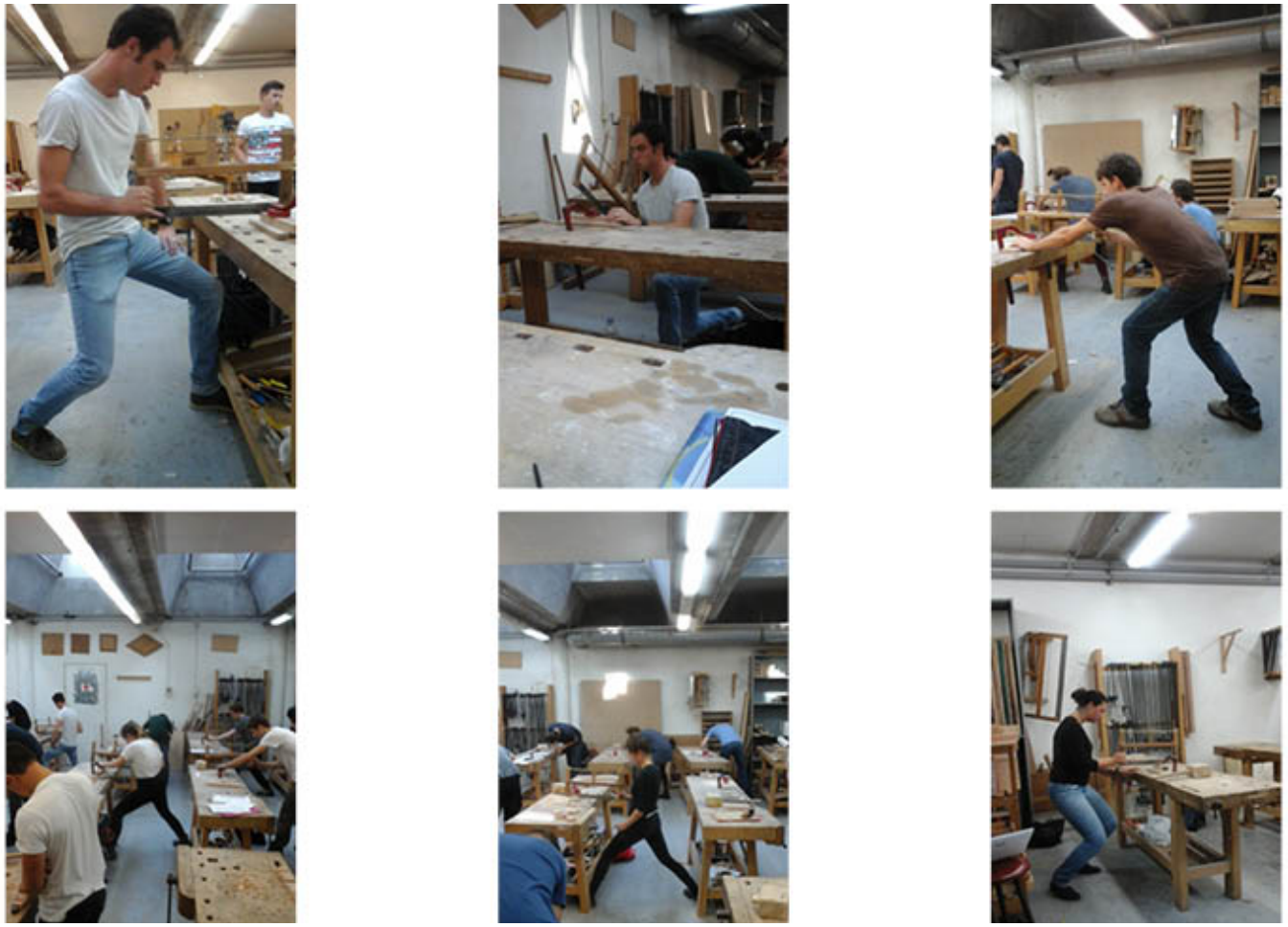
D'autre part, lors des observations provoquées, nous avons aussi repéré la présence d'éléments plus subtils, transmis par le formateur. Ces éléments concernent indirectement le corporel en ce qu'ils mettent en lumière une sensorialité spécifique.

---

621 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p. 73

622 SCHWINT, Didier, « La routine dans le travail de l'artisan », *Ethnologie française*, *Op.cit.,* p.522-523

Illustration 16 : Exemples de postures des apprentis ébénistes pour scier



Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2016
© Géraldine Moreau

4.1.3. La sensorialité

Il est difficile de capter les éléments liés à la sensorialité à travers les images vidéo ; toutefois, certains propos tenus par les formateurs pendant l'exécution de la tâche nous indiquent l'attention particulière qu'ils portent aux sens et à la relation à la matière. En effet, trois formateurs sur quatre donnent des conseils en ce sens aux apprentis en leur disant : « On voit la différence de couleur. » ; « Quand t'entends que le son il est net, […] là ça sonne un peu creux, […] ça s'entend. » ; « À l'oreille, tu vois la pression que tu mets. » ; « Tu as entendu que là on avait un petit copeau de métal. » L'importance des sens dans l'exécution d'un métier artisanal est prégnante dans les propos recueillis en entretiens et nous revenons davantage sur cette question de la sensorialité dans le chapitre 5, dont une partie est dédiée à la culture matérielle. Pour l'heure, nous remarquons que pendant les observations provoquées, la vue et le toucher sont particulièrement utilisés par les formateurs ; en effet, ces derniers enjoignent les apprentis à observer les gestes, le placement de l'outil ou encore la réaction de la matière, puis, à vérifier le résultat par un coup d'oeil, parfois accompagné d'un toucher de la matière. Ce faisant, les formateurs souhaitent transmettre le « savoir du corps », lequel repose en partie sur cette capacité à voir. Sur cette question des sens, Didier Schwint cite les travaux de Roger Cornu, qui présente le « voir » comme « un autre mode de savoir lié à l'intelligence pratique »[623] en affirmant que « voir est une technique qu'il faut apprendre »[624]. Par suite, Didier Schwint souligne l'importance du « coup d'oeil », défini comme « un diagnostic rapide porté sur une situation, et qui consiste à y repérer quelques indices donnant une information pertinente. Il s'agit d'une analyse pratique de situations parfois très complexes, nécessitant cette capacité de saisir rapidement l'essentiel. »[625] Le sens de la vue revêt ainsi une importance particulière : il est un outil d'analyse et d'action que les apprentis doivent apprendre à maîtriser. Au cours des observations provoquées, nous avons remarqué que les formateurs tentent de transmettre aux apprentis cette sensorialité spécifique afin de les rendre aptes à juger leur propre travail. Pour ce faire, le formateur fournit des indicateurs à l'apprenti, qui doit aiguiser sa capacité de jugement (illustration 17). Le phénomène est

623 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.123

624 Carlos Castaneda *in* CORNU, Roger, « Voir et savoir », CHEVALIER, Denis (dir), *Savoir faire et pouvoir transmettre*, *Op.cit.,* p.86

625 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.122

particulièrement repérable au cours de l'observation provoquée en maroquinerie lorsque le formateur place la pièce qu'il a réalisée au centre et indique à l'apprentie ce qu'elle doit regarder : « la couleur du cuir », « une jolie pente régulière », « les variations », « le copeau »[626]. Dans ce cas précis, les indications permettent à l'apprentie en maroquinerie d'exercer son regard et de construire son propre jugement par rapport à la pièce travaillée. Anne Jourdain remarque que c'est par cette formation des sens que « les apprentis s'imprègnent […] des schèmes de perception et d'appréciation propres à une communauté professionnelle. »[627] Ces schèmes se construisent par le biais du formateur, qui livre à l'apprenti les « indices » à choisir pour pouvoir percevoir, analyser et agir en situation.

> « Ces indices sont très variés, ils font intervenir l'ensemble des sens, et se réfèrent soit à la globalité de la situation, soit à des éléments spécifiques, soit aux deux à la fois. Ce peut être des bruits, des vitesses, des déplacements, des états de la matière travaillée, ou tout autre repère de l'opération de travail. »[628]

Les observations provoquées présentent plusieurs moments au cours desquels le formateur transmet à l'apprenti les indices à prendre en compte pour pouvoir juger du résultat et agir en fonction.

Discours accompagnant les quatre figures présentées ci-après

Fig.1

Formateur : « Tu vois si tu regardes bien dans l'alignement la sangle elle est pas tout à fait au centre. C'est pas mal d'aligner son regard. »

Fig.2

Formateur : « Donc maintenant, le contrôle et puis la rectification. Est-ce qu'il faut redresser légèrement là ou est-ce qu'on va s'occuper plutôt de la base ? »

Fig.3

Formateur : « Alors, mets-toi un petit peu plus près du bord hein parce que là tu vois tu viens un peu trop dans le milieu. »

Fig.4

Formateur : « Ok, on va analyser ce qui se passe. Là on a un copeau, la surface est propre, il n'y a pas de rayures donc c'est très bien. »

626 Propos tenus par le formateur en maroquinerie, extraits de l'observation provoquée réalisée le 30 janvier 2018

627 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*, p.158

628 SCHWINT, Didier*, Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.,* p.122

Illustration 17 : Transmission d'une capacité de jugement

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018

© Géraldine Moreau

À travers ces quatre exemples, nous remarquons que le rôle du formateur est considérable mais qu'il est aussi limité car, s'il peut effectivement « lister » les indices à prendre en compte, en orientant le regard de l'apprenti, en l'invitant à toucher, à écouter, à sentir, etc., il doit ensuite laisser l'apprenti expérimenter. Didier Schwint souligne à ce propos que « la validité des indices choisis [est le] fruit d'une longue expérience »[629] ; par conséquent, le formateur ne peut qu'accompagner l'apprenti dans sa propre pratique, en guidant son attention et en l'encourageant à développer une sensibilité plus aigüe envers son environnement (matières, outils, corps). Ces quelques observations – qui sont développées dans le chapitre suivant, intitulé « Un corps sensible » – nous permettent d'identifier les principaux rôles des sens : d'abord, ils tiennent un rôle d'*outil de contrôle,* ce sont eux qui vont permettre de vérifier le travail accompli, de rectifier, de poursuivre, etc. D'autre part, ils sont des *témoins d'expertise*, c'est-à-dire qu'ils sont le résultat de l'expérience et ce, car « l'artisan accumule, à l'aide des autres sens et de l'expérience, une somme de connaissances sur les matériaux, étape essentielle de la maîtrise du métier »[630] . Par conséquent, le développement d'une sensorialité plus fine participe à la construction de la figure d'expert. Enfin, les sens apparaissent comme des *stimulateurs* dans le développement d'une culture matérielle spécifique. Nous développons ce point dans le chapitre 5 afin de montrer que la transmission des gestes techniques par le formateur engendre également la construction d'une relation aux objets toute particulière, laquelle participe à la « culture du métier »[631] des artisans.

4.1.4. L'étayage technique du formateur

Nous avons déjà évoqué le rôle d'étayage du formateur et nous poursuivons cette réflexion de Thomas Marshall en ajoutant que cet accompagnement s'exerce, entre autre, par le biais d'appréciations corporelles et verbales de trois types : *confirmatives*, lorsque le formateur approuve en temps réel ce que l'apprenti est en train de faire ; *correctives* (avec ou sans intervention sur l'apprenti), lorsque le formateur agit, directement ou indirectement, sur l'action que l'apprenti est en train d'effectuer ; *sécurisantes* enfin, lorsque le formateur rassure l'apprenti face à un problème, une

629 *Ibid.*

630 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.,* p.165

631 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*, p.157

erreur ou un doute. Ces trois niveaux d'étayage participent activement à la construction de la double relation entre le formateur et l'apprenti : une relation de modèle et une relation de pairs. En effet, nous avons vu à plusieurs reprises que le formateur fait figure de modèle pour l'apprenant et ce, d'autant plus lorsque les formations s'appuient sur un apprentissage sur le tas, au sein desquelles la pratique prime sur la théorie. D'autre part, nous avons remarqué, dans le chapitre 1, que l'apprenti est aussi perçu comme un futur pair, « un égal en puissance appelé à exercer le même métier que [le formateur] et à obtenir un statut équivalent. »[632] Lors des observations provoquées, nous repérons cette double relation à deux niveaux : en ce qui concerne la relation de modèle d'abord, nous notons le même comportement au moment de la démonstration chez les quatre formateurs et les quatre apprentis rencontrés. Les formateurs exécutent la tâche lentement, en marquant certains points d'arrêts entre les différents gestes ; tandis que les apprentis observent attentivement, sans bouger, mais en se plaçant dans la même position que le formateur afin d'adopter le même point de vue et pouvoir ainsi repérer et mémoriser les composantes de la situation. Lorsque c'est à l'apprenti d'agir, le phénomène de mimétisme, dont nous avons déjà parlé, s'active : les apprentis miment les gestes techniques, mais aussi les postures et les rythmes du formateur, avec des résultats évidemment plus aléatoires étant donné leur statut de novice. Reportons ici, en guise d'exemple, un extrait de l'observation provoquée en maroquinerie : le formateur, un peu plus tôt, a affûté son couteau à parer ; l'apprentie doit effectuer l'action à son tour, elle se saisit de la même manière des outils nécessaires et applique *a priori* la même force, la même pression et le même rythme que le formateur. Ses mouvements ressemblent à ceux du formateur, pourtant, l'affûtage n'est pas correctement réalisé et le formateur décide finalement d'affûter le couteau pour elle. Cet exemple nous rappelle que le processus de transmission et d'apprentissage d'un geste technique ne peut être limité à la notion d'imitation, comme le souligne Richard Sennett lorsqu'il remarque que l'« on attend souvent de l'apprenti qu'il absorbe la leçon du maître par osmose ; la démonstration du maître montre un acte exécuté avec succès, et l'apprenti doit imaginer ce qui a fait tourner la clé dans la serrure. »[633] Un même constat a été fait dans les travaux de Thomas Marshall[634] et d'Anne Jourdain[635] auprès des artisans : si l'imitation tient une place non négligeable, elle ne peut être l'unique levier d'apprentissage car, pour

632 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main, Op.cit.,* p.70-71

633 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.,* p.248

acquérir les routines de métier, les « schèmes d'action […] doivent être incorporés et reproduits »[636]. La répétition vient alors compléter la phase de mimétisme : « après avoir observé un modèle, l'apprenant passe à une mise en pratique de cette compétence. […] La répétition permet d'améliorer progressivement la mise en œuvre et de repérer les difficultés pour chercher à les dépasser. »[637] Dans cette phase de mise en pratique, le formateur ne peut qu'accompagner l'apprenti, le conseiller, l'aider, etc. ; naît alors la relation de pairs c'est-à-dire que l'apprenti est un artisan en devenir qui exécute le même métier que le formateur mais dont l'expérience est inférieure. En alliant démonstration et « laisser faire », le formateur cumule le rôle de modèle et d'accompagnateur ; en somme, il ne peut se limiter à une figure de modèle à copier car il doit aussi « fabriquer »[638] un futur pair grâce à un « rôle de renforcement »[639], qui se déploie à travers « des appréciations qui confirment ce qui est réussi, et un rôle de soutien en identifiant ce qui peut être amélioré. »[640] Ces appréciations sont facilement repérables au cours des observations provoquées que nous avons menées et peuvent être réparties dans les trois catégories que nous avons proposées plus haut : confirmative, corrective et sécurisante. Nous présentons ci-après (tableau 5) quelques exemples qui soulignent aussi bien le rôle d'étayage du formateur que la complémentarité des outils verbaux et corporels pour mener à bien cette mission d'accompagnement de l'apprenti.

634 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*

635 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*

636 *Ibid.*, p.152

637 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p. 260

638 *Ibid.,* p.18

639 *Ibid.,* p. 260

640 *Ibid.*

Tableau 5 : Le rôle d'étayage du formateur (confirmatif, correctif et sécurisant)

F = Propos tenus par le formateur / A = Propos tenus par l'apprenti

Discours	Image
F : « C'est facile. » (moue approbatrice)	 Geste confirmatif : le formateur confirme la bonne réalisation de la tâche à l'apprentie par une moue approbatrice, une phrase positive et une position du corps détendue.

F : « Par contre maintiens ton outil sur le dessus, comme ça. »	 Geste correctif sans intervention sur l'apprentie : le formateur intervient sur son propre outil pour montrer la bonne position de l'outil et de la main.

F : « Il faut trouver la glisse, d'accord ? »	 Geste correctif avec intervention sur l'apprentie : le formateur intervient directement sur l'apprentie pour l'accompagner dans le geste à réaliser.

A : « C'est un peu trop là, non ? » F : « C'est pas grave, tu peux le rattraper. »	 Geste sécurisant : face à l'inquiétude de l'apprentie, le formateur la rassure. Il reste dans une position d'observation active, prêt à intervenir si besoin.

F : « Voilà. » (avec hochement de tête approbatif)	 Geste confirmatif : la formatrice valide spontanément le geste de l'apprenti par un mot de confirmation (« voilà »), un hochement de tête d'approbation et une position détendue, en retrait.

F : « Comme ça. »	 Geste correctif avec intervention sur l'apprenti : face à un mauvais geste la formatrice se lève, prend l'outil et fait le geste à la place de l'apprenti.

F : « Sur la table plutôt, comme ça. Tu tiens avec ta main gauche, voilà, tu vois, comme ça. »	 Geste correctif sans intervention sur l'apprenti : cette fois, face à un mauvais geste, la formatrice utilise sa propre pièce, en restant à sa place, pour montrer à l'apprenti le geste juste.

A : « C'est bon comme ça ? » F : « Voilà, oui. »	 Geste sécurisant : face à la question de l'apprenti, la formatrice le rassure en validant ce qu'il est en train de faire. Elle reste dans une position d'observation active, prête à intervenir si besoin.

F : « Voilà, très bien, impeccable. » (avec moue approbatrice)	 Geste confirmatif : le formateur valide spontanément le geste de l'apprentie par une phrase positive, une moue d'approbation et une position détendue, en retrait.

F : « Alors, plus… (intervention sur le placement de l'outil) Voilà. »	 Geste correctif avec intervention sur l'apprentie : face à un mauvais geste le formateur se rapproche, prend l'outil et le place correctement.

F : « Tu peux utiliser, sur la pointe des pieds, le poids de ton buste. »

Geste correctif sans intervention sur l'apprenti : le formateur intervient pour montrer avec son propre corps la bonne posture pour réaliser la tâche.

A : « Hum, je me suis poussée. » F : « T'as bougé un peu mais c'est rien tu te remets dans le trait. »	 Geste sécurisant : face à l'inquiétude de l'apprentie qui a bougé la pièce (qui devait rester fixe), le formateur la rassure. Il reste dans une position d'observation active, prêt à intervenir si besoin.

L'alliance des consignes verbales et corporelles forme un étayage global des formateurs qui accompagnent les apprentis par des actions confirmatives, correctives et sécurisantes. Cet étayage participe pleinement à l'établissement d'une relation entre l'apprenti et le formateur ; en effet, même si ce dernier n'agit pas directement sur le corps de l'apprenti, il guide ses postures, ses mouvements et, par répercussion, ses gestes techniques. Ce faisant, le formateur facilite le passage d'une phase d'imitation à une « phase de perfectionnement guidé »[641] ; petit à petit l'apprenti est ainsi invité à trouver lui-même les postures et les rythmes qui lui permettent d'exécuter les gestes techniques. Dans le cas des gestes techniques et des postures que nous avons traités jusqu'ici, il était aisé, pour l'apprenti, de percevoir le « bon geste », la « bonne posture » à imiter ; en effet, le corps était relativement lisible : le dos prend telle position, les jambes exécutent tel mouvement, la main saisit l'outil de telle façon, etc.

En conclusion, ces premiers résultats, extraits de l'analyse descriptive de la phase 1 des observations provoquées, ont permis de poser les principaux éléments corporels que nous avons retenus. La figure du formateur s'est révélée essentielle et c'est souvent à travers elle que nous avons pu repérer tous les enjeux corporels sous-jacents de l'activité artisanale. La double posture, en tant que praticienne du mime corporel et chercheure, a permis de puiser certains éléments méthodologiques dans la technique Decroux et de les transposer à la sphère de la formation artisanale. L'utilisation du mime corporel a été relativement limitée dans cette première phase de l'observation provoquée ; elle est plus franche dans la phase 2, que nous présentons ci-après. Ainsi, en présentant certaines descriptions de la phase 1 des observations provoquées, nous avons porté notre attention sur les principaux éléments corporels repérables afin d'interroger la formation d'un corps professionnel et nous avons relevé des données intéressantes sur les gestes techniques, les postures et les sens. Nous avons également vu que le formateur orchestre la transmission des gestes du métier : il montre d'abord, il laisse faire ensuite, il corrige enfin. Cet étayage revêt une forme physique aussi bien que verbale, puisque le formateur alterne entre les démonstrations, les corrections directement sur le corps de l'apprenti et les conseils oraux pour guider les gestes.

641 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p. 260

Si l'importance des gestes techniques pouvait être attendue, nous avons en revanche identifié l'importance de deux éléments plus remarquables : les postures corporelles et les sens. Les observations provoquées ont souligné la corrélation entre les gestes techniques et les postures ; autrement dit, telle posture doit être adoptée pour tel geste afin d'en faciliter l'exécution. La « bonne posture » est aussi celle qui permet d'acquérir un rythme stable et, par suite, d'incorporer les routines de métier ; ainsi, l'ensemble du corps doit être mobilisé au service du travail artisanal. Enfin, la formation du corps concerne aussi la sphère du sensible car les sens participent activement à « l'intelligence pratique » si spécifique aux artisans, comme l'ont montré les travaux de Didier Schwint, Richard Sennett, Anne Jourdain ou encore Thomas Marshall. Les sens permettent de percevoir toutes les informations de l'environnement et de construire une réponse adéquate. Là encore, le formateur orchestre cet « affûtage sensoriel » : il guide le regard et le toucher de l'apprenti et, ce faisant, il l'informe sur les indices à prendre en compte. Mais le rôle du formateur se limite à un accompagnement car l'apprenti doit ensuite expérimenter cette sensorialité lui-même. À ce propos, Anne Jourdain reconnaît que, lors de ses observations auprès des artisans d'art, elle fût surprise par « le faible nombre d'interactions 'de travail' entre le formateur et ses deux stagiaires en reconversion »[642]. Elle explique ces faibles interventions du formateur par « l'importance accordée à l'expérimentation personnelle du matériau dans la formation au métier »[643] ; en somme, le formateur revêt un rôle essentiel – en tant que modèle – mais limité.

L'analyse de la phase 1 des observations provoquées nous a ainsi offert quelques-uns des éléments corporels présents au cours des situations que nous avons observées. La phase 2, quant à elle, se concentre plus encore sur le corps en activité de travail puisque nous demandons désormais aux formateurs et aux apprentis d'exécuter la tâche en suivant des consignes imaginées à partir de la technique du mime corporel Decroux. Ainsi, nous nous éloignons – pour un temps seulement – de la stricte situation de transmission entre un formateur et un apprenti, pour entrer pleinement dans l'expérimentation et questionner la place du corps dans l'exécution des gestes techniques artisanaux.

642 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.153
643 *Ibid.*

4.2. Les perturbations du mime corporel

Nous abordons désormais la phase 2 de l'observation provoquée, composée des cinq étapes suivante : centre de gravité, vitesse, amplitude, matérielle et mime. Cette analyse nous permet d'exposer des éléments corporels supplémentaires et de questionner notre utilisation du mime corporel. Nous présentons les résultats obtenus sur cette phase 2 selon la même logique que pour la phase 1, c'est-à-dire à travers une analyse descriptive des images, qui nous conduit à une présentation des principaux éléments que nous avons retenus. Les descriptions sont accompagnées d'extraits des discours tenus par les formateurs et les apprentis pendant les observations provoquées. À partir d'un visionnage multiple des images, nous avons regroupé les informations dans un tableau descriptif. Ce dernier revêt un double rôle : d'abord, il tente d'apporter des réponses aux hypothèses de départ (une pour chaque étape de l'observation provoquée) ; ensuite, il permet de repérer des éléments récurrents et ainsi de constituer huit thèmes que nous développons tout au long de ce chapitre : l'importance des pieds, le confort corporel, le rythme, les astuces du corps, la distinction entre les gestes techniques fondamentaux et secondaires, l'écoute environnementale, la maîtrise corporelle chez le formateur et les gestes de prise de recul.

Au cours de cette phase 2, nous avons utilisé les trois éléments decrousiens choisis (segmentation corporelle, dynamo-rythmes et poids/contrepoids) pour élaborer les consignes propres à chaque étape. Ainsi, nous avons demandé aux formateurs et aux apprentis d'exécuter leurs gestes en modifiant leur centre de gravité (poids/contrepoids), en augmentant et diminuant la vitesse et l'amplitude de leurs mouvements (dynamo-rythme) ou encore, en reproduisant chaque geste sans matières et sans outils (segmentation corporelle). Il nous faut préciser que la modification d'un élément a entraîné des perturbations à plusieurs niveaux : par exemple, la modification du centre de gravité n'engendre pas uniquement une perturbation du poids et des contrepoids, mais aussi une variation des dynamo-rythmes ou de la segmentation corporelle ; et ainsi pour tous les éléments, il y a donc interdépendance. Les tableaux d'analyse réalisés au retour du terrain ont ensuite permis de compiler des données descriptives et de les analyser au regard des hypothèses. Nous reprenons ci-dessous les principales

hypothèses de chaque étape et nous utilisons les matériaux récoltés pour les infirmer ou les confirmer ainsi que pour faire surgir de nouveaux éléments.

4.2.1. Le confort et les pieds

- Etape 1 : centre de gravité
- Résumé de la consigne : exécutez la tâche en changeant votre centre de gravité.
- Hypothèse principale : déconcentration et production affaiblie à cause du changement du centre de gravité.

À cette étape, l'utilisation du mime corporel permet d'aborder la posture dans l'exécution d'une tâche artisanale en déstabilisant physiquement l'exécutant. Nous avons d'abord été surpris par la différence d'application de la consigne entre les formateurs et les apprentis : en effet, les photographies ci-après (illustration 18) montrent que les changements de position opérés par les participants sont plus francs et « osés » chez les formateurs. Cette différence s'explique probablement par le fait que les formateurs, en tant qu'experts, sont plus à l'aise que les apprentis lorsque se produisent des variations de la situation de travail car ils maîtrisent déjà les gestes du métier. C'est ce que nous confie le formateur en ébénisterie après avoir réalisé cette étape : « J'ai quinze ans de papier gommé donc forcément ça me paraît facile. Même dans l'adversité je retrouve mes gestes. »[644] Les gestes techniques étant déjà incorporés, il est plus facile pour les formateurs de « jouer avec » c'est-à-dire de les effectuer dans d'autres conditions. D'après les « réactions à chaud » des enquêtés à la fin de l'exécution de la tâche, il semble que l'hypothèse que nous avions formulée pour cette étape soit plutôt confirmée puisque la plupart d'entre eux reconnaissent la réelle difficulté de travailler dans une telle position pour la raison que nous avions imaginée, c'est-à-dire la difficulté à garantir un bon résultat, mais également pour une raison que nous n'avions pas envisagée : le manque de confort engendré par une position déséquilibrée.

644 Propos recueillis auprès du formateur ébénisterie au cours de l'observation provoquée, 11 avril 2018

Illustration 18 : Exemples de positions pendant l'étape « centre de gravité »

Photographies prises dans le cadre de l'enquête, 2018
© Géraldine Moreau

À la fin de l'étape « centre de gravité », nous demandons aux formateurs et aux apprentis leur réaction et leur ressenti par rapport à ce qu'ils viennent d'expérimenter. Le formateur en maroquinerie répond promptement : « C'est pas confortable ! ». Nous l'encourageons alors à développer son propos et il nous répond que « la notion de confort est importante pour durer dans le temps et se préserver soi, avoir les capacités de reproduire le geste X fois, de façon à avoir un bon résultat mais aussi de façon à pouvoir le répéter longtemps sans que ça te traumatise. »[645] Cette citation résume particulièrement bien les images et les discours recueillis auprès des autres formateurs et apprentis au cours de cette étape et nous laisse penser que le confort dont parlent les participants répond à une double nécessité : une *nécessité de résultat* et une *nécessité de préservation du corps.*

Une nécessité de résultat d'abord car les propos des participants insistent sur l'importance d'être confortable pour pouvoir « bien travailler », c'est-à-dire exécuter les gestes et adopter les postures qui conviennent pour arriver à un résultat satisfaisant. Nous avons d'ailleurs déjà souligné l'importance des gestes et des postures lorsque les quatre formateurs insistaient auprès des apprentis pour qu'ils adoptent la « bonne » manière de faire. Mais lorsque nous creusons davantage cette notion de confort, nous découvrons que l'acquisition des gestes ne peut se faire sans le confort corporel car c'est lui qui permet le développement du rythme dans le travail. Par exemple, la formatrice en tailleur insiste sur le fait que, pour travailler, « il faut être confortable déjà parce que comme c'est une tâche qui est répétitive et longue, si on n'est pas bien installé bah on n'arrive pas. On perd le fil, la régularité ». Nous la prions de développer sa réponse et de nous expliquer les conséquences d'un manque de confort ; elle nous répond : « si on n'est pas confortable on est obligé à un moment donné de se réinstaller et on perd le rythme. Et il faut un rythme. Il faut un rythme parce qu'on fait un travail avec les doigts sur la toile. »[646] Cette citation de la formatrice en CAP tailleur tisse une relation entre confort corporel et rythme ; or, nous avons vu que le rythme est acquis par l'imitation puis la répétition des gestes, initialement montré par le formateur, puis expérimentés par l'apprenti. En effet, Didier Schwint remarque que le rythme s'installe quand la maîtrise pratique apparaît, c'est-à-dire quand l'artisan réussit à utiliser les outils, les matières et

645 Propos recueillis auprès du formateur maroquinerie au cours de l'observation provoquée, 30 janvier 2018

646 Propos recueillis auprès de la formatrice en tailleur au cours de l'observation provoquée, 19 février 2018

son propre corps d'une manière stable et fluide. C'est également ce que note Anne Jourdain lors de son étude auprès des artisans d'art lorsqu'elle s'aperçoit qu'« à force d'essais et de gestes répétés, l'artisan d'art en devenir apprend en effet à déterminer les bons gestes et surtout à éduquer son corps de manière à reproduire ces mêmes gestes. C'est ainsi que le travail du matériau devient peu à peu fluide et routinier. »[647] Au vu des travaux de Didier Schwint et d'Anne Jourdain, il nous semble ainsi que le « confort » dont parlent les participants de l'enquête est en fait ce qui rassemble le rythme et les routines de métier.

En demandant aux formateurs et aux apprentis de modifier leur position de travail, nous avons perturbé leurs routines ; par suite, le rythme s'en est trouvé bousculé, le confort réduit et le résultat diminué. Par ailleurs, le manque de confort – et donc, de rythme – n'entraîne pas qu'une altération du résultat ; il peut aussi avoir des conséquences sur le corps de celui qui travaille. En effet, les propos du formateur en maroquinerie reportés en page précédente soulignent bien l'importance d'être confortable « pour durer dans le temps et se préserver soi ». Nous revenons plus longuement sur cette attention au corps dans le chapitre 5 mais, pour l'heure, nous pouvons souligner que les huit participants, à la fin de l'étape « centre de gravité », reconnaissent avoir exécuter la tâche avec peine et soulignent le caractère « non naturel » – selon l'expression utilisée par trois d'entre eux – d'une telle position. Or, les postures apprises en début de formation ne sont pas plus « naturelles » que les positions qu'ils ont adoptées pendant l'observation provoquée. En effet, elles sont le fruit d'une incorporation, par imitation et répétition de celles montrées par le formateur ; elles sont donc culturelles car transmises et apprises dans le cadre de la formation à un nouveau métier. Il nous semble alors que lorsque les participants parlent de postures non naturelles, ils soulignent en réalité le fait que ces postures sont trop éloignées des routines de métier qu'ils ont incorporées depuis le premier jour de leur formation en tant qu'artisans d'art et qui, désormais, leur apparaissent comme une « seconde nature »[648], selon les termes utilisés par Christine Détrez. Nous avons déjà vu, dans le chapitre 1, qu'elle souligne la difficulté à saisir l'objet « corps » car il est entièrement construit par son environnement social ; or, ce « façonnement culturel [du corps] […] est tellement incorporé, habitus devenant sens pratique à l'oeuvre dans les moindres gestes et choix

647 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*, p.153
648 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps, Op.cit.*, p.221

de la vie quotidienne, qu'il est ressenti comme naturel, une 'seconde nature'. »[649] Dans notre cas, il nous semble que les réactions et les propos des formateurs et des apprentis au cours de l'étape « centre de gravité » mettent en lumière ces usages du corps devenus seconde nature. En somme, d'une part, le confort fait partie des éléments qui conditionnent la réussite des gestes puisqu'il permet de trouver un rythme stable et donc d'acquérir la maîtrise nécessaire au bon *résultat.* D'autre part, le confort ne peut exister que dans la préservation du corps puisqu'il se développe en même temps que l'incorporation de la technique. De fait, le confort corporel est, comme le rythme, l'un des produits de la formation du corps ; plus précisément, il est le fruit de l'acquisition des routines de métier.

En outre, la modification du centre de gravité a permis de relever un autre élément corporel important dans l'exécution des gestes techniques artisanaux : le rôle des pieds. En effet, lorsque nous demandons aux enquêtés de modifier leur posture afin de déplacer leur centre de gravité, nous remarquons que tous changent immédiatement leurs appuis (illustration 19) : ils croisent les pieds, lèvent un pied ou les deux pieds en s'asseyant en hauteur, etc. Par ailleurs, lorsque nous parlons de l'engagement du corps pendant le travail avec les participants, le formateur en menuiserie nous rapporte une anecdote à propos des pieds : « Un jour un peintre m'a dit : 'Tout part des pieds.' On est sur la planète, le contact avec la planète c'est les pieds et donc pour arriver jusqu'à la tête et aux mains il faut traverser tout le corps. »[650] Le formateur nous indique ainsi que, selon lui, l'ensemble du corps est nécessaire pour exercer le métier artisanal et que le savoir-faire ne peut être limité aux compétences manuelles. Nous revenons sur cet aspect « physique » du métier artisanal au cours du chapitre 5 et nous questionnons la pertinence de l'expression « métier manuel ». Mais d'abord, à propos du rôle des pieds dans l'exécution des gestes techniques artisanaux, les observations distantes nous avaient déjà permis de repérer une utilisation différente des appuis en fonction de la tâche à réaliser : par exemple, pour la tâche du sciage, particulièrement engageante corporellement, nous avions remarqué que les pieds tiennent un rôle particulier (illustration 20).

649 *Ibid.*

650 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie dans le cadre de l'enquête de terrain, 31 janvier 2018

Illustration 19 : Exemples d'appuis pendant l'étape « centre de gravité »

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

Illustration 20 : Position des pieds pour scier

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2017
© Géraldine Moreau

Les illustrations ci-avant permettent de repérer deux types d'appuis différents en fonction des étapes du sciage : d'abord, un *appui ancré* (illustration 20, figures 1 et 4) caractérisé par une égale répartition du poids entre les deux pieds posés au sol, avec des appuis solides et des jambes très légèrement fléchies pour garantir une meilleure « prise au sol » : l'apprenti est en train de scier ; ensuite, un *appui mobile* (illustration 20, figures 2, 3, 5 et 6) caractérisé par une répartition inégale puisque le poids est déplacé sur un pied, les appuis sont plus légers et les jambes sont tendues : l'apprenti n'est pas ou n'est plus en train de scier (il fixe la pièce de bois, vérifie le résultat, retire la scie de l'établi, etc.). Pendant le sciage, le rythme est fluide et régulier, il se répercute jusqu'au bout des pieds, avec un franc mouvement de va-et-vient au niveau des jambes et des pieds, de l'avant à l'arrière ; ce mouvement est rythmiquement identique à celui effectué par le bras qui tient la scie. Dans ses travaux de thèse, Thomas Marshall insiste longuement sur cette dimension rythmique du métier :

> « Les sensations sont rythmiques, le rythme est le substrat de la mémoire. Apprendre par observation la menuiserie, c'est être traversé par les rythmes des gestes professionnels, les rythmes des sons des outils et machines sur le bois, les rythmes des formes des meubles. […] La prise en compte des rythmes met en évidence le flux continu et modulé des sensations propulsées dans un corps toujours en mouvement. »[651]

Sur le terrain, nous remarquons que les actions des formateurs et des apprentis sont également soumises à cette notion de rythme, et ce, même au niveau des pieds. Les appuis du corps et la répartition du poids permettent ainsi l'émergence d'un rythme de travail, lequel engendre l'installation progressive des routines de métier qui, elles-mêmes, créent le « continuum gestuel » dont parle Blandine Bril[652] ou encore, les « gestes coulants » repérés par Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand[653], sur lesquels nous revenons plus avant.

En somme, il nous semble que le confort et les appuis des pieds sont deux éléments corporels nécessaires à l'exécution d'une tâche dite « manuelle » car tous deux rendent possible l'installation du rythme et donc la maîtrise du travail. Si quelques traces de ces éléments avaient pu apparaître dans notre enquête exploratoire, elles se voient

---

651 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.206

652 BRIL, Blandine, « Description du geste technique : Quelles méthodes ? », *Techniques & Culture, Op.cit.*, p.250

653 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.86

confirmées par les quatre observations provoquées que nous avons menées. L'utilisation du mime corporel a permis de perturber la situation de travail par le biais du déséquilibre corporel et, ce faisant, nous avons pu récolter des propos et des images qui ont mis au jour l'importance du confort et des pieds dans l'exécution des gestes techniques artisanaux.

4.2.2. Les astuces du corps et les gestes fondamentaux

- Etape 2 : vitesse
- Résumé de la consigne : exécutez la tâche en changeant la vitesse (V-1 = moins vite que la vitesse appliquée lors de la situation de départ / V+1 = plus vite)
- Hypothèse principale : impossibilité de maintenir l'efficacité du geste en modifiant sa vitesse.

Cette étape permet d'observer les influences d'une variation de la vitesse sur les gestes techniques artisanaux. L'hypothèse a principalement été construite à partir de l'adage dÉtienne Decroux, fréquemment cité en mime corporel : « la vitesse efface tout »[654] ; nous avons voulu le vérifier en jouant sur les vitesses d'exécution des enquêtés. Si le binôme d'ébénisterie confirme l'effacement des gestes à cause de la vitesse – « Les gestes, c'est comme si j'en oubliais » ; « C'est brûler les étapes. »[655] –, dans les trois autres cas, l'hypothèse est globalement infirmée car les gestes restent efficaces. Mais ceci s'explique par le fait que les formateurs et les apprentis ont en quelque sorte « contourné » la consigne. Une « tricherie »[656] rendue possible par les astuces du corps dont usent les participants et par leur capacité à distinguer les gestes techniques fondamentaux et les gestes techniques secondaires.

En effet, lorsque nous visionnons les images de cette étape, nous remarquons que les participants utilisent ce que nous appelons des « astuces du corps », c'est-à-dire qu'ils changent leur façon de procéder par rapport à la situation de départ afin de gagner

654 Nous avons eu connaissance de cet adage par Ivan Bacciocchi qui l'utilise régulièrement au sein des cours de mime corporel qu'il dispense à l'EIMCD.

655 Propos recueillis auprès du formateur et de l'apprentie en ébénisterie, *Op.cit.*

656 Ce terme issu du champ lexical du jeu convient ici tout particulièrement puisque c'est probablement sur l'étape de la vitesse que les enquêtés se sont le plus laissés entraîner par un esprit taquin et compétiteur, pour « faire la course » et finir plus vite que l'autre.

du temps. Ces astuces du corps apparaissent sous plusieurs formes : par exemple, l'apprenti en menuiserie utilise sa main pour frapper la pièce au lieu de prendre le marteau comme il fait d'habitude, le formateur ébéniste colle les quatre morceaux de papier gommé et passe un coup de brosse global au lieu de les coller un par un, tandis que la formatrice en tailleur nous avoue : « Pour aller plus vite je vais allonger mes points. »[657] Les gestes sont donc bel et bien exécutés mais ils ne sont plus exactement les mêmes ; les routines de métier sont ainsi sacrifiées au profit du résultat. Mais ces astuces élaborées pour gagner du temps modifient les gestes et mènent à un résultat moins satisfaisant que celui obtenu en situation de départ. À la fin de l'étape « vitesse », le formateur en ébénisterie nous fait part du mauvais rendu : « J'ai mis trop d'eau, c'est n'importe quoi, ça tient pas, c'est mal assemblé, c'est zéro pointé. »[658]

Par ailleurs, malgré un résultat souvent altéré, les quatre formateurs parviennent globalement à exécuter la tâche sans grande difficulté ; tandis que les apprentis ont du mal à accélérer réellement leurs gestes. Cette observation n'est guère étonnante si nous nous rappelons la distinction entre novice et expert que nous avons déjà posée ; ainsi, les formateurs peuvent plus facilement « jouer » avec la technique étant donné que celle-ci est incorporée et maîtrisée. Par ailleurs, cette capacité qu'ont les formateurs à intégrer les consignes et à « faire avec » nous renvoie tout particulièrement à ce que nous avons déjà pu dire de la notion de *mètis,* c'est-à-dire cette capacité d'improvisation que soulignait Didier Schwint. Les observations provoquées mettent effectivement en lumière cette « intelligence pratique »[659], parfois appelée aussi « intelligence du réel »[660], c'est-à-dire cette adaptation à la situation présente. Or, nous avons déjà précisé que cette *mètis* s'acquiert petit à petit, en accumulant des expériences, afin de connaître le plus de situations possibles ; par conséquent, il n'est pas étonnant de remarquer que les formateurs utilisent davantage d'astuces du corps que les apprentis ; leur expérience – la maîtrise des gestes, des matières et des outils – leur permet de pouvoir travailler malgré tout.

En complément de ces astuces du corps, nous remarquons que les quatre formateurs n'accélèrent ou ne diminuent pas tous les gestes, comme si la vitesse de

657 Propos recueillis auprès de la formatrice tailleur, *Op.cit.*

658 Propos recueillis auprès du formateur ébénisterie, *Op.cit.*

659 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés, Op.cit.,* p.278

660 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.34

certains d'entre eux ne pouvait être modifiée. À ce propos, le formateur en maroquinerie reconnaît que les variations de vitesse ne sont possibles que jusqu'à un certain point.

> « C'est juste super le ralenti pour décomposer la gestuelle, montrer exactement. C'est aussi […] handicapant parce que si tu vas trop doucement la recherche de glisse, en tout cas pour cette opération là, n'existe plus. Donc tu perds ta vitesse du coup tu perds dans ta gestuelle de glisse et ça devient difficile de réaliser la parure. […] Il y a cette notion de résultat qui est prégnante à chaque instant. […] Je ralentis mais pas tant que ça, pour pouvoir avoir malgré tout la gestuelle. »[661]

Nous retrouvons ici, d'une certaine manière, la nécessité de résultat dont nous parlions à propos du confort ; en effet, le formateur en maroquinerie souligne l'importance de conserver un geste efficace, c'est-à-dire qui permette d'aboutir au résultat souhaité. Or, en proposant des variations sur la vitesse, nous avons poussé les participants à devoir choisir entre « aller vite » et « faire bien », pour résumer grossièrement. Ceci nous a permis de repérer que les formateurs (et les apprentis, dans une bien moindre mesure) distinguent deux types de gestes techniques : les *gestes techniques fondamentaux,* qui forment le squelette de l'action, et les *gestes techniques secondaires,* qui enveloppent l'action. Nous prenons pour exemple la réalisation d'une parure sur une pièce de cuir en maroquinerie : dans ce cas, nous identifions comme *gestes techniques fondamentaux* la glisse (quand le couteau à parer coupe le cuir d'un mouvement continu et glissé) et l'affûtage du couteau à parer puisque ces gestes, pendant l'étape 2, ne sont pas ralentis par les enquêtés ; et comme *gestes techniques secondaires,* le tracé, le positionnement de la pièce face à soi, le nettoyage (retirer les copeaux détachés de la pièce et/ou restés sur le couteau à parer et les éloigner du plan de travail) car ces gestes sont facilement ralentis par les enquêtés pendant l'étape 2. Ainsi, le maintient d'une certaine vitesse des gestes techniques fondamentaux permet de conserver une efficacité de résultat et de mener à bien le travail à réaliser : pour preuve, lorsque le formateur en maroquinerie réalise la parure en « vitesse normale » il glisse le couteau à parer une seule fois ; or, en situation de « vitesse -1 » il dérape à cinq reprises avant de réussir à terminer sa coupe.

661 Propos recueillis auprès du formateur maroquinerie, *Op.cit.*

4.2.3. Pas de gestes inutiles

- Etape 3 : amplitude
- Résumé de la consigne : exécutez la tâche en changeant l'amplitude c'est-à-dire en agrandissant ou en rapetissant les gestes et mouvements.
- Hypothèse principale : seuls certains gestes sont amplifiés. Sont-ce les gestes les plus significatifs ?

L'étape 3 sur l'amplitude n'apporte que peu d'éléments nouveaux ; en effet, nous retrouvons surtout la notion de confort et d'efficacité, déjà révélés à travers les étapes 1 et 2. Les formateurs sont les premiers à reconnaître qu'il n'est pas agréable de travailler ainsi : « Ça fait mal » ; « Ça fait des gestes inutiles. » ; « C'est très dur de travailler comme ça ». L'hypothèse selon laquelle seuls certains gestes sont amplifiés semble confirmée puisque nous retrouvons le même principe que celui repéré dans l'étape précédente : la consigne impacte uniquement les gestes que nous avons qualifiés précédemment de « gestes techniques secondaires », tandis que les « gestes techniques fondamentaux » ne subissent que peu ou pas de modifications d'amplitude. Lorsque nous demandons aux participants de réagir suite à cette étape, la plupart d'entre eux disent avoir été plus en difficulté lorsqu'il s'agissait d'amplifier les gestes car ceux-ci devenaient « inutiles ». Autrement dit, les formateurs et les apprentis exécutaient les mêmes gestes mais en prenant des chemins plus longs, lesquels les empêchaient d'être efficaces. Or, Didier Schwint, dans son ouvrage *Le savoir artisan*[662], montre combien la notion d'efficacité est centrale dans le monde artisanal. Il appuie sa thèse sur trois points : d'abord, « l'efficacité économique de l'artisan repose de façon substantielle sur son savoir technique » ; ensuite, « ce savoir est largement empreint du modèle de la *mètis* » ; enfin, « le savoir technique acquiert […] une efficacité sociale au sens large »[663]. Nous revenons plus longuement sur la notion d'efficacité au cours du chapitre 5 mais notons ici que l'inutilité des gestes amplifiés soulignée par les formateurs et les apprentis fait particulièrement écho à l'efficacité intrinsèque du métier artisanal dont parle Didier Schwint. Les formateurs et les apprentis sont ainsi principalement dérangés par l'aspect inefficace de leurs gestes amplifiés.

662 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*
663 *Ibid.,* p.16-17

Outre cette tendance à l'efficacité et la distinction entre les gestes fondamentaux et secondaires, nous repérons deux autres éléments qui nous semblent intéressants mais qui ne se retrouvent que chez la moitié des formateurs : d'abord, le formateur en maroquinerie accentue fortement les mouvements de déplacements autour du plan de travail, soulignant ainsi l'engagement du poids et les adaptations physiques nécessaires pour réaliser les gestes techniques ; ensuite, le formateur en ébénisterie nous confie s'être senti plus à l'aise lorsqu'il fallait rapetisser les gestes : « On est plus concis, on est plus centré, enfin à mon sens, on est plus centré sur ce qu'on fait, et du coup on se referme dans notre bulle de travail. »[664] L'amplification des déplacements du poids et la notion de « bulle de travail » ne sont pas aussi franches chez les autres participants, il serait donc périlleux d'en proposer une quelconque interprétation ; toutefois, il nous semble que ces deux éléments méritaient d'être cités car ils se rapportent aux questions corporelles qui guident cette thèse et complètent les descriptions que nous avons faites jusqu'ici.

4.2.4 La levée des contraintes

- Etape 4 : matérielle
- Résumé de la consigne : exécutez la tâche d'abord sans matière (avec les outils) puis sans outils (avec la matière).
- Hypothèse principale : perte du geste (manque de force, vitesse ralentie, etc.) et une moindre utilisation du poids du corps.

La suppression d'une partie des objets nécessaires à la bonne exécution de la tâche a suscité une perturbation particulièrement forte chez les enquêtés qui s'est traduite principalement par des rires, des yeux écarquillés parfois, et toujours un certain malaise face à une consigne originale : « ça c'est pas cool… » ; « Je pense que ça va être plus difficile. » ; « Et si on a vraiment besoin d'outils… On prend nos mains ? » Notre hypothèse principale, selon laquelle les gestes sont « perdus » lorsque l'on prive un artisan de sa matière ou de son outil, est plutôt infirmée : en effet, certains gestes sont impactés mais les gestes techniques fondamentaux sont toujours exécutés (illustration 21).

664 Propos recueillis auprès du formateur ébénisterie, *Op.cit.*

Illustration 21 : Comparaison entre la situation de départ et l'étape mimée

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2017
© Géraldine Moreau

Un léger impact est toutefois repérable à deux niveaux : d'abord au niveau de la pression exercée par les mains ou les doigts, qui se trouve considérablement diminuée ; ensuite, au niveau de la vitesse d'exécution. Nous remarquons en effet que les enquêtés vont plus vite que lorsqu'ils ont effectué la tâche en situation « normale » (étape 0) et ce, car ils « suppriment » les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans les autres étapes. Ce faisant, ils exécutent la tâche de manière abstraite, c'est-à-dire qu'ils exécutent les gestes mémorisés et incorporés mais ceux-ci sont libérés des contraintes imposées par les matières et les outils. Nous qualifions ces gestes d'« abstraits » dans le sens où ils sont isolés du tout dont ils font partie et sont considérer en eux-mêmes et pour eux-mêmes[665]. Cette exécution abstraite est particulièrement visible avec le formateur et l'apprenti en tailleur : au cours de l'étape 0 , la formatrice corrige à plusieurs reprises l'apprenti sur sa façon de maintenir la pièce entre ses mains (par correction verbale et corporelle) ; pourtant, ce dernier renouvelle son erreur à chaque exécution. Durant l'étape matérielle, lorsque nous retirons la matière, l'apprenti exécute immédiatement le « geste juste », c'est-à-dire celui montré par la formatrice en début d'expérimentation. Cet exemple nous semble intéressant en ce qu'il montre la contrainte de la matière et la relation que l'artisan va construire en fonction, comme nous le verrons plus longuement dans le chapitre suivant, dans la partie consacrée à la culture matérielle. À ce stade de l'expérimentation, l'apprenti connaît théoriquement les gestes du métier, il les a observé chez le formateur, il les a mémorisé, mais il lui reste à les répéter et les incorporer afin de maîtriser la relation matière-outil-corps. Cette étape matérielle permet ainsi de lever les contraintes liées aux matières et aux outils pour se concentrer sur les gestes techniques pour eux-mêmes ; toutefois, ces gestes ne peuvent résumer à eux seuls le savoir artisanal car ce dernier repose autant sur la maîtrise de ces gestes que sur la capacité de l'artisan à les exécuter en situation, c'est-à-dire en tenant compte de toutes les contraintes imposées par l'environnement de travail – matières et outils au premier chef. À propos de cet agir en situation, nous avons vu dans le chapitre 1, que Anne Jorro observe les gestes des enseignants et propose de distinguer les « gestes de métier » et les « gestes professionnels » : les premiers sont le résultat d'une « transmission technique et symbolique »[666] tandis que les seconds « intègrent les gestes

665 Définition du terme « abstraire » proposé par le CNRTL : « Isoler, par l'analyse, un ou plusieurs éléments du tout dont ils font partie, de manière à les considérer en eux-mêmes et pour eux-mêmes. », disponible en ligne : https://www.cnrtl.fr/definition/abstraire, consulté le 5 mars 2020

666 JORRO, Anne, *L'agir professionnel de l'enseignant*, *Op.cit.*, p.7

du métier en les mobilisant d'une façon particulière, leur mise en oeuvre dépend de processus d'ajustement, d'agencement, de régulation. »[667] Nous avons déjà entraperçu, dans le chapitre 3, la symbolique des gestes techniques à travers l'exemple de la bisaiguë, ce vieil outil encore utilisé par les Compagnons charpentiers et dont Nicolas Adell a souligné le caractère symbolique, et nous revenons sur de tels enjeux tout au long du chapitre 5. Mais, pour l'heure, la distinction proposée par Anne Jorro nous intéresse surtout en ce qu'elle permet de classer les gestes observés pendant l'étape matérielle dans la catégorie des « gestes de métier », c'est-à-dire que les formateurs et les apprentis exécutent les gestes pour eux-mêmes ; ce sont des « gestes premiers »[668] qui structurent l'activité et véhiculent « les codes propres au métier »[669] ; en revanche, ces gestes ne disent rien des gestes professionnels, c'est-à-dire des gestes en contexte.

En somme, par le retrait des outils et des matières, nous avons empêché les formateurs et les apprentis d'exécuter leurs gestes professionnels car nous avons retiré les éléments qui rendent possible l'adaptation des gestes de métier au contexte. Ce faisant, nous avons réduit les gestes à un modèle opératoire et nous avons retiré l'un des piliers de l'agir en situation : l'interaction avec le contexte – qu'Anne Jorro appelle le « sens du kaïros »[670] et qui n'est qu'une autre manière de désigner cette intelligence en situation, que Didier Schwint appelle « *mètis* » et qu'Anne Jourdain nomme « intelligence pratique ». L'étape matérielle nous offre ainsi un exemple de la distinction entre les gestes professionnels et les gestes de métier, appliquée cette fois aux artisans et non aux enseignants ; de plus, cette étape nous a permis de repérer que les formateurs et les apprentis profitent de l'absence des matières et des outils pour lever les contraintes techniques habituelles.

667 *Ibid.*
668 *Ibid.*
669 *Ibid.*
670 *Ibid.*, p.8

4.2.5. Écoute, maîtrise et recul

- Etape 5 : mime
- Résumé de la consigne : exécutez la tâche sans aucun objet, y compris sans établi.
- Hypothèse principale : perte de la plupart des éléments constitutifs de l'action.

À cette étape, le corps est l'unique « moyen technique »[671] à la disposition des formateurs et des apprentis : ils sont sans outils, sans matière, sans support et ils doivent exécuter une dernière fois la tâche concernée. Cette étape mimée prend en partie sa source dans une citation de Marie-Pierre Julien qui nous a particulièrement interpellée lors de nos lectures exploratoires : « Un mime ne nous contredira pas si nous affirmons que sans les objets, les gestes ne sont plus les mêmes. »[672] Qu'en est-il réellement ? Les gestes mimés des artisans n'ont-ils effectivement plus rien à voir avec les gestes « concrets » exécutés initialement ? Au terme de l'expérimentation que nous avons menée, il nous semble possible d'affirmer que si les gestes ne sont certes pas les mêmes puisqu'ils sont réalisés « pour de faux », ils sont globalement tous conservés. En effet, les gestes techniques fondamentaux et secondaires sont présents de la même manière qu'aux étapes précédentes ; en revanche, nous repérons certaines variations des gestes principalement au niveau de la posture de travail, de la vitesse d'exécution et de la force exercée par les mains et les bras. L'impact de l'étape mimée sur la posture de travail est repérable principalement sur le haut du corps (illustration 22) : tous les participants miment sur un « plan imaginaire », plus haut que le plan réel (sauf le binôme de la formation tailleur). Les illustrations présentées ci-après montrent les trois binômes exécutant la tâche sans perturbation : ils travaillent globalement au niveau du nombril ; tandis que pendant l'étape mimée, ils travaillent au niveau de la poitrine. La suppression des objets constitutifs de l'environnement de travail habituel perturbe les repères spatiaux et les participants doivent resituer leurs gestes dans un espace vide alors que ceux-ci ont été incorporés grâce et à travers leur relation à un environnement matériel riche. L'étape mimée a également un impact sur la vitesse : le temps d'exécution de la

671 Nous reprenons cette expression en référence à la citation de Marcel Mauss : « Le premier et le plus naturel objet technique, et en même temps moyen technique, de l'homme, c'est son corps. » *in* MAUSS, Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie*, *XXXII, Op.cit.,* p.10

672 JULIEN, Marie-Pierre (dir.), « Le corps : matière à décrire », *Corps, Op.cit.,* p.49

tâche est plus court que celui de la situation de départ ; ainsi, comme pour l'étape précédente, l'absence d'objets engendre un effacement des contraintes induites par les matières et les outils et déplace l'exécution de la tâche dans une sphère abstraite qui permet une accélération des gestes. Enfin, la pression et la force exercées (visibles au niveau des mains principalement) sont modifiées : les enquêtés présentent globalement des mains moins « mobilisées » dans l'action. Nous illustrons nos propos par les images de l'observation provoquée réalisée en maroquinerie (illustration 23) : les figures 1 et 3 sont extraites de l'étape mimée tandis que les figures 2 et 4 sont extraites de l'étape 0, sans perturbation.

Illustration 22 : Exemples de postures de travail pendant l'étape « mime »

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

Illustration 23 : Variation de pression et de force pendant l'étape « mime »

Fig.1

Fig.2

Fig.3

Fig.4

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

Illustration 24 : La synchronisation des gestes pendant l'étape mimée

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

Les formateurs et les apprentis n'étant pas des artistes mimes, ils arrivent difficilement à rendre compte de l'effort nécessaire pour exécuter la tâche mais il est surtout intéressant de noter que la main la plus impactée par la suppression des objets est celle qui tient l'outil : elle est moins articulée et elle se transforme presque elle-même en outil avec, dans le cas du formateur et de l'apprentie en maroquinerie, les deux doigts qui miment la forme du couteau à parer. Ce faisant, le formateur et l'apprentie recréent des conditions d'exercice proches de celles habituelles afin de rétablir une certaine relation matière-outil-corps. Outre ces variations au niveau de l'articulation du mouvement et cette tendance de la main à remplacer l'outil, il nous semble que l'intérêt réside principalement dans ce que nous pouvons déduire de ces variations. En effet, celles-ci révèlent la présence de trois éléments corporels que nous n'avions pas repérés jusqu'alors : l'écoute environnementale, la maîtrise corporelle chez le formateur et les gestes de prise de recul. Sur le premier point, nous avions déjà souligné, au début de ce chapitre, l'importance d'acquérir une certaine sensibilité vis à vis de la matière, en touchant et en observant le résultat, etc. L'utilisation du mime corporel pendant l'étape 5 nous permet de repérer la présence d'une sensibilité plus large que nous nommons l'« écoute environnementale ». Nous entendons par cette expression une capacité de l'artisan à harmoniser ses gestes en fonction du contexte alentour. En effet, durant l'exécution mimée de la tâche, se crée une sorte de synchronisation entre les formateurs et les apprentis (illustration 24) : les rythmes s'accordent, les gestes se rejoignent, faisant penser, par moments, à une chorégraphie silencieuse. Les autres étapes de l'observation provoquée présentaient nettement moins de moments de synchronisation, chaque membre du binôme réalisant la tâche à son propre rythme. Lors de l'étape mimée, les formateurs et les apprentis semblent s'attendre et, en même temps, se raccrocher à cet « autre » qui effectue la même action dans le vide. Le formateur en maroquinerie nous confie sa réaction à propos de cette étape mimée en insistant sur la prise de conscience du corps lorsqu'il s'agit de mimer l'action : « Le fait que tu n'aies aucun support mais juste ton corps comme élément à travailler, enfin à mettre en œuvre, tu te centres sur le corps. »[673] Ainsi, il semble que la suppression des objets augmente l'attention portée à son propre corps ainsi qu'à ceux qui sont engagés dans la même situation ; les artisans activent alors une fine écoute environnementale.

673 Propos recueillis auprès du formateur maroquinerie, *Op.cit.*

Le deuxième élément que nous avons repéré lors des observations provoquées se rattache à la distinction « expert/novice », que nous avons déjà abordée. En effet, l'utilisation du mime corporel fait ressortir les différences techniques entre les formateurs et les apprentis en révélant un trait distinctif de la figure d'expert : la maîtrise corporelle. Face aux captures d'écran, les gestes et les postures des formateurs nous apparaissent globalement plus précis, plus dessinés spatialement, avec des articulations des segments de la main, du bras, voire même du tronc, plus franches que ce que nous pouvons observer sur les corps des apprentis. Si nous avons vu que l'expert se distingue du novice par une plus grande expérience, nous proposons d'ajouter qu'il s'en dissocie aussi par une meilleure maîtrise de ses segments corporels – pour utiliser le vocabulaire du mime. Ainsi, les formateurs parviennent à adopter des postures techniques alors même qu'ils font semblant de travailler. La maîtrise du corps a atteint un tel niveau que les formateurs conservent les gestes et les postures même lorsqu'il n'y a plus d'objet. *A contrario*, les apprentis affichent des corps plus « lisses » et moins assurés dans leurs gestes et leurs postures : les poignets sont moins articulés, le poids est moins engagé dans l'action, les pieds sont moins solidement ancrés, etc. Cette maîtrise corporelle est principalement repérable chez trois binômes, dont nous présentons ci-dessous quelques captures d'écran permettant, autant que faire se peut, de rendre compte de l'aspect différencié des corps mimant l'exécution de la tâche artisanale.

Le dernier élément corporel révélé par l'étape du mime vient souligner la distinction que nous avons faite entre les gestes techniques fondamentaux et secondaires : il s'agit des gestes de prise de recul. Ce sont les coups d'oeil portés par les formateurs et les apprentis sur le travail en cours et qui permettent un « diagnostic rapide porté sur une situation »[674]. Ces coups d'oeil sont plus ou moins visibles et ils vont parfois jusqu'à des éloignements physiques afin de porter un autre regard sur le travail, d'analyser la situation et de continuer d'agir en fonction. Lors des observations provoquées, nous remarquons que les gestes de prise de recul ne disparaissent pas pendant l'étape mimée alors même qu'ils ne servent pas directement l'action puisque celle-ci est « jouée ». Ces gestes de prise de recul sont principalement repérables sur les images de trois binômes, que nous présentons ci-dessous grâce à quelques captures d'écran (illustration 25).

674 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.*, p.122

Illustration 25 : Exemples de gestes de recul pendant l'étape « mime »

Photographies prises dans le cadre de l'enquête de terrain, 2018
© Géraldine Moreau

La conservation de ces gestes de prise de recul dans une situation dépourvue d'objet nous conforte dans l'idée que la réflexion sur l'action en cours est intrinsèque au geste artisanal : même lorsque le geste est mimé, l'artisan conserve les gestes de recul pour allier « faire » et « penser ». Anne Jourdain insiste bien sur ce point en montrant que « contrairement à l'automatisme, la routine de métier n'est pas dépourvue de conscience. Elle se caractérise au contraire par une conscience aiguë du matériau, de ses réactions et de l'emprise que les mains ou les outils peuvent avoir sur celui-ci. »[675] En somme, le fait que les formateurs et les apprentis aient mimé des gestes de recul indique que ceux-ci sont aussi constitutifs du travail artisanal que les gestes techniques fondamentaux et secondaires.

En conclusion, nous avons vu au cours de ce chapitre que l'utilisation du mime corporel a permis deux choses : premièrement, nous avons observé les images de l'étape 0 (la situation de départ) en portant une attention toute particulière aux segments corporels, au poids et au rythme, selon les trois éléments decrousiens choisis pour construire notre expérimentation. Cette première phase de l'observation provoquée nous a permis de mettre en lumière trois éléments principaux à propos de la formation du corps en artisanat d'art : les gestes techniques, les postures et les sens. La transmission de ces trois éléments est orchestrée par le formateur qui, à travers des démonstrations physiques et des conseils verbaux, étaye l'apprenti dans son incorporation de la technique. Deuxièmement, l'utilisation du mime corporel a engendré une perturbation des routines de métier mobilisées par les formateurs et les apprentis ; nous avons ainsi pu repérer certains éléments que nous n'avions pas pu extraire des situations d'observation initiales. En perturbant physiquement les formateurs et les apprentis, nous les avons poussé à souligner certains gestes ou certains principes de leurs actions. Ainsi, face à une situation de travail modifiée et artificielle, les artisans d'art ont dû trouver des compromis entre nos consignes et leurs façons de faire. Parfois, des éléments nous ont été révélés en revisionnant les images : c'est le cas pour le discernement entre gestes techniques fondamentaux ou secondaires par exemple, car les formateurs et les apprentis n'ont rien verbalisé à ce sujet. De même, l'écoute environnementale, la maîtrise corporelle du formateur ou encore les gestes de prise de recul ont été repérés suite au visionnage multiples des vidéos. En revanche, d'autres éléments ont été repérés

675 JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Ethiques et marchés.*, *Op.cit.,* p.281

grâce au croisement entre les images enregistrées et les discours des formateurs et des apprentis ; c'est ainsi que nous avons pu repérer, par exemple, l'importance de travailler confortablement en trouvant son propre rythme et en utilisant correctement ses appuis, et que nous avons eu un aperçu de la *mètis* artisanale à travers les astuces du corps qui permettent de réagir face à une situation inattendue. Enfin, ce détour par le mime nous a également permis de noter que le formateur apparaît comme celui qui incarne la maîtrise corporelle : ses appuis sont solides, ses gestes sont précis, il est confortable, il travaille en rythme, il est à l'écoute de la matière et de l'outil, il réajuste son action si besoin, etc. Outre ces compétences techniques – qui l'érigent en modèle – il est aussi celui qui doit accompagner l'apprenti vers l'acquisition des routines de métier ; or, « à travers la formation au métier d'art, ce ne sont cependant pas uniquement des gestes techniques qui sont incorporés mais aussi, et avec eux, une culture. »[676] Ainsi, en guidant l'apprenti dans sa formation technique, le formateur est aussi un vecteur de la culture professionnelle des artisans.

676 *Ibid.,* p.157

Chapitre 5

Les enjeux corporels d'une transmission artisanale

Après avoir repéré dans le chapitre précédent un certain nombre d'éléments relatifs à la corporalité, nous questionnons maintenant les enjeux véhiculés par de tels éléments. Les réflexions qui constituent ce chapitre reposent sur les quatre formations artisanales rencontrées lors de l'enquête (ébénisterie, menuiserie, maroquinerie et tailleur) ; elles permettent de questionner la corporalité de ces formations et de compléter des travaux scientifiques qui n'abordent que superficiellement le volet corporel de la formation au métier. Par l'analyse des matériaux récoltés sur le terrain, nous souhaitons réfléchir aux conséquences physiques et aux enjeux corporels contenus au sein d'un processus de transmission artisanale. Pour ce faire, nous appuyons nos analyses sur les discours recueillis au cours des entretiens avec les formateurs et les apprentis, parfois complétés par les propos livrés durant les observations provoquées. L'alliance des images et des discours nous permet de poursuivre notre exposé sur le rôle et la place du corps au sein des formations artisanales que nous avons rencontrées sur le terrain. Nous avons vu que le corps est engagé dans l'activité de travail et participe pleinement à la transmission et à l'incorporation du métier à travers les gestes, les postures, les appuis des pieds, le rythme, le confort, les astuces, etc. Cette aisance du corps est maîtrisée par les formateurs, tandis qu'elle est en construction chez les apprentis. Dans le cadre de leurs fonctions, les formateurs accompagnent les apprentis grâce à un rôle d'étayage technique : ils montrent, ils laissent faire, ils corrigent. Pour ce faire, les formateurs allient des consignes (dites et montrées) qui portent sur la manière de tenir l'outil, la posture à adopter, la force à fournir, la sensation à éprouver vis-à-vis de la matière travaillée, etc. Nous souhaitons maintenant questionner les enjeux portés par ces injonctions corporelles que les formateurs adressent aux apprentis afin d'observer les éléments relevés dans le chapitre précédent comme autant de composants de la culture du métier artisanal. Le présent chapitre croise les descriptions des images

avec les propos livrés par les participants lors des entretiens afin de dessiner les contours du corps tel qu'il est attendu par la profession : efficace, physique et sensible.

5.1. Un corps efficace

L'observation de la gestualité des formateurs et des apprentis rencontrés sur le terrain fait apparaître que les premiers encouragent les seconds à imiter puis à expérimenter les gestes et les postures techniques ; ce faisant, les formateurs insistent sur le rôle du corps dans son ensemble. Ce corps devient alors une sorte d'outil de travail qu'il faut former pour qu'il sache travailler. Nous avons vu dans le chapitre précédent que les formateurs s'appliquent à transmettre les gestes techniques qui permettront aux apprentis d'exécuter le travail et d'arriver à un résultat satisfaisant, c'est-à-dire qui allie efficacité et préservation du corps. Si les formateurs que nous avons rencontrés évoquent régulièrement le rôle du corps dans son ensemble, ils insistent tout particulièrement sur le savoir-faire des mains.

5.1.1. Le « bon geste »

Lorsque nous questionnons les formateurs sur la transmission et l'apprentissage de la technique artisanale, tous nous parlent d'abord du « bon geste » ou du « geste juste » à acquérir.

> « On dit 'trouver le geste juste'. Alors, c'est pas obligatoirement celui qui va te permettre de réaliser quelque chose de parfait mais c'est celui qui va te permettre de réaliser, en X fois, et d'arriver à l'objectif voulu. »[677]

> « Toutes les postures que je vais prendre […] c'est pas juste par confort, c'est par équilibre, c'est pour faire le bon geste, qu'on m'a appris et que je reproduis. »[678]

> « Il faut quand même le bon geste. Parce que le geste on le connaît mais le bon ! […] Il y a le fait qu'il soit efficace […]. C'est ça surtout. »[679]

> « Quand on n'a pas le bon geste, quand on n'a pas la bonne attitude […] et bah ça fonctionne pas. […] On évite de répéter les mêmes gestes. […] On adopte les bonnes postures, on adopte les mêmes méthodes, on rationalise. On évite dix mille gestes alors qu'on pourrait en faire deux. »[680]

677 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

678 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

679 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, dans le cadre de l'enquête de terrain, 19 février 2018

Le « bon geste » – tout comme le confort, dont nous avons parlé dans le chapitre précédent – répond à une double nécessité : une *nécessité de résultat* c'est-à-dire que ce bon geste doit permettre d'aboutir au meilleur résultat possible en terme de qualité technique ; et une *nécessité de préservation du corps* c'est-à-dire que le geste doit garantir la santé physique de celui qui l'effectue afin de pouvoir l'exécuter un grand nombre de fois sans se mettre en péril. Ce « geste juste » est souvent appelé par les artisans eux-mêmes « le coup de main », c'est-à-dire ce « geste efficace et précis, effectué avec dextérité, et qui nécessite un temps important de mise au point, d'expérimentation et de tâtonnement. »[681] Une telle acquisition des gestes du métier passe avant tout par une formation de la main.

> « La main demande à être sensibilisée à l'extrémité des doigts, en sorte de pouvoir réfléchir au contact. Cela étant acquis, on peut traiter des problèmes de coordination. L'intégration de la main, du poignet et de l'avant-bras donne alors des leçons de force minimale. Celles-ci étant digérées, la main peut travailler avec l'oeil pour regarder en avant, anticiper et faire durer la concentration. Chaque étape est un défi qui mène à la suivante en même temps qu'elle est un défi indépendant. »[682]

Pour Richard Sennett, la main apparaît comme le premier outil à maîtriser face à une nouvelle technique artisanale et il identifie trois étapes constitutives du processus d'acquisition du savoir-faire manuel : d'abord, l'assimilation d'une nouvelle sensibilité de la main ; ensuite, le développement de la coordination de la main avec le reste du bras ; enfin, la capacité à allier la main et l'oeil au service de la tâche à réaliser. La formation artisanale repose donc en partie sur l'acquisition de nouvelles capacités manuelles au sens presque physiologique du terme, c'est-à-dire en augmentant les compétences sensitives de la main. Richard Sennett nomme cette compétence particulière « le toucher localisé »[683] , qui se produit « lorsque les doigts recherchent un point particulier sur un objet qui pousse le cerveau à engager la réflexion. »[684] Par ailleurs, les travaux de Patricia Ribault, que nous avons déjà rencontrés à travers la notion de « modelage corporel »[685], complètent l'approche de Richard Sennett en

680 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie dans le cadre de l'enquête de terrain, 11 avril 2018

681 SCHWINT, Didier, « La routine dans le travail de l'artisan », *Ethnologie française*, *Op.cit.,* p.524

682 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.,* p.321

683 *Ibid.*, p.210

684 *Ibid.*

685 RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps » , *Appareil, Op.cit.*, p.6

distinguant l'apprentissage sensitif de l'apprentissage cognitif[686].

> « La main qui touche interroge la matière avant d'y répondre. Sensible avant d'être active, elle fait l'épreuve de l'extériorité, donc du retour sur soi. Animée par la volonté ou le désir, la main qui touche est donc un organe privilégié de la sensibilité, qui accueille la sensation et s'y confond, à 'l'écoute' du milieu qu'elle reçoit et dont elle prend la mesure. »[687]

Tandis que :

> « Les mains qui prennent sont à la fois plus puissantes et moins agiles que celles qui touchent, car […] elles renoncent aux subtilités du toucher pour se refermer comme des pinces sur ce qu'elles tiennent. […] La prise en main introduit une suite ou une rupture par rapport au 'simple' toucher, un geste déterminé qui fait passer la sensation derrière l'action. »[688]

Le distinguo entre la main qui touche et les mains qui prennent renvoie au couple « sensation/action » ; toutefois, Patricia Ribault précise sans tarder qu'il n'y a pas de séparation nette ou de succession temporelle fixe entre les sensations de la main et les actions réalisées par celle-ci, il y a plutôt un aller-retour permanent entre les sensations de la main et l'analyse du cerveau :

> « La main ici n'est pas seulement une partie du corps réceptive comme une autre, elle est aussi active, ou plutôt réactive : aller-retour d'une impression suivie d'un geste qui répond à l'analyse du sujet sentant, du sujet pensant. […] Mais en fin de compte, ce n'est pas la main qui analyse, c'est le cerveau, et s'il n'analyse pas, on reste alors dans la perception pure, dans l'émotion, la réaction corporelle non pilotée par l'organe de classement et de commande qu'est le cerveau, donc la pensée, l'effort ou la volonté. »[689]

En distinguant les sensations captées par la main et le traitement de l'information par le cerveau (à la manière d'un ordinateur), il nous semble que le périlleux glissement vers une nouvelle dichotomie « corps/esprit » n'est pas loin. En réalité, Patricia Ribault n'entend pas alimenter un nouveau débat sur une hiérarchisation du corps et de l'esprit (ou du cerveau) mais semble surtout vouloir contrer l'idée d'une intelligence propre de la main, indépendante du reste du corps car « c'est le sujet qui est habile et c'est sa dextérité d'homme doué que l'on reconnaîtra, et non celle de sa main, comme si elle était détachée de lui. »[690] De ce point de vue, le « bon geste » dont nous parlent les formateurs artisans n'est donc pas tant une « intelligence de la main » qu'une efficacité du corps. Ils nous confient qu'il faut maîtriser le bon geste pour aboutir à un résultat

686 *Ibid.*
687 *Ibid.,* p.15
688 *Ibid.,* p.17
689 *Ibid.,*p.14
690 *Ibid.*

satisfaisant mais ils insistent surtout sur le fait qu'il faut que ce geste soit efficace. Or, nous avons vu au cours de l'expérimentation que les formateurs associent l'efficacité au confort : en effet, nous avons remarqué que si les gestes ne sont pas les bons, le rythme stable et fluide du travail peine à s'installer et l'action n'est pas maîtrisée. Il est donc nécessaire que le corps dans son entier soit confortable et puisse travailler selon un rythme régulier. Les formateurs que nous avons rencontrés soulignent bien cette implication de l'ensemble du corps : par exemple, le maroquinier nous détaille ce qu'il observe lorsqu'il corrige l'apprentie.

> « Je regarde sa position de bras si effectivement elle a à la fois l'épaule qui n'est pas trop haute, le coude pas trop cassé, le poignet ; c'est vraiment la continuité du bras par rapport à l'épaule et le fait de pouvoir se déplacer de façon assez rigide. […] T'as le poids du corps aussi qui va se porter sur l'avant. Donc t'as une certaine pression que tu fais non pas avec la force du bras mais avec juste le poids du corps. […] [Je regarde] son déplacement au sol, si elle est vraiment les pieds ancrés au sol ou si au contraire elle a cette souplesse du mouvement du bassin enfin de tout le corps finalement, comme s'il était soufflé par le vent. »[691]

Ces propos montrent que pour contrôler la bonne compréhension et l'incorporation des gestes techniques, le formateur ne se contente pas d'observer les mains de l'apprentie mais qu'il examine tout son corps, depuis ses postures jusqu'à ses mouvements. À ce propos, et afin de creuser davantage cette question de l'engagement physique dans le travail, nous interrogeons les formateurs et les apprentis sur le rôle du corps pour exercer un métier artisanal. Si les mains sont bien sûr citées par chacun d'entre eux, un engagement corporel plus global se dessine au fil de leurs discours.

> « Dans notre métier qui est artisanal, voire même industriel aussi hein […], le corps joue un rôle prépondérant. […] Physiquement, la manière dont je me tiens, la manière dont je tiens les objets, les outils, la façon dont je vais en avoir l'usage, c'est essentiel pour réussir à réaliser le geste le moins traumatisant possible. »[692]

> « C'est vraiment l'ensemble du corps, et après oui le métier il passe par le bout des doigts on va dire. »[693]

> « Il faut essayer d'avoir des postures et des mouvements en se servant de tout le corps. […] Commencer à penser le corps par les pieds, même si on travaille avec les mains et la tête. »[694]

---

691 Extrait des propos du formateur en maroquinerie durant l'observation provoquée en réponse à notre question : « Que regardes-tu pendant que l'apprentie exécute le geste ? », observation provoquée réalisée le 30 janvier 2018

692 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

693 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en ébénisterie dans le cadre de l'enquête de terrain, 11 avril 2018

694 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

Il semble admis par les artisans d'art rencontrés que tous les « segments » du corps sont engagés dans l'exécution des gestes du métier. Cette place du corps était déjà repérable lors de nos observations exploratoires et nous avons donc profité de l'enquête pour pousser la réflexion sur le caractère corporel du métier artisanal en soumettant aux formateurs et aux apprentis les deux formulations suivantes : « métier manuel » ou « métier corporel ». Nous leur demandons alors de choisir celle qui, selon eux, qualifie le mieux leur activité ; leurs réponses sont partiellement reportées ci-dessous.

> « S'il ne faut en choisir qu'une je dirais un métier corporel. C'est le travail de tout le corps qui est important. […] Tous les métiers manuels sont des métiers corporels je pense. […] On a tous besoin de notre corps en entier pour travailler. […] Pour moi, mon outil c'est mon corps, effectivement. On parlait tout à l'heure d'équilibre, on parlait de rythme quand on tape au marteau, ouais. Et puis corporel avec tous les sens en avant, en éveil, ouais, complètement. »[695]

> « Bonne question… En fait c'est vrai que c'est corporel. […] On a généralisé ça en disant 'manuel' mais c'est le travail de tout le corps qui est important. »[696]

> « Je sais pas, c'est intéressant parce que souvent on parle du travail de la main ou du travail de la tête. Je pense qu'on oublie souvent de parler du corps. »[697]

> « J'avais jamais pensé à ça mais … Ouais c'est plus corporel peut-être, c'est possible. Parce qu'on prend plein de postures différentes. […] De temps en temps on prend une posture avec nos jambes, on force avec notre cuisse sur telle jambe d'appui […]. On utilise nos mains mais pas que. »[698]

> « Bah c'est un métier manuel ! […] Parce que c'est le corps qui travaille d'accord mais c'est surtout les mains qu'on utilise souvent. »[699]

> « Alors… Le métier de tailleur c'est manuel… Corporel parce que de toute façon on s'investit, oui. Donc le manuel va avec le corporel. »[700]

> « C'est un côté manuel par la force des choses […]. Pour autant, c'est tout le corps qui travaille. […] On a besoin d'être physiquement en forme donc c'est un beau mix entre un métier corporel et un métier manuel. […] En une journée on a utilisé à peu près toutes les parties de notre corps. »[701]

> « Aujourd'hui je pense que je dirais corporel. […] Tu peux pas bosser qu'avec tes mains et de toute façon si on pousse un peu l'analyse tes mains elles font partie de ton corps. […] Dès qu'on rentre dans l'atelier et qu'on va taffer, ça part d'en bas et

695 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

696 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en maroquinerie dans le cadre de l'enquête de terrain, 30 janvier 2018

697 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

698 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprenti en menuiserie dans le cadre de l'enquête de terrain, 31 janvier 2018

699 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprenti en tailleur dans le cadre de l'enquête de terrain, 19 février 2018

700 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

701 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie , *Op.cit.*

> ça ressort en haut, […] c'est un métier qu'on fait debout […] c'est tout le corps en entier. »[702]

La plupart des participants ont été surpris face à l'expression « métier corporel » pour qualifier leur activité professionnelle ; pourtant, sept personnes sur huit trouvent la question et l'expression intéressantes et décident finalement de l'inclure, entièrement ou partiellement, dans la qualification de leur activité, sans pour autant la substituer à l'appellation « métier manuel ». En effet, certains préfèrent utiliser l'expression « métier corporel » comme un complément tant la main revêt pour eux un rôle essentiel. En outre, cette question du qualificatif a permis de faire émerger un certain nombre de remarques quant à l'aspect « intellectuel » d'un métier manuel. En effet, les quatre formateurs interrogés, bien qu'ils reconnaissent volontiers l'aspect corporel du métier artisanal, précisent qu'il est indissociable d'un aspect « intellectuel ».

> « Nous on est quand même dans l'outil de la main, le poignet, le bras, le bassin, le dos, les jambes, les pieds… Serrer, appréhender quelque chose, visualiser une certaine distance, etc. On est dans la totalité du physique et de l'intellectuel. […] Notre outil ça va être le corps d'accord mais par contre pour mener le corps il y a quand même l'esprit qui est essentiel et dissocier les deux pour moi c'est juste impensable. »[703]

> « Heureusement nous on a la chance de pouvoir travailler avec notre tête, alors que les métiers dits 'intellectuels' sont peut-être plus limités… Enfin ils ont moins besoin de leur corps. »[704]

> « Le manuel va avec le corporel. Pour moi… Mais intellectuel ! […] C'est un métier difficile parce que ça demande beaucoup de réflexion. »[705]

> « C'est manuel, corporel et j'aurais même rajouté intellectuel à la fin, j'ai l'impression que ça fait qu'un en fait. Qu'on peut pas les dissocier non plus. »[706]

Cette insistance des formateurs pour souligner les capacités intellectuelles mobilisées dans l'exercice de leur métier s'explique en grande partie par la dévalorisation sociale dont l'artisanat fait l'objet, elle-même alimentée par la distinction entre « penser » et « faire », que nous avons déjà évoquée dans le chapitre 1. Sur ce point, Nicolas Adell rappelle que « cette séparation, qui est loin d'être évidente et qu'il ne faut absolument pas tenir comme indépassable, trouve son origine dans une vieille tradition, issue de l'Antiquité, qui distingue et hiérarchise le penser et le faire au profit du premier […].

---

702 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en ébénisterie, *Op.cit.*

703 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

704 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

705 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

706 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

Cette idée est restée vivement ancrée dans la culture occidentale se retrouvant dans l'opposition asymétrique de l'intellectuel et du manuel. »[707] Nous avons vu que cette distinction « penser/faire », et la supériorité du premier sur le second, ont été critiquées par certains auteurs dont les travaux se sont penchés sur l'artisanat : parmi eux, Richard Sennett[708], Hugues Jacquet[709] ou encore, Matthew B. Crawford[710] s'accordent à dire que « la civilisation occidentale a eu le plus grand mal à établir des liens entre la tête et la main, à reconnaître et à encourager l'impulsion du métier »[711]. Face à ce constat, ils prônent une revalorisation des métiers artisanaux car ceux-ci présenteraient l'avantage de solliciter des compétences plus variées que les « métiers de bureau ». Matthew B. Crawford livre un témoignage allant dans ce sens lorsqu'il écrit : « J'ai toujours éprouvé un sentiment de créativité et de compétence beaucoup plus aigu dans l'exercice d'une tâche manuelle que dans bien des emplois officiellement définis comme 'travail intellectuel'. Plus étonnant encore, j'ai souvent eu la sensation que le travail manuel était plus captivant d'un point de vue intellectuel. »[712] Nous avons déjà vu, dans le chapitre 1, comment les travaux de Matthew B. Crawford, Richard Sennett, Hugues Jacquet ou encore Arthur Lochmann érigent l'artisanat en modèle de société alternatif face à des « éthiques de notre temps »[713] qui valorisent la vitesse, la division du travail, l'immatérialité, etc. L'artisan est ainsi porteur de qualités telles que « la compétence », « l'engagement », ou encore « la fierté de son travail ».[714] Or, il nous semble que les propos tenus par les formateurs et les apprentis que nous avons rencontrés mettent en lumière cette mobilisation globale de l'artisan : les mains oui, le corps oui, mais ils nous enjoignent de ne pas oublier la réflexion car, selon les formateurs et les apprentis, cette mobilisation globale est la condition *sine qua non* à l'efficacité des gestes.

---

707 ADELL, Nicolas, *Anthropologie des savoirs, Op.cit.*, p.22

708 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, Op.cit.*

709 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.*

710 CRAWFORD, Matthew, B., *Eloge du carburateur, Op.cit.*

711 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, Op.cit.,* p.20

712 CRAWFORD, Matthew, B., *Eloge du carburateur,* Paris, La Découverte, 2010, p.11

713 RUSS, Jacqueline, LEGUIL, Clotilde (dir.) *La pensée éthique contemporaine*, Paris, Presses Universitaires de France (Coll. Que sais-je ?), 2012, p.3

714 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat, Op.cit.,* p.20 et p.394

5.1.2. Le corps au service d'une éthique de l'utilité

Didier Schwint souligne tout particulièrement ce caractère global du travail artisanal lorsqu'il affirme que le savoir technique est « l'ensemble de la connaissance nécessaire à la production d'objets, de la conception des opérations techniques à leur réalisation. Cette vision ne sépare pas la conception de l'exécution, le théorique du pratique, le penser de l'agir, le savoir acquis du savoir en action. »[715] Lors de ses observations au sein de l'atelier d'un artisan tabletier et tourneur sur bois, Didier Schwint cherche à comprendre le fonctionnement du savoir technique de fabrication en observant l'ensemble du corps et en s'intéressant à toutes les connaissances nécessaires ; il pose ainsi la question de l'efficacité de ce type de savoir. Au cours de son exposé, il présente trois éléments qui font particulièrement écho à ce que nous avons observé jusqu'ici auprès des formateurs et des apprentis artisans d'art rencontrés lors de notre enquête : le rythme, la combine et l'économie de mouvement.

À propos du rythme, nous avons vu comment celui-ci est en quelque sorte le marqueur du travail maîtrisé car il ne peut émerger que lorsque la technique est suffisamment incorporée. En effet, nous avons relevé dans les discours des formateurs qu'il est nécessaire de trouver son rythme, c'est-à-dire d'exécuter ses gestes en étant confortable, afin de pouvoir assurer la fabrication de multiples fois, en garantissant un bon résultat et en préservant son corps. Didier Schwint insiste sur cette rythmique de l'activité lorsqu'il observe attentivement l'enchaînement des gestes pour réaliser le montage d'une boîte en bois.

> « Cette gestuelle est composée de séquences répétées où le tabletier réalise pratiquement les mêmes gestes, dans un même rythme. Tout paraît inscrit sur une partition que l'artisan n'aurait qu'à exécuter. Mais en interprétant ce qui est écrit chaque fois un peu différemment (tempo, longueur des pauses, manière de donner un coup de marteau ...), et en modifiant légèrement la partition, par des moments d'improvisation dus à la situation (coup de marteau supplémentaire, cale ajoutée ...). »[716]

Le terme de « partition » n'est pas sans rappeler ce que nous avons écrit à propos de l'étape mimée lorsque nous remarquions que les formateurs et les apprentis synchronisent leurs gestes et qu'ils exécutent une sorte de chorégraphie gestuelle. Cette citation renvoie également à deux points que nous avons déjà rencontrés et qu'il nous

715 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*, *Op.cit.*, p.16
716 *Ibid.,* p.88

semble important de rappeler : d'abord, le caractère « coulant » des gestes – pour reprendre le terme employé par Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand à propos de l'enchaînement continu des gestes[717], qui s'exécutent les uns après les autres, de manière fluide et simple. Ensuite, la citation souligne l'importance de la *mètis* car, en utilisant le terme de « partition » Didier Schwint signale le caractère stable de la gestuelle tout en rappelant la capacité des artisans à modifier la partition. Autrement dit, si les notes sont écrites, l'interprétation n'est pas figée ; si les gestes sont acquis, l'exécution n'est pas automatique.

Cette marge de manœuvre apparaît clairement dans la combine. À ce propos, nous avons vu comment les formateurs et les apprentis ont dû adapter leur manière de faire pour pouvoir travailler malgré les perturbations engendrées par le mime corporel. Les « astuces du corps » que nous avions identifiées renvoient directement à ce que Didier Schwint nomme « la combine » et qu'il définit comme « une solution pour que ça aille mieux »[718] ; autrement dit, la « capacité [des artisans] à trouver les solutions les plus adaptées à leur situation »[719]. Au cours de l'étape vitesse de l'observation provoquée, nous avons effectivement remarqué que les formateurs et les apprentis n'exécutaient que certains gestes (les gestes techniques fondamentaux) ou modifiaient certains de leurs gestes (frapper avec la main plutôt qu'avec le marteau, allonger les points de couture, etc.) pour gagner du temps. Ces combines du corps visent un double objectif : simplicité et efficacité. Selon Didier Schwint, ces deux notions forment le socle du savoir technique. La simplicité d'abord, car il remarque que l'artisan exécute les mouvements de la manière la plus économe possible : lors de ses observations du rabotage et dégauchissage, il observe que « ce qui est frappant dans ce mouvement, c'est son extrême économie. Tout semble minutieusement calculé pour faire le minimum de gestes »[720]. C'est aussi ce que nous avons observé sur le terrain et c'est ce que nous confie le formateur en ébénisterie lorsqu'il dit : « On évite dix mille gestes alors qu'on pourrait en faire deux. […] Je me fatigue pas, à la fois physiquement et psychologiquement. Et je rationalise mes gestes. »[721] Il s'agit ainsi de ne faire que le

---

717 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.86

718 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.,* p.53

719 *Ibid.*

720 *Ibid.,* p.73

721 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

nécessaire c'est-à-dire de construire une réponse adaptée à la situation pour parvenir à un bon résultat et pour se préserver physiquement. Didier Schwint résume le fonctionnement de cette « logique technique »[722] comme suit : d'abord, l'artisan construit ses réponses de manière spécifique, il procède à « la sélection des données »[723], c'est-à-dire qu'il trie les informations qui lui sont utiles pour construire une réponse à la situation. Pour ce faire, il étudie les « indices » dont nous avons déjà parlés dans le chapitre précédent, « ce peut être des bruits, des vitesses, des déplacements, des états de la matière travaillée, ou tout autre repère de l'opération de travail. »[724] L'artisan se construit ainsi « une connaissance précise de la situation »[725] qui lui permet de « saisir rapidement l'essentiel »[726] et de construire une réponse adaptée. En somme, Didier Schwint montre que la logique technique privilégie une construction des réponses qui part de la situation, puis qui se développe en faisant et en expérimentant. Enfin, le type de réponse est toujours « simple et efficace »[727] car, « dans sa recherche de rentabilité, l'artisan doit trouver la solution la plus simple pour atteindre son objectif. »[728] Une telle logique entraîne le développement de qualités spécifiques qui forment une véritable « éthique de l'utilité »[729] : le résultat est toujours gardé en tête par l'artisan et pour y parvenir il construit ses propres réponses, en fonction de son analyse permanente de la situation. Didier Schwint remarque que cette éthique dépasse la stricte sphère du travail de production et va jusqu'à structurer la manière de penser des artisans, qui « font preuve d'un grand pragmatisme »[730] et qui sont à l'aise dans l'« art de combiner »[731]. Enfin, la logique technique offre aux artisans une adaptabilité qui permet « la proximité, la souplesse, la ruse avec le réel, l'intervention discrète »[732] et qui valorise un certain rapport entre l'homme et le monde. Cette relation à l'environnement concret (objets, corps, matières) transparaît dans les propos du formateur en maroquinerie qui nous confie :

722 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.,* p.103
723 *Ibid.*
724 *Ibid.*, p.122
725 *Ibid.,* p.104
726 *Ibid.,* p.105
727 *Ibid.,* p.113
728 *Ibid.*
729 *Ibid.,* p.114
730 *Ibid.,* p.110
731 *Ibid.,* p.132
732 *Ibid.,* p.245

> « Aujourd'hui, puisqu'on parle d'intellect et de corps, nous sommes en peine parce qu'on apprend aux élèves enfin aux tout jeunes, à manipuler deux éléments de leur outil le corps : c'est le pouce droit et le pouce gauche [cf. les activités sur écrans numériques]. Nous on est quand même dans l'outil de la main, le poignet, le bras, le bassin, le dos, les jambes, les pieds, serrer, appréhender quelque chose, visualiser une certaine distance, etc. On est dans la totalité du physique et de l'intellectuel. »[733]

L'éthique de l'utilité évoquée par Didier Schwint revêt ici un pan idéologique, également présent dans les travaux menés par Anne Jourdain auprès des artisans d'art. Elle remarque trois spécificités de l'éthique du métier : d'abord, les artisans d'art considèrent souvent le travail plutôt comme une passion que comme un métier ; ensuite, ils s'attachent à refuser la division du travail en prônant « la valorisation de l'artisan maîtrisant l'ensemble du processus de fabrication »[734] ; enfin, ils conçoivent leurs produits comme une « résistance vis-à-vis de normes culturelles concurrentes »[735] et défendent ainsi « un art de vivre propre aux gens du métier »[736]. Nous retrouvons ici les discours à propos d'une conception de l'artisanat comme modèle de société et il nous semble que l'efficacité du savoir artisanal dont parle Didier Schwint contient une certaine dimension sociale.

Ainsi, le corps efficace dont nous avons tracé les contours au fil de ces pages est un corps qui doit être capable physiquement d'exécuter les bons gestes et d'adopter les bonnes postures afin de trouver le rythme du travail, d'économiser les mouvements, de rentabiliser l'effort en utilisant des combines ou des astuces. Pour cela, c'est un corps qui doit être en permanence dans l'action et la réflexion : il s'agit de repérer les indices de la situation pour construire des réponses simples et efficaces. Dans le cadre d'une formation artisanale, il s'agit donc d'incorporer des compétences manuelles, au sens premier, en améliorant les capacités techniques des mains ; mais il faut également acquérir la *mètis* artisanale, c'est-à-dire cette logique spécifique qui prend sa source dans la situation et qui modèle la manière de penser et d'appréhender le monde. Cette dimension éthique du métier est adossée à la formation technique du corps ; elle participe pleinement à la construction d'une nouvelle identité professionnelle car « le respect de l'éthique du métier contribue à la reconnaissance du professionnel comme

733 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie , *Op.cit.*

734 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.,* p.166

735 *Ibid.*

736 *Ibid.*

membre du groupe. »[737] L'efficacité, la simplicité, le pragmatisme et l'art de combiner sont autant de qualités que l'artisan doit savoir appliquer pendant la fabrication mais qu'il doit aussi faire siennes pour devenir un « homme de métier » . Ces qualités sont insufflées par le formateur lorsqu'il montre, conseille, corrige, etc. Ce dernier endosse ainsi une double mission : il doit transmettre des compétences techniques afin de rendre le corps apte au travail, c'est-à-dire physiquement préparé pour exécuter telle ou telle tâche ; en parallèle, il doit accompagner l'apprenti dans la construction de sa propre identité professionnelle. Avant de revenir sur cette construction du corps du métier – ou pour le métier – nous souhaitons approfondir deux autres points : d'abord, le caractère purement physique du travail en rapprochant le corps de l'artisan du corps sportif ; ensuite, le caractère sensible du travail, que nous avons déjà aperçu à travers les conseils sensoriels prodigués par les formateurs. Nous développons ces deux points dans les pages suivantes pour arriver, dans un dernier temps, à la question du corps du métier qui doit être à la fois efficace, sportif et sensible.

5.2. Un corps sportif

Au cours de l'entretien avec l'apprenti en menuiserie, celui-ci nous confie : « J'ai perdu quelques kilos depuis que je travaille dans ce métier […] on porte beaucoup de choses […]. C'est une activité qui est réellement physique, où on se dépense. »[738] Ses propos font tout particulièrement écho à ceux tenus par une apprentie en sculpture sur bois, que nous rencontrons lors d'un salon dédié aux métiers d'art[739] et qui nous raconte avoir perdu beaucoup de poids pendant sa formation puis avoir assisté à une véritable transformation de sa silhouette, comme si elle s'était mise à pratiquer une activité sportive. À ce sujet, les travaux de Thomas Marshall et d'Anne Jourdain auprès des artisans ont déjà apporté quelques éléments de réflexion. Thomas Marshall rapporte un entretien avec une ancienne apprentie en menuiserie, qui reconnaît que la formation qu'elle a suivie a modifié son corps.

> « J'ai gardé ça, d'avoir découvert le côté physique. Même si j'ai pas bossé [après la formation], j'ai toujours vachement nagé, toujours gardé une sensation du corps,

737 *Ibid.*

738 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprenti en menuiserie, *Op.cit.*

739 Salon International des Métiers d'Art, Lens, 3-5 novembre 2017

> j'ai peut-être gardé ça. Avant [la formation en menuiserie] c'est vrai j'étais plus molle. Je m'étais toujours arrangée pour être dispensée de sport […]. C'est comme si ça m'avait un peu déliée, me rendre compte 'mais en fait, je suis une meuf super sportive, vas-y !' »[740]

De même, les travaux d'Anne Jourdain insistent sur les modifications morphologiques qui ont lieu au cours d'une formation artisanale, en citant les propos d'une coordinatrice d'un centre de formation :

> « Il y a une transformation physique chez les femmes qui se met en place. Ça développe énormément les épaules, le torse, les bras. […] Vous allez avoir une grande musculature qui va se développer au niveau des cuisses intérieures. Et puis surtout les mains qui vont doubler de surface. »[741]

Face aux propos de leurs enquêtés, Anne Jourdain et Thomas Marshall parlent de « développement de dispositions impliquant des transformations du corps »[742], ou encore de « sensation du corps, de l'effort physique »[743]. Les éléments que nous avons présentés jusqu'ici à propos du corps de l'artisan (les gestes, les postures, le rythme, le confort, les astuces du corps, etc.) nous semblent suffisamment nombreux pour nous inviter à poursuivre la réflexion sur l'aspect proprement physique de la formation et ses conséquences. Par suite, nous rapprochons le corps de l'artisan de celui du sportif et nous questionnons la présence, au sein des formations artisanales que nous avons rencontrées, d'une éthique de l'effort, d'une hygiène de vie particulière ou encore, d'une certaine prévention des douleurs et des blessures.

5.2.1. Une éthique de l'effort

> « Ses articulations sont douloureuses, il souffre déjà de courbatures dans le bras droit, il a des fourmis dans les jambes à force de se tenir debout immobile penché sur l'établi. […] Mais semaine après semaine Pim répète les mêmes opérations et cette répétition finit par annuler la fatigue, anesthésier la douleur, une habitude qui envahit le corps comme une langueur et comme une adrénaline, les deux à la fois, torpeur et fougue.»[744]

À travers cette citation extraite d'une œuvre de fiction, nous percevons une certaine valorisation de l'effort physique ; celle-ci, participe à la construction d'un

740 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p.136

741 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.,* p.154

742 *Ibid.*

743 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p.136

744 SORMAN, Joy, *Comme une bête*, Gallimard, Paris, 2012, p.26

imaginaire artisanal qui défend un travail physiquement engageant, qui produit, qui crée et qui requiert des savoir-faire spécifiques. Malgré la douleur et la fatigue, il faut travailler. Sur notre terrain d'enquête, nous retrouvons cette notion d'effort : en effet, la plupart des formateurs et des apprentis soulignent l'engagement physique nécessaire pour effectuer les tâches de production en atelier. Toutefois, leurs discours sont livrés sur un ton plus proche de l'auto-valorisation que de la plainte : ils soulignent ainsi une certaine « éthique du travail »[745] en général, et une « fierté de son travail »[746] en particulier. Même les apprentis, dont l'expérience du métier artisanal est récente, dépeignent un métier physiquement engageant, voire éprouvant :

> « En partant dans cette filière c'est ce que je recherchais un peu. Je me suis dit : 'Tu vas bouger, tu vas t'exprimer, tu vas faire des choses.' »[747]

> « [Avant la formation en menuiserie] j'étais ingénieur d'études en génie urbain où globalement j'étais très souvent assis derrière un ordinateur et en termes de dépenses énergétiques et physiques c'était totalement autre chose. »[748]

> « J'ai la sensation d'exercer un métier physique parce qu'on est très souvent debout c'est pas comme d'autres métiers où on est assis devant un ordinateur ou devant un bureau. »[749]

De telles descriptions sont également présentes dans les discours des formateurs qui reconnaissent que le métier peut être physique soit au niveau des tâches du travail qui requièrent de la force (soulever des matériaux lourds et encombrants), soit au niveau des postures prolongées (rester debout ou assis plusieurs heures), soit au niveau du caractère répétitif du travail (exécuter une tâche peu éprouvante mais de nombreuses fois).

> « J'ai vraiment la sensation de faire un métier physique. Il y a beaucoup beaucoup d'opérations qui peuvent s'avérer douloureuses pour le corps. »[750]

> « Physique oui… Pas dans le rapport de force mais dans le rapport d'utilisation de son corps, d'avoir un corps capable d'endurer douze heures debout, capable de rester derrière un établi à piétiner, capable de porter quelques charges […], oui en ça c'est physique. Après c'est pas éreintant ni lourd à porter, on n'est pas des bodybuildés parce que c'est pas très très lourd mais c'est un métier qui peut être usant oui, usant physiquement. »[751]

> « [C'est] d'autant plus physique qu'on est amené à la fois à réaliser des petites pièces mais de façon régulière, importante, donc c'est physiquement éprouvant

745 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.,* p.220

746 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.,* p.394.

747 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en ébénisterie, *Op.cit.*

748 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprenti en menuiserie, *Op.cit.*

749 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en maroquinerie, *Op.cit.*

750 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

751 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

> […]. Et puis on est aussi dans un métier qui est physique parce que […] il y a des objets lourds, encombrants […], ça amène effectivement une dépense physique importante. »[752]

Ces extraits d'entretiens nous laissent penser que malgré la rudesse du métier artisanal « le jeu en vaut la chandelle », c'est-à-dire que la pénibilité intrinsèque à l'artisanat serait en quelque sorte le prix à payer pour exercer le métier : l'engagement physique se rattache ainsi aux valeurs du métier. C'est ce que sous-entend Richard Sennett lorsqu'il affirme que « l'artisan illustre la condition humaine particulière de l'*engagement*. […] Les gratifications émotionnelles qu'apporte le métier qui s'acquiert sont doubles : les gens se trouvent ancrés dans une réalité tangible, et ils peuvent s'enorgueillir de leur travail. »[753] Ainsi, l'incorporation d'une nouvelle technique dépasse la simple formation physique du corps mais concerne le métier dans son ensemble : « il s'agit en même temps d'un corps redressé qui se façonne à travers une morale du travail, du sacrifice et dans la sueur »[754]. L'effort tient le rôle de mise en valeur pour soi-même (valorisation individuelle) et pour les autres (valorisation sociale) de la personne qui s'attelle à la tâche. C'est ce que remarque Thomas Marshall lorsqu'il interroge Claire, une ancienne apprentie en menuiserie :

> « Pour Claire, ses deux années d'apprentissage à 16-17 ans ont représenté pour elle comme une initiation à la 'vraie vie', en dehors du contexte scolaire, par la dimension de l'effort physique dans l'activité, et le contact avec la rudesse de l'environnement (le froid, les choses lourdes à porter…). C'est pour elle une étape importante de son adolescence, par laquelle elle développe un sentiment d'efficacité. »[755]

Le « sentiment d'efficacité » évoqué ci-dessus nous renvoie directement à l'« éthique de l'utilité »[756] proposée par Didier Schwint et dont nous avons dit qu'elle est cette manière d'agir et de penser qui prend appui sur la situation et qui privilégie le pragmatisme grâce à des réponses simples et efficaces. L'autre aspect particulièrement intéressant de cette citation se rattache à l'aspect physique « premier », ce que Thomas Marshall appelle « la rudesse de l'environnement ». Pour faire face à ces difficultés, les apprentis doivent fournir des efforts, le temps de s'habituer à ce nouvel environnement. À ce propos, lors de nos observations exploratoires en ébénisterie, nous remarquons que, dès

752 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

753 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.,* p.32-33

754 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.,* p.221

755 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.,* p.168

756 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.,* p.114

les premières semaines de formation, le formateur insiste sur l'effort à fournir en précisant aux apprentis : « Si vous avez des douleurs arrêtez-vous hein, si c'est des petites douleurs non, c'est le métier qui rentre, mais si vous avez trop mal, calmez le jeu hein. »[757] L'expression « c'est le métier qui rentre » reflète particulièrement bien l'« éthique de l'effort » telle qu'elle a été identifiée par Sylvia Faure au sein des formations en danse: « Les élèves du conservatoire ont en commun une éthique de l'effort, du dépassement de soi dans le travail corporel en danse. Il s'agit pour eux de travailler afin de progresser, plaire au professeur et au jury des examens pour éviter de redoubler une classe. »[758] Les jeunes danseurs vont ainsi devoir s'habituer aux courbatures, aux blessures, à la fatigue du corps, aux chutes, etc. ; afin de former un corps professionnel adéquat. Certaines spécificités de la formation en danse sont identiques à celles que nous avons pu observer en artisanat d'art, à savoir : un système d'apprentissage favorisant l'essai-erreur, la répétition des mêmes gestes jusqu'à assimilation, ou encore l'importance d'acquérir les bons gestes et les bonnes postures de travail ; tout cela permet la préparation physique des danseurs et, plus généralement, des sportifs. Le parallèle avec le monde du sport est utilisé par deux des formateurs en artisanat d'art que nous avons rencontrés sur le terrain :

> « La posture doit être toujours la même, les gestes répétés, précis. Je fais souvent la comparaison avec les joueurs de basket capables de mettre un panier les yeux fermés, à l'infini. »[759]

> « La façon dont j'exerce mon métier […] je le fais très souvent en relation avec le sport parce qu'on est tous passé par l'activité sportive au sein de l'école donc on a tous je dirais une sorte de tronc commun. […] Et c'est par ce biais commun que j'essaie effectivement de les amener à la réflexion puis à l'analyse de ce qu'on découvre au quotidien. »[760]

Sylvia Faure remarque également que cette implication physique tout au long de la formation peut s'étendre au-delà des murs de l'école et devenir peu à peu constitutive de l'identité de l'individu.

> « Se constituant comme sujet moral à travers une ascèse du mouvement, [les élèves] développent une conduite de persévérance et de contrôle de soi (aller en cours même si on n'en a pas envie, surveiller son allure, faire des efforts réguliers, etc.). Ces dispositions ne semblent pas se manifester uniquement dans la pratique de la danse. Elles interviennent dans les conduites de la vie quotidienne qui ont un

757 Propos tenus par le formateur en ébénisterie, extrait des observations distantes réalisées en octobre 2016 au sein du CFA La Bonne Graine

758 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.*, p.61

759 Propos tenus par le formateur en ébénisterie en observations exploratoires, *Op.cit.*

760 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

> lien direct ou indirect avec la pratique : la surveillance du poids, la privation de loisirs pour libérer du temps à la pratique de la danse, etc. »[761]

Au retour du terrain, nous nous sommes interrogés sur l'existence de telles pratiques au sein des formations en artisanat d'art que nous avons rencontrées. Lors de conversations informelles avec les apprentis en CAP ébénisterie au CFA La Bonne Graine, plusieurs d'entre eux nous ont confié développer de nouvelles pratiques en dehors des heures de formation, parmi lesquelles : faire des sorties culturelles relatives à l'ébénisterie (expositions, workshop, etc.), se coucher plus tôt pour « tenir le rythme », ou encore pratiquer une activité sportive afin de mieux « résister » face à l'effort physique exigé par le métier. Nous n'avons pas développé cette thématique lors des entretiens et nous ne pouvons pas apporter davantage de matériaux. Néanmoins, en croisant ces échanges informels avec les apprentis, les prises de notes des observations exploratoires et les entretiens, nous nous apercevons que ces conseils (se coucher tôt, pratiquer une activité sportive, etc.) sont prodigués par les formateurs. Ainsi, nous remarquons que le rôle du formateur consiste en partie à sensibiliser les apprentis sur des sujets tels que la prévention des douleurs et des blessures, voire à leur préconiser une certaine hygiène de vie.

5.2.2. Une prévention des douleurs et des blessures

> « Je veux bien répondre sur ce fameux sujet de l'amour du métier, dont parfois on se gargarise un peu trop. En ce qui me concerne, le métier m'a fait souffrir. Il a commencé par me faire souffrir quand plusieurs heures par jour, j'avais la lime entre les mains et que cette lime creusait le creux de ma main. […] Il ne faut pas rêver d'un monde dans lequel on entre dans le métier et, dès le début, on l'aime. Je crois que le métier commence par nous faire souffrir. »[762]

Ces propos, tenus par un Compagnon du Devoir et rapportés par Nicolas Adell, nous montrent en quelque sorte le revers de la médaille. Si nous avons vu que les apprentis et les formateurs valorisent souvent l'engagement physique requis par leur travail, ils évoquent aussi la pénibilité et les douleurs engendrées par des efforts physiques réguliers et soutenus.

761 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, *Op.cit.*, p.221

762 Extrait du témoignage d'un compagnon du Devoir, *in* ADELL, Nicolas, « Etre et transmettre en compagnonnage », *Op.cit.*, p.7

Illustration 26 : Les signes de douleurs et de pénibilité

Fig.1

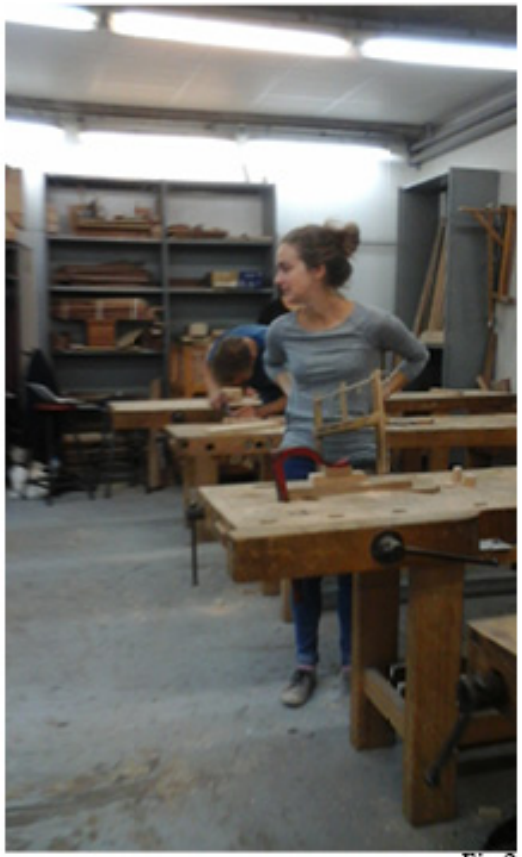


Fig.2

Fig.3

Photographies prises dans le cadre des observations distantes, La Bonne Graine, 2017
© Géraldine Moreau

Nos premières observations sur le terrain, en formation ébénisterie, avaient déjà révélé des signes de douleurs et de pénibilité pour les apprentis en début de formation (illustration 26). Face à cette situation, la plupart des formateurs et des apprentis reconnaissent la nécessité d'acquérir ou de conserver une certaine forme physique pour pouvoir exercer le métier artisanal.

> « Il faut quand même avoir une bonne condition physique. […] On fait du sport. […] Je fais plus d'exercices pour me muscler le dos parce que je me rends compte que c'est hyper important d'être bien musclée pour avoir un bon maintien et pas avoir mal au dos tout simplement. […] Je me suis dit 'je vais prendre soin de mon corps'. »[763]

> « Dire 'Attention, pense à ton dos ! ', […] conseiller [aux apprentis] toujours d'avoir une activité sportive. Ne serait-ce que la marche à pied. Mais en tout cas avoir du déplacement, muscler son dos, muscler ses abdos, muscler ses bras, etc. »[764]

> « C'est important quand on fait un métier physique de faire du sport à côté, pour stimuler ses muscles autrement que par des mouvements parfois répétitifs, surtout quand on met de la force à bout de bras, c'est là où on se fait le plus mal au dos. […] Je suis convaincu que faire du sport régulièrement est une solution. »[765]

> « Il faut ménager son corps quand on veut pouvoir travailler longtemps. […] Il faut savoir quand même que c'est un métier difficile. »[766]

Les entretiens et nos observations en phase exploratoire nous montrent que les formateurs encouragent autant que possible les apprentis à avoir une activité sportive pour conserver une bonne condition physique et éviter ainsi l'apparition de troubles musculo-squelettiques. En guise, d'exemple, nous retranscrivons ci-dessous un dialogue entre un formateur et deux apprentis, pris en note lors de nos observations distantes au sein du CAP ébénisterie de l'École La Bonne Graine, qui illustre particulièrement bien la présence de douleurs chez les apprentis et le rôle d'étayage du formateur face à une telle situation.

> **Extrait du carnet d'observation distante**
>
> Un apprenti appelle le formateur pour lui parler d'une douleur au coude. Le formateur lui dit :
> - « C'est bizarre, c'est pas la maladie de l'ébéniste pourtant le coude. Le canal carpien oui, beaucoup aussi le dos et les genoux parce qu'on est tout le temps debout. Mais normalement le coude pas trop... »

763 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en maroquinerie, *Op.cit.*

764 *Ibid.*

765 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

766 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

> Le formateur lui avoue tout de même que souvent en fin de carrière, les bras ont du mal à s'ouvrir complètement car le coude devient trop rigide. Puis, une autre apprentie confie au formateur :
>
> - « Moi aussi hein j'ai mal partout ! »
>
> Le formateur rétorque :
>
> - « Vous arrêtez surtout si vous avez mal. À l'école, allez-y doucement s'il y a douleur et allez consulter un médecin. Et faites un peu de muscu peut-être hein... »
>
> Le formateur lui montre ensuite quelques étirements pour soulager les douleurs.

Nous retrouvons ici ce que nous évoquions à travers l'éthique de l'effort, à savoir que la douleur peut être le signe du « métier qui rentre ». Ceci dit, nous percevons deux éléments supplémentaires : d'abord, la possibilité pour les apprentis d'être plus à l'écoute de leurs douleurs et de s'arrêter si besoin étant donné qu'ils sont « à l'école », et non en entreprise ; le formateur insinue ainsi que la logique de résultat et de rentabilité est moins forte à l'école et que les apprentis peuvent se permettre de s'arrêter si la douleur l'impose. Ensuite, nous découvrons le double conseil du formateur à destination des apprentis endoloris, à savoir, faire de la musculation et des étirements. Le formateur encourage ainsi les apprentis à être plus à l'écoute de leur corps et à en prendre soin.

5.2.3. Une hygiène de vie particulière

Si les formateurs encouragent les apprentis à soigner, renforcer ou préserver leur corps, ils sont aussi les passeurs d'une certaine hygiène de vie, liée à l'activité artisanale ; ainsi, certaines des personnes rencontrées au cours de notre enquête soulignent les avantages sanitaires d'une telle profession.

> « Contrairement à pas mal de métiers plutôt bureautiques où on est assis bah là toute la journée on est debout et puis on est debout à s'agiter. […] C'est mieux pour ma vie, je me dépense plus […]. Globalement, pour mon hygiène de vie c'est mieux. […] L'activité que je réalisais, qui était donc ingénieur d'études en génie urbain, où globalement j'étais très souvent assis derrière un ordinateur, bah en termes de dépenses énergétiques et physiques c'était totalement autre chose. »[767]

Une enquête complémentaire permettrait certainement de mieux cerner les contours de cette hygiène de vie artisanale en suivant, sur un temps long, les pratiques quotidiennes des artisans d'art, à l'image des travaux menés par Abdeslem Merioua et Laure Pairet[768], qui ont établi un lien entre l'apprentissage en lycée professionnel et l'hygiène de vie, en

767 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprenti en menuiserie, *Op.cit.*

particulier autour de deux indicateurs : le sommeil et l'alimentation. Dans cette veine, il nous semble qu'il serait intéressant qu'une future recherche s'attèle à une étude inverse en se demandant si la formation professionnelle artisanale a des conséquences sur l'hygiène de vie des apprentis, et si oui, quelles sont-elles ? Il s'agirait d'aborder la question de l'hygiène de vie avec les apprentis, avant, pendant et après leur formation, en s'appuyant sur des indicateurs tels que le sommeil[769], l'alimentation, la pratique ou non d'une activité sportive, ou encore le poids. Du côté des formateurs, il serait intéressant de les interroger sur cette notion d'hygiène de vie au sens plus sanitaire du terme en observant comment ils prodiguent ou non l'« ensemble des mesures, des procédés et des techniques mis en œuvre pour préserver et pour améliorer la santé »[770]. Avec cette définition pour cadre, il suffirait surtout d'approfondir les matériaux déjà récoltés auprès des formateurs puisque se dessine d'ores et déjà une nette implication de ces derniers auprès des apprentis à propos de la sensibilisation aux risques physiques du métier. À ce propos, le formateur en maroquinerie nous confie :

> « Aux élèves que j'ai aujourd'hui, […] pour préserver, ne pas traumatiser et bah on leur apprend aussi à utiliser le bon support […]. Pour éviter de me plier en deux, de me faire mal au dos et puis aussi pour mieux tenir mon outil […], où dois-je mettre mon outil ? Est-ce que je vais le mettre à deux mètres et à chaque fois je vais devoir me déplacer, m'étirer le dos pour aller chercher l'outil ? Ou au contraire, j'ai ma zone de confort qui est juste là, c'est les outils que j'utilise le plus souvent qui vont être au plus près de moi […]. Il faut les sensibiliser aussi à cette notion d'environnement, à cette notion du respect de soi, de son corps, de sa tenue […]. C'est aussi leur apprendre un truc tout bête : quand on est assis, ne pas croiser les jambes. […] C'est se préserver parce que du coup le bassin, le dos, les jambes, tout ça, ça se met un peu en travers et quand on est destinés à utiliser son corps en tant qu'outil principal et bien on essaie de le préserver […]. Et aussi leur conseiller toujours d'avoir une activité sportive. Ne serait-ce que la marche à pied. Mais en tout cas avoir du déplacement, muscler son dos, muscler ses abdos, muscler ses bras, etc. Cette sensibilité effectivement du corps, être à l'écoute de ses douleurs, ne pas en laisser passer une. »[771]

768 MERIOUA Abdeslem, PAIRET Laure, « Hygiène de vie en lycée professionnel », *Santé Publique,* 2010/1 (Vol. 22), pp. 51-61, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2010-1-page-51.htm, consulté le 11 décembre 2018. Pour résumer, l'enquête révèle qu'une hygiène de vie rendue instable par un manque de sommeil et une alimentation insuffisante et/ou de mauvaise qualité, a des conséquences directes sur les apprentissages et sur l'implication des jeunes au sein de la formation professionnelle.

769 Certains apprentis-artisans de notre échantillon d'enquête nous ont confié, au cours de conversations informelles, rêver des gestes et des mouvements vus en classe durant les premiers mois de formation.

770 Définition du terme « hygiène », Trésor de la Langue Française Informatisé, consultable en ligne : http://atilf.atilf.fr/, consulté le 8 octobre 2019

771 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

Cette longue citation illustre de manière complète la transmission du formateur vers l'apprenti d'une nouvelle écoute du corps et l'existence d'un lien « physique » entre l'activité professionnelle et la vie privée. En somme, pour pouvoir effectuer un métier physiquement éprouvant, et pallier aux éventuelles douleurs et traumatismes, il est nécessaire d'avoir un corps préparé et endurant. De ce fait, un rapport dynamique s'installe entre la sphère privée et professionnelle et l'activité physique apparaît comme un moyen de conserver la forme nécessaire à l'exercice du métier artisanal. Parfois, c'est aussi l'activité artisanale elle-même qui « dérouille » le corps et permet l'acquisition ou l'entretien d'une certaine condition physique.

> « Une journée où on n'est pas complètement en forme, on commence à travailler, on commence à se dérouiller, on tourne autour de l'objet qu'on est en train de fabriquer, c'est des gestes techniques du métier qui réveillent le corps. En tout cas ça peut participer aussi à entretenir physiquement, de faire ces gestes répétitifs. […] Et plutôt que de se dire que c'est fatigant de faire un geste, de le pratiquer avec lourdeur et avec contrainte, […] c'est peut-être une chance aussi de pouvoir bouger au travail […] On peut voir ça comme un exercice de gymnastique en fait. »[772]

L'engagement physique intrinsèquement contenu dans l'activité artisanale requiert ainsi un corps préparé qui soit capable d'exécuter toutes les actions nécessaires. La plupart des formateurs et des apprentis, à l'image du menuisier dont nous avons reporté les propos ci-dessus, affichent un certain attachement au mouvement qui nous semble comparable à « l'attachement à la tâche », que nous avons déjà évoqué. Pour rappel, Anne Jourdain a montré que « l'attachement à la tâche est en réalité indissociablement lié à l'attachement à un groupe professionnel »[773] ; autrement dit, si les artisans disent qu'ils aiment répéter leurs gestes c'est en partie parce que l'éthique du métier (qu'ils ont incorporé en même temps que la technique stricte) s'appuie sur des notions telles que le plaisir et la passion. Il nous semble que, de la même manière, les formateurs et les apprentis que nous avons rencontrés valorisent un corps physiquement en forme, qui maîtrise ses mouvements, qui agit, qui se connaît et qui s'écoute, car c'est ce que le groupe professionnel attend de lui. Nous développons davantage cet argument dans la dernière partie de ce chapitre, consacrée au corps professionnel ; mais avant, il nous semble important de compléter le « tableau corporel » que nous avons dressé jusqu'alors, en interrogeant davantage la place de la sensorialité au sein d'une formation d'artisanat d'art.

---

772 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

773 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*, p.163

5.3. Un corps sensible

Si le corps doit être efficace et physiquement solide pour pouvoir travailler (tenir une station debout prolongée, solliciter les muscles pour porter et déplacer, répéter les gestes, endurer des postures statiques, etc.), les formateurs et les apprentis rencontrés évoquent aussi un « corps sensible »[774]. Deux des formateurs rencontrés sur le terrain insistent particulièrement sur cette sensorialité du métier. Le formateur en maroquinerie nous confie : « On a un éveil des sens qui est assez important et c'est le côté je dirais peut-être le plus épuisant, le plus fatigant du métier. […] Tes sens sont en permanence sollicités, […] pas juste le toucher ou le visuel, non, c'est tout un environnement auquel il faut être sensible. »[775] Tandis que le formateur en ébénisterie se concentre sur le toucher et la vue : « On a besoin du toucher, on a besoin de la vue, on a besoin d'entendre ce qui se passe. […] On va éveiller plusieurs sens. »[776] Nous avons vu qu'ils sont souvent utilisés à travers le « coup d'oeil » dont parle Didier Schwint[777] et le « toucher localisé » repéré par Richard Sennett[778]. De plus, nous avons déjà dit dans le chapitre 4 que les sens ont un triple rôle dans le travail artisanal : ils servent d'*outils de contrôle*, ce sont eux qui vont permettre de vérifier le travail accompli, de rectifier, de poursuivre, etc ; ils sont des *témoins d'expertise*, c'est-à-dire qu'ils sont le résultat de l'expérience de l'artisan ; enfin, ils sont des *stimulateurs* de la culture matérielle. C'est sur ce dernier point que nous nous attardons maintenant afin de questionner le rapport entre la transmission des gestes techniques et le développement d'une nouvelle culture matérielle, c'est-à-dire d'une nouvelle relation aux objets. Aux trois rôles rappelés ci-avant, il convient d'ajouter la notion d'« éveil », évoquée par deux enquêtés, et qui nous semble particulièrement intéressante en ce qu'elle laisse transparaître l'engagement corporel global de l'artisan d'art. Ainsi, d'après les formateurs et les apprentis rencontrés, les sens seraient tous activés pendant le travail mettant, de fait, le corps tout entier en état d'éveil. Cette « sensorialité augmentée » permet à l'artisan « d'apprécier sur-le-champ, d'un coup d'oeil et dans le feu de l'action, le sens de la situation et de

774 BOUCHET, Valérie, « Le corps sensible source de motivation » *in* ANDRIEU, Bernard, MORLOT, Jacqueline, RICHARD, Guillaume (dir.), *L'expérience corporelle, 5ème Biennale de l'AFRAPS, 28-29 juin, 2012,* Éditions AFRAPS, pp.125-145, 2013

775 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

776 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

777 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis*, *Op.cit.*, p.122

778 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, *Op.cit.,* p.321

produire aussitôt la réponse opportune. »[779] Il nous semble ici important de préciser que l'expression « d'un coup d'oeil » revêt, dans le cas des artisans, un caractère plus global puisque la vue est loin d'être le seul sens sollicité pour évaluer une situation. En effet, l'environnement de travail de l'artisan est un « bain »[780] de sensations dans lequel les apprentis doivent se plonger afin d'incorporer, au cours de la formation, de nouvelles capacités de réflexion et d'action en fonction des situations professionnelles qui se présentent à eux. C'est cette adaptation situationnelle « qui rend une compétence flexible et vraiment fonctionnelle. C'est l'habilité à modifier les comportements en cours en fonction des changements de conditions qui surviennent dans l'instant, afin de fournir une réponse appropriée à la situation nouvelle. »[781] Nous avons déjà évoqué à plusieurs reprises ce « savoir globalisant »[782], qui peut être résumé sous le terme de *mètis*[783]. Sylvia Faure complète les définitions de la *mètis* en précisant que c'est « l'intervention d'éléments cognitifs (la réflexion en action, des pensées, des astuces, des feintes, de l'attention) et pas seulement les habitudes incorporées et les automatismes corporels. »[784] Cette « intervention d'éléments cognitifs » est déclenchée par les multiples informations extraites du bain sensoriel dans lequel l'artisan évolue lorsqu'il travaille. Nous avons vu à de multiples reprises – à travers les travaux de Didier Schwint principalement – que l'artisan étudie la situation, en choisissant les « indices » à prendre en compte (réaction de la matière, bruit de la machine, etc.), afin de construire sa réponse en fonction de la situation. Nous ajoutons ici que les formateurs et les apprentis expérimentent tous cette notion de *mètis,* mais à des degrés différents : tandis que les apprentis doivent user de cette « forme d'intelligence plus intuitive qu'hypothético-déductive »[785] face à des situations de production, les formateurs, quant à eux, doivent faire appel à cette « débrouillardise intellectuelle »[786] pour réagir face à des situations pédagogiques. Le formateur en maroquinerie évoque cette *mètis* propre à la figure de l'enseignant :

« T'as les oreilles, t'as les yeux et puis t'as aussi bah le fait de se déplacer, etc. [Tes

779 BOURDIEU, Pierre*, Le sens pratique, Op.cit.,* p.177

780 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, *Op.cit.*, p.206

781 PFEIFER, Rolf, PITTI, Alexandre, *La révolution de l'intelligence du corps*, Paris, Editions Manuella, 2012, p.129

782 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.,* p.521

783 DETIENNE, Marcel, VERNANT, Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs, Op.cit.*

784 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps:socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.,* p.247

785 GRAWITZ, Madeleine, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1999, p.276

786 *Ibid.*

> sens] sont toujours en éveil. Parce que quand ils sont à la table tu vas entendre le bruit d'un marteau qui va taper sur une pierre donc là tu te dis : 'C'est bon c'est le bon bruit' ; et puis là tu te dis : 'Bah non c'est pas bon'. Donc tu vas te rapprocher d'une personne, tu vas lui montrer une gestuelle, tu vas rester à côté pour qu'elle essaie d'imiter, et puis tu le corriges et puis tu la laisses pour qu'elle l'intègre petit à petit et puis après tu vas entendre un bruit de machine tu vas te dire : 'Ah tiens là c'est bizarre'. Des fois tu vas dire : 'Oh la ! Stop !', quand c'est un peu trop bizarre. Et effectivement c'est le côté assez tonique, dynamique du métier. Effectivement, cette sensibilité à l'environnement dans lequel tu es. »[787]

Cet extrait d'entretien nous renvoie directement aux travaux d'Anne Jorro[788] que nous avons déjà rencontrés au cours du chapitre 1 et 4, et qui montrent que les enseignants font preuve d'adaptabilité afin d'être pédagogiquement efficaces. Elle regroupe les qualités d'« improvisation en situation »[789] sous le terme de « kairos » – semblable à la notion de *mètis* – qui désigne le « sens de l'improvisation, de l'intuition, de l'instant. »[790] Ainsi, les formateurs doivent avoir les sens en éveil pour accompagner les apprentis dans leur travail et les corriger si nécessaire ; mais ils sont aussi ceux qui doivent aiguiser les sens des apprentis en leur transmettant une nouvelle sensibilité vis-à-vis des matières et des outils.

5.3.1. L'anthropomorphisation de la matière

Tous les formateurs rencontrés sur le terrain précisent que le choix de la matière dépend de l'objet qu'il faut fabriquer ; de fait, certaines matières ne pourront pas être utilisées car leurs caractéristiques techniques ne répondent pas aux besoins de fabrication. Les formateurs doivent ainsi transmettre aux apprentis des connaissances techniques afin que ces derniers connaissent les différentes matières (les essences de bois, les peaux, les tissus, etc.) et leurs caractéristiques. Lors de son enquête auprès d'artisans exerçant dans le domaine de la mode, Hugues Jacquet remarque que les artisans composent entre ces deux types de savoirs : « En complément de l'usage de sa main, au travers du toucher et de l'acquisition de la dextérité, l'artisan accumule, à l'aide des autres sens et de l'expérience, une somme de connaissances sur les matériaux, étape essentielle à la maîtrise du métier. Le savoir-faire du monde artisan repose sur

787 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*
788 JORRO, Anne, « L'agir professionnel de l'enseignant », *Op.cit.*
789 *Ibid.*, p.8
790 *Ibid.*

cette connaissance issue de la compréhension au sens étymologique. »[791] Ces connaissances sont constitutives du métier et s'acquièrent de manière théorique et pratique ; en effet, il est nécessaire de connaître les différentes matières et leurs caractéristiques, tout comme il est indispensable de les expérimenter pour maîtriser leurs réactions. Aux compétences manuelles, que nous avons évoquées précédemment, s'ajoutent donc une vaste connaissance des matières. Les formateurs que nous avons rencontrés insistent avant tout sur les propriétés techniques des matières et sur le résultat visé ; toutefois, ils ajoutent parfois un volet plus sensible en encourageant les apprentis à se laisser séduire par certaines matières et en leur confiant que, dans certains cas, c'est la matière elle-même qui donne des envies et des idées de fabrication. Ainsi, la relation entre l'artisan d'art et la matière ne peut être perçue comme unilatérale mais revêt un caractère réciproque et dynamique. Le formateur en maroquinerie nous raconte que le choix de la matière est essentiel et qu'il faut transmettre aux élèves une certaine sensibilité.

> « Je vais […] parler [aux apprentis] de l'objet lui-même, à quoi il va servir, comment je vais m'en servir, et partant de là on va aller chercher un cuir. […] Cette pièce là, est-ce que je vais la porter ? Est-ce qu'elle va être soumise aux intempéries, est-ce qu'au contraire ça va être dans un sac ? Est-ce qu'elle va être protégée ? Et toujours on essaie d'affiner pour voir vers quelle matière on va se diriger. Est-ce qu'il faut quelque chose de très souple ou au contraire quelque chose de très rigide ? […] J'essaie d'amener toute cette sensibilité auprès des élèves. »[792]

Pendant l'entretien, la formatrice en tailleur se rappelle avec nostalgie ses premiers travaux de couturière et les envies de création qui naissaient à partir des matières qu'elle avait à disposition : « Quand j'étais plus jeune dès que j'avais une matière […] tout de suite je savais, je disais : 'Oh je ferais bien ça !'[…] La matière […] donnait l'envie de faire quelque chose. […]. [Elle] influence ce qu'on a à faire. »[793] À partir de ces quelques témoignages, il nous semble que le choix de la matière revêt un caractère *pragmatique*, c'est-à-dire choisir la matière adéquate pour un objectif donné ; et un caractère *romantique*[794] : c'est le début de la relation entre l'artisan et la matière. Nous avons déjà vu que le pragmatisme est l'un des traits essentiels de « l'éthique de

791 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.,* p.165

792 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

793 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*.

794 « Romantique : ce qui produit une impression vive sur la sensibilité, ce qui éveille l'imagination, le rêve. » Définition donnée par le CNRTL, disponible en ligne : https://www.cnrtl.fr/definition/romantique, consulté le 11 septembre 2019

l'utilité »[795] repérée par Didier Schwint lors de son enquête auprès des artisans tabletiers et tourneurs sur bois et, en effet, nous retrouvons dans les discours des formateurs que nous avons rencontrés, une attention au résultat ; autrement dit, la matière est choisie puis travaillée pour atteindre tel ou tel résultat. À ce pragmatisme, nous avons un aspect romantique – ou symbolique : en effet, au cours de nos observations distantes en ébénisterie, nous remarquons que les apprentis sont encouragés à concevoir le bois comme un objet précieux. Cette préciosité est accentuée par l'aspect artistique revendiqué par les métiers d'art et la rareté des pièces fabriquées puisque l'artisanat d'art vise une production d'objets uniques, ou du moins de petite série. Les formateurs encouragent donc les apprentis à prendre conscience de la rareté du matériau et à concevoir la matière comme un objet à respecter. Le formateur en maroquinerie que nous avons rencontré nous confie effectivement qu'« il y a une notion de respect de la matière. […] C'est pas juste une matière comme ça inerte. »[796] S'ensuit une sorte de glissement vers une véritable relation à la matière et celle-ci acquiert, petit à petit, des qualités anthropomorphiques. Tous les artisans rencontrés au cours de notre recherche n'attribuent pas nécessairement des qualités anthropomorphiques à la matière qu'ils travaillent mais tous s'accordent sur l'existence d'un certain « dialogue » ou d'une « relation ». Les travaux de Christophe Dejours en psychologie clinique sur le corps au travail, apportent un éclairage particulièrement intéressant sur ce point et viennent compléter ce que nous avons déjà dit à propos de l'engagement du corps dans l'activité.

> « Toutes les activités de métier, depuis le travail du bois de l'ébéniste, jusqu'au pilotage par l'agent de conduite d'une centrale nucléaire, passe ainsi par ce corps à-corps avec la matière, l'outil et l'objet technique. Lutte et corps-à-corps organisés comme dialogue avec la matière […]. La matière ne parle pas, mais elle réagit. Elle réagit aux efforts que je lui impose. Et pour connaître ses réactions, je dois la tripoter et la manipuler inlassablement, et parfois aller chercher son point de rupture pour qu'à la fin se forme cette intimité où, 'habité' par elle, je me la suis appropriée. À ma mesure, à mon corps, à mes capacités, à mes limites. »[797]

Cette citation introduit des termes tels que « corps-à-corps » et « dialogue », qui font écho aux propos que les formateurs nous ont livrés durant l'enquête. Le formateur en maroquinerie, par exemple, affirme que :

---

795 SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan, l'efficacité de la mètis, Op.cit.,* p.114

796 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

797 DEJOURS, Christophe, « L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant » *in* AMADO, Gilles (dir.), *La créativité au travail*, ERES « Clinique du travail », pp. 61-80, disponible en ligne : https://www.cairn.info/la-creativite-au-travail—9782749256290-page-61.htm, consulté le 10 novembre 2019, 2017, p.70

> « Il y a une relation à la matière effectivement qui existe alors des fois c'est pas toi qui va la choisir. […] C'est des fois telle matière qui va te dire : 'C'est moi qui vais te permettre de fabriquer tel objet'. […] La matière te fait effectivement un retour et d'une certaine façon tu vas mal la traiter elle va mal te le rendre. Tu vas la traiter avec douceur, avec amour, on pourrait presque aller jusqu'à là, ouais elle va te le rendre au centuple. […] Tu vas prendre soin d'elle, elle va prendre soin de toi. »[798]

Une même relation à la matière apparaît dans le discours du formateur en menuiserie qui raconte : « Quand je coupe un morceau de bois ou quand je fais une entaille, c'est [la matière] qui me dit si j'ai réussi ou pas réussi. […] C'est le concret de la matière qui me répond. » Et, un peu plus loin, il ajoute que « pour bien la comprendre [cf. la matière], il faut à un moment peut-être la travailler. Pour se rendre compte du répondant qu'elle a, de la température qu'elle a, de la flexibilité qu'elle a. »[799] Quant à la formatrice en tailleur, elle s'appesantit moins sur l'aspect romantique de la matière mais elle souligne le caractère pragmatique en affirmant que : « la matière est importante, et même la couleur, parce qu'on va peut-être pas forcément créer la même veste si on a un lainage foncé que si on en a un clair par exemple. Je dis un lainage ou quelque chose de plus soyeux, ou voilà. Donc forcément la matière influence ce qu'on a à faire. »[800] Ces trois témoignages parlent de « la » matière (le bois, le cuir, etc.) ; un singulier qui favorise le développement d'une relation entre l'artisan et la matière, *sa* matière, propre au métier qu'il exerce. Enfin, le formateur en ébénisterie emploie la même forme singulière lorsqu'il désigne le bois comme « une matière vivante » et qu'il déclare que, pour lui, « on fait corps avec l'outil, on fait corps avec la matière ; complètement. »[801] Ce « faire corps » avec la matière renvoie au « corps-à-corps » proposé par Christophe Dejours et souligne la confrontation physique de l'artisan avec son travail. Les mots choisis par les formateurs et les apprentis pour parler des matières qu'ils travaillent appartiennent d'ailleurs au champ lexical du vivant ; les matériaux se voient ainsi attribuer des qualités humaines : il faut « écouter la matière »[802], « être humble face à la matière »[803], la matière « répond »[804], etc. En se penchant sur la confrontation au travail et sur la relation entre l'homme et la matière, Christophe Dejours reconnaît que « cette lutte prolongée avec la résistance et la réactivité de la matière n'est pas seulement un

798 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

799 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

800 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

801 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

802 *Ibid.*

803 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

804 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

corps-à-corps. […] Dans cette palpation du monde par le corps, il faut reconnaître la place éminente qui revient au fantasme. Fantasme qui traite la matière comme s'il s'agissait d'un être vivant, […] comme un animal à domestiquer. »[805] Au terme « fantasme », propre à la psychologie, nous préférons celui d'« anthropomorphisation » utilisé par Hugues Jacquet, qui remarque que les artisans confient souvent des « qualités anthropocentrées »[806] aux matières qu'ils travaillent. Il nous semble que l'anthropomorphisation de la matière dont nous parlons ici n'est pas uniquement engendrée par la formation mais qu'elle est d'ores et déjà présente dans l'imaginaire collectif du métier artisanal. Nous appuyons cette idée sur deux illustrations extraites du terrain de recherche, l'une en phase exploratoire et l'autre au cours de l'enquête : le premier exemple provient du discours d'une personne interrogée en entretien exploratoire[807], n'ayant jamais exercée de métier artisanal mais étant attirée par l'ébénisterie, et qui évoque spontanément la « beauté » et la « vie » du matériau :

> « Le bois c'est un matériau qui a de multiples usages. C'est un matériau qui est noble. C'est un beau matériau. […] Quand t'es ébéniste, tu crées quelque chose, en plus ça dure dans le temps. […] Il y a quelque chose de beau, il y a quelque chose d'historique, le meuble il raconte une histoire. […] Le bois ça a quand même quelque chose d'historique, ça raconte une histoire. Ça laisse des traces aussi, familiales, etc. »

Le second exemple s'appuie sur le discours d'un apprentis rencontré au cours de l'enquête qui glisse rapidement vers un procédé d'anthropomorphisation dès qu'il parle de la matière :

> « Avec la matière, quand tu la pratiques, c'est sûr qu'il y a un dialogue qui se fait […] avec l'expérience […] t'apprends à mieux écouter, à mieux comprendre ce que tu entends. […] La matière elle dialogue clairement avec nous, […] le bois […] c'est une matière qui parle, peu importe comment. Que tu le ponces, que tu le vernisses ou quoi […] c'est lui qui te dit : 'Je vais bien et c'est là que tu peux soit me vernir soit me machin'. […] Donc il y a un dialogue permanent. »[808]

Ces deux témoignages soulignent l'existence d'une relation particulière avec les matières, emprunte d'affectivité et d'émotion et ce, même sans avoir longuement pratiqué le métier artisanal. Christophe Dejours souligne que ce rapport à la matière

---

805 DEJOURS, Christophe, « L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant » *in* AMADO, Gilles (dir.), *La créativité au travail*, *Op.cit.,*p.71

806 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.,* p.168

807 Entretien exploratoire réalisé avec Dimitri Mardon le 8 avril 2017. Les extraits présentés ici sont en réponse à la question : « Tu as dit : 'Si un jour je changeais de métier, je serais ébéniste'. Pourquoi ? ». Se référer à l'annexe A et B.

808 Entretien exploratoire réalisé avec l'apprentie en ébénisterie

n'est pas observable qu'auprès des artisans mais qu'il s'installe dans toute activité basée sur une transformation d'un matériau de départ. Ainsi :

> « De même le menuisier caresse-t-il le bois avant de le 'travailler', de même le tailleur de pierre avec son caillou, l'agriculteur avec son cheval de labour, le pianiste avec son instrument, le kinésithérapeute avec le corps du patient, Giacometti avec la terre, Baudelaire avec la prosodie : jouer de tous ces registres fantasmatiques qui s'égrènent entre jouissance de détruire, jubilation de la maîtrise, et tendresse de l'amour dans le rapport à la matière. »[809]

Cette relation romantico-symbolique entre l'artisan et la matière ne doit pas faire oublier la notion de résultat car, rappelons-le, la relation est avant tout pragmatique : le corps et la matière doivent s'accorder pour aboutir à un produit fini satisfaisant c'est-à-dire fabriqué efficacement et simplement, selon les caractéristiques de l'éthique de l'utilité, d'usage chez les artisans. À ce stade, nous ne pouvons omettre plus longtemps le troisième acteur de cette relation matérielle : les outils.

5.3.2. L'outillage : l'efficacité d'abord, l'affection ensuite

Si la matière revêt parfois un caractère humain aux yeux des artisans d'art, les outils ne sont pas en reste et font l'objet d'une même relation « fantasmée », construite autour de deux points : la technicité et le prolongement des mains. D'après les discours livrés par les formateurs et les apprentis lors de notre enquête de terrain, nous remarquons que l'outillage est moins sujet à l'anthropomorphisation que la matière ; toutefois, la formatrice en tailleur attribue un léger caractère humain à son outillage et souligne la nécessaire collaboration entre l'artisan et son outil. Elle affirme : « Je suis très attentive à mon matériel parce que j'aime avoir du bon matériel qui travaille bien. Je fais fonctionner mon matériel mais lui il doit bien savoir travailler aussi. »[810] Si une certaine symbolique de l'outil est légèrement repérable chez les trois autres formateurs, il s'avère que celle-ci est souvent devancée par une recherche d'efficacité technique ; ainsi, l'artisan développe un attachement sentimental envers ses outils parce qu'ils sont techniquement efficaces et indispensables à l'exécution de son métier. À la différence de la matière, qui semble bénéficier d'un noble statut *de fait*, les outils acquièrent leur noblesse aux yeux des artisans au fil du temps et à condition qu'ils restent efficaces. Il

809 DEJOURS, Christophe, « L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant » *in* AMADO, Gilles (dir.), *La créativité au travail*, *Op.cit.*, p.72-73

810 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

nous semble d'ailleurs intéressant de relever la quasi-absence de discours sur l'outillage de la part des apprentis, à l'exception du témoignage de l'apprenti en menuiserie : « Si ça se trouve au bout d'un moment on a une relation incroyable avec [les outils], on leur donne des surnoms peut-être. […] J'aimerais, à l'avenir, avoir une relation forte avec mes outils. »[811] Ces propos nous confortent dans l'idée selon laquelle l'affection que porte l'artisan à ses outils ne se développe qu'au bout d'un certain temps de pratique et d'un nombre suffisant d'expériences professionnelles. À ce propos, Hugues Jacquet confirme que « les outils se font peu à peu à la main et, dans un mouvement circulaire, la main à l'outil. Les outils prolongent le mouvement de la main et accompagnent l'artisan tout au long de sa vie. »[812] L'outil est ainsi reconnu, petit à petit, pour sa valeur de *prolongement de la main* : on le connaît, on le maîtrise et il sert donc d'autant mieux le dessein technique. Le formateur en ébénisterie reconnaît immédiatement son attachement aux outils en affirmant :

> « On est purement attaché à ses outils. Complètement. On a du mal à les prêter, on a du mal à les voir abimés. […] C'est le prolongement de nos mains. Voilà, sans ces outils je pourrais rien faire et sans mes mains je pourrais rien faire avec ces outils donc c'est un prolongement. […] Quand je prends un outil de ma caisse à outils, je sais qu'il coupe de telle façon, je vais en choisir un autre parce que je sais qu'il a telle particularité et pour moi ça doit découler. »[813]

De même, le formateur en maroquinerie nous confie quelques mots à propos de la relation à l'outillage et rappelle que cette sensibilité doit être transmise aux apprentis : « La relation à l'outil c'est quelque chose de très fort. […] Tu essaies de passer [aux apprentis] cette sensibilité de l'outil et puis la fragilité aussi de l'outil, […] l'importance du respect de l'outil est importante. […] C'est la prolongation de toi-même pour percer ton cuir. »[814] Même lorsque l'un des formateurs nous confie ne pas s'inscrire particulièrement dans la catégorie des « artisans sentimentaux » vis-à-vis des outils, ses propos illustrent une relation toute particulière à l'outillage :

> « Moi je veux qu'ils vivent mes outils ! […] J'aime bien qu'ils soient un peu abîmés, de les réparer ça ne me dérange pas, après j'en prends pas un soin inconsidéré. Ça reste des outils, et je préfère me préserver moi que de préserver mon outil. […] Si à un moment il est trop abîmé et bah ça me dérange pas de le jeter et d'en trouver un autre. […] Ça m'est arrivé […] d'échanger des outils avec des gens que je rencontre au travail et j'aime bien cette idée là. […] J'aime bien

811 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprenti en menuiserie, *Op.cit.*

812 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.*, p.155

813 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

814 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

> l'histoire que peut avoir chaque outil, […] j'aime bien regarder mes outils et essayer de me souvenir de leur histoire. »[815]

Cet intérêt pour l'outillage peut pousser certains artisans à rechercher une constante amélioration technique à travers l'acquisition de nouveaux outils, plus performants, plus légers, plus maniables, etc. Ce désir d'innovation technique prend sa source au coeur de l'une des constituantes fondamentales de l'artisanat d'art et déjà largement évoquée dans les pages précédentes : la recherche de l'efficacité. Le formateur en ébénisterie reconnaît qu'« il y a une passion qui se déclare pour l'outil avec une envie débordante de tous les avoir […]. On est passionné par l'outil, passionné par la nouveauté, passionné par la dureté des aciers, passionnés par la beauté, et ça en devient plus fort que la technique à proprement parler. »[816]

De la même manière que pour la matière, cet intérêt pour l'outil peut dépasser la recherche d'efficacité technique pour rejoindre une sphère plus symbolique : dans ce cas, l'outil acquiert franchement une valeur sociale, dont l'artisan peut jouir auprès de ses pairs. Les outils attestent en quelque sorte des années d'expérience de l'artisan et lui confèrent une certaine légitimité auprès des autres professionnels du métier. Par ailleurs, les outils participent pleinement à l'inscription de l'artisan dans la matérialité du monde. Sur ce point, Hugues Jacquet remarque que « les outils de l'artisan constituent une trace tangible de la mémoire collective. […] Ils font partie des souvenirs matériels qui environnent l'être humain. L'histoire de ces outils […] inscrit la pratique artisanale dans la durée, dans le cours d'un temps long, celui de l'histoire humaine sur Terre. Leur présence est la preuve d'une permanence des gestes et d'une permanence des idées […]. »[817] Les outils permettent ainsi de faire le lien entre les mains et les matières à transformer. Cette triple relation « outils-corps-matière » est rendue possible et est animée par le geste technique et, plus globalement, par le corps pris dans l'action car « le mouvement est le trait d'union essentiel entre l'artisan et ses outils. »[818] Nous revenons ici aux considérations portées par le groupe Matières à Penser (MàP), que nous avons évoquées dans le premier chapitre de cette thèse. Marie-Pierre Julien et Céline Rosselin proposent une lecture qui ne dissocie pas les corps et les objets mais qui

---

815 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

816 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

817 JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, *Op.cit.*, p.156-157

818 *Ibid.,* p.157

regarde le « corps-en-action-avec-ses-objets »[819]. Une telle approche nous semble tout à fait intéressante car il existe une forte relation entre le corps en activité et l'environnement de travail – lequel est composé, entre autres, par les objets directement impliqués dans l'activité, les outils et les matières. Nous avons vu que c'est en se confrontant aux objets, c'est-à-dire en expérimentant les situations (en travaillant la matière, en maniant les outils) que les apprentis peuvent trouver les bons gestes et les bonnes postures, qui permettent ensuite d'installer un rythme et un confort favorables à l'incorporation des routines de métier. Par conséquent, le corps et ses objets participent à importance égale et dans une perpétuelle relation circulaire, à l'incorporation de la technique artisanale. Ainsi, en prenant pour exemple la simple action de « couper une bûche à la hache », les chercheurs du MàP remarquent que la relation corps-outil-matière est primordiale.

> « [Les] outils techniques […] s'inscrivent dans le 'schéma corporel' par l'apprentissage et la pratique. La hache sur laquelle le bûcheron est en prise prolonge le jeu de leviers, de forces et de contre-forces qui s'exercent dans son corps propre. La hache, avec son fer d'une certaine masse, avec le moment propre à la longueur de son manche, prolonge le squelette et la musculature, de sorte que la motricité du bûcheron est celle d'un tout articulé constitué du bûcheron-et-de-sa-hache. »[820]

Cette citation souligne le rôle de l'outil et du corps : le premier prolonge le second, c'est-à-dire qu'il l'accompagne dans son action technique ; le second mémorise les nouveaux schémas engendrés par l'utilisation du premier ; en somme, le corps mémorise l'interaction avec l'outil (et la matière) et non l'action pour elle-même. À ce propos, nous avons d'ailleurs noté que lors de l'étape mimée avec les formateurs et les apprentis, certains gestes restaient les mêmes mais que certains éléments étaient impactés : la vitesse, la force, l'articulation du corps, le poids, etc. De fait, le corps incorpore la technique en étant en interaction permanente avec les outils et les matières et toute extraction du geste pour lui-même fait basculer le travail dans la sphère de l'abstraction. C'est au cours de la formation technique que le corps se forme, qu'il est peu à peu modifié par la manipulation des matières et des outils, et que la culture matérielle de l'artisan s'enrichit de nouvelles sensations et de nouvelles compétences manipulatoires. Cette attention portée aux outils et aux matériaux a, certes, une visée proprement technique c'est-à-dire qu'elle permet d'atteindre efficacement le résultat,

819 JULIEN, Marie-Pierre (dir.), « Le corps : matière à décrire », *Corps, Op.cit.,* p.45
820 *Ibid.,* p.47

mais elle est aussi l'une des valeurs constituantes de l'« éthique du métier » identifiée par Anne Jourdain. Celle-ci remarque qu'« au contact des formateurs et des autres apprentis, à travers les discussions touchant ou non directement à l'exercice du métier d'art, les aspirants artisans d'art adhèrent peu à peu à une nouvelle vision du monde fondée sur la passion du matériau, l'idéologie du travail bien fait, le goût pour l'indépendance économique… »[821] Ainsi, les diverses missions des formateurs – que nous avons décrites jusqu'ici en parlant de l'efficacité des gestes, de la pratique d'une activité sportive, du rythme, du coup d'oeil, ou encore, de l'attention aux matières et aux outils – dessinent en fait les contours de l'éthique du métier artisanal.

5.4. Former le corps du métier

5.4.1. Modeler le corps

Au regard des différents éléments que nous avons mis en lumière, il semble que le formateur fasse plus que transmettre les gestes techniques du métier : il aide l'apprenti à acquérir de nouvelles compétences corporelles et il l'accompagne dans la formation d'un corps conforme à la profession. Nous avons vu que la formation peut entraîner des changements de poids ou de musculature par exemple ; ainsi, les formateurs que nous avons rencontrés enjoignent les apprentis à développer un corps qui soit capable de travailler, de porter, soulever, rester debout ou courbé, etc. De ce point de vue, la transmission peut être qualifiée de « dressage corporel », comme le propose Patricia Ribault dans ses travaux sur le geste technique[822].

> « C'est selon une nécessaire adaptation que l'on fait usage du corps dans tout apprentissage technique, c'est-à-dire dans l'ensemble de gestes coordonnés et maîtrisés qui procèdent d'une méthode et parviennent à un but donné. C'est peut être le seul dressage corporel dont nous soyons délibérément conscients. Les gestes du métier sont appris, intériorisés et employés selon le même processus que n'importe quelle autre 'technique du corps'. Il n'y a de différence que dans la spécialisation et l'intensité de la formation. Le corps lui-même devient matière à former, dans un même mouvement réflexif qui va de la matière au corps et du corps à la matière. »[823]

821 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.*, p.157

822 RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil*, *Op.cit.,* p.6

823 *Ibid.*

Pour désigner la formation au gestes techniques d'un métier, Patricia Ribault emploie l'expression « modelage corporel »[824]. Nous la rejoignons sur cette idée et nous proposons d'y ajouter trois niveaux distincts : d'abord, nous remarquons un *modelage par ricochet*, c'est-à-dire que le corps peut prendre une nouvelle forme physique à cause des gestes et des postures propres au métier appris. Une apprentie rencontrée sur le terrain nous parle justement des déformations du corps qui peuvent survenir après des années de carrière : « Le prof nous a dit pas mal de petites anecdotes, parce que le corps s'adapte énormément à notre travail et donc il nous a expliqué qu'il y a certaines personnes qui font des métiers à la chaîne où il faut appuyer un outil sur l'épaule et à force de faire ce travail elle avait un creux et de la corne. »[825] Ainsi, l'incorporation de nouveaux gestes techniques et de nouvelles postures de travail a un impact physique réel sur l'artisan. Au niveau des formateurs, un autre type de modelage est repérable : le *modelage direct.* En effet, à la manière des formateurs en danse classique ou en mime corporel, par exemple, l'artisan-formateur « intervient pour indiquer le problème quand l'élève ne s'en rend pas compte de lui-même. »[826]. Nous l'avons vu dans le chapitre précédent lorsque les images ont montré une intervention directe du formateur sur l'apprenti : il replace l'outil ou la matière, il saisit la main de l'apprenant pour la replacer correctement, etc. Ainsi, pendant le processus de transmission, les formateurs modèlent les corps des apprentis afin de les accompagner dans leur recherche des postures ou des gestes justes. Enfin, le modelage est aussi *global,* c'est-à-dire que le corps est modelé dans toute sa dimension sociale ; de fait, l'incorporation du métier ne se limite pas à un ensemble de gestes techniques mais bien à une intégration dans le monde professionnel. Les bons gestes, les postures adéquates, la forme physique requise, l'hygiène de vie particulière, le soin du corps ou encore le développement d'une nouvelle sensorialité sont autant d'éléments que nous avons relevés sur notre terrain d'enquête et qui traduisent les nouvelles dispositions corporelles véhiculées par le formateur afin d'accompagner l'apprenti dans son incorporation du métier. La formation professionnelle en artisanat d'art repose sur des gestes techniques eux-mêmes reliés à tout un système de valeurs : lorsque le formateur en ébénisterie répond aux apprentis fatigués et souffrants « c'est le métier qui rentre ! », ce sont en réalité les

824 *Ibid.*

825 Extrait de l'entretien réalisé avec l'apprentie en maroquinerie, *Op.cit.*

826 FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse, Op.cit.,* p.166

valeurs de travail et d'effort qu'il leur insuffle ; autrement dit, une « éthique du métier »[827], selon l'expression utilisée par Anne Jourdain pour désigner « l'attachement des professionnels à certaines tâches constitutives de leur métier et l'orientation de leurs comportements en fonction de cet attachement. »[828] En effet, lorsqu'elle rencontre les artisans d'art, elle remarque que le fait d'aimer les gestes du métier, de considérer le travail comme une passion, de travailler sans compter les heures et sans se soucier des retombées économiques, ou encore de défendre un certain « art de vivre »[829], sont autant d'éléments qui constituent l'éthique du métier d'artisan d'art. De même, les éléments corporels que nous avons relevés sur notre terrain d'enquête sont rattachés au système de valeurs opérant au sein du groupe. Par exemple, la réflexion sur l'éthique de l'effort pourrait être approfondie en questionnant la « division du travail entre les sexes »[830], identifiée par Pierre Bourdieu. Celui-ci remarque que les usages du corps masculins et féminins sont différenciés et participent à la construction de « systèmes d'opposition » : « l'opposition entre le masculin et le féminin se réalise dans la manière de *se tenir*, de porter le corps, de se comporter sous la forme de l'opposition entre le droit et la courbe (ou le courbé), entre la fermeté, la droiture, la franchise […] et, de l'autre côté, la retenue, la réserve, la souplesse. »[831] Il illustre sa théorie en utilisant, entre autres, l'exemple de « la division des tâches dans la cueillette des olives »[832] en expliquant que l'homme est droit et dressé, c'est lui qui fait tomber les olives, tandis que la femme, courbée, les ramasse. Sans prétendre exposer ici toute la complexité de la théorie bourdieusienne, il nous semble que cet usage du corps différencié trouve un écho particulier dans les valeurs portées par les artisans d'art. En effet, face à des métiers historiquement considérés comme masculins et majoritairement exécutés, encore aujourd'hui, par des hommes[833], nous pouvons voir les consignes corporelles transmises par les formateurs comme autant d'injonctions à un usage masculin du corps.

> « Le pas de l'homme d'honneur est décidé et résolu ; sa démarche, celle de quelqu'un qui sait où il va et qui sait qu'il y sera à temps, quels que soient les obstacles, s'oppose par sa détermination à la démarche hésitante […]. L'homme

827 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.,* p.164

828 *Ibid.,* p.39

829 *Ibid.,* p.160-166

830 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, *Op.cit.*, p.119

831 *Ibid.,* p.117-118

832 *Ibid.,* p.119

833 Selon l'enquête quantitative réalisée par A. Jourdain, la catégorie des artisans actifs regroupe 79 % d'hommes. *In* JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, *Op.cit.,* pp.14-20

> viril qui va droit au but, sans détours, est aussi celui qui, excluant les regards, les mots, les gestes, les coups tors et retors, fait front et regarde au visage celui qu'il veut accueillir ou vers qui il se dirige ; toujours en alerte, parce que toujours menacé, il ne laisse rien échapper de ce qui se passe autour de lui, un regard perdu en l'air ou rivé au sol étant le fait d'un homme irresponsable […]. »[834]

De cette citation de Pierre Bourdieu, transparaissent certaines des qualités vantées par les artisans d'art que nous avons repérées tout au long de ce chapitre telles que : l'efficacité (« décidé et résolu », « sans détours »), ou encore la *mètis* (« toujours en alerte »). Ainsi, les nouvelles dispositions corporelles acquises pendant la formation artisanale vont permettre à l'apprenti d'intégrer la « communauté professionnelle » – désignée comme « un ensemble de professionnels qui se considèrent comme des pairs et qui envisagent et apprécient l'exercice de leur métier de façon similaire »[835]. Ces dispositions se constituent en fonction de « l'éthique du métier [qui] trouve […] son origine dans un habitus professionnel, forgé notamment au cours de la formation au métier. »[836] Cet *habitus* professionnel nous intéresse particulièrement sous sa forme corporelle, autrement dit, il nous semble que les modelages corporels que nous avons repérés sont directement reliés à la notion d'*hexis corporelle*, définie comme « ce qui transforme, effectivement, le corps selon les usages sociaux spécifiques à chaque groupe »[837].

5.4.2. Impulser le développement d'une nouvelle *hexis* corporelle

Cette « nouvelle *hexis »* fait l'objet d'un apprentissage et d'une incorporation ; elle vient se fondre dans l'habitus primaire. Sur ce point, les travaux d'Anne Jourdain soulignent particulièrement bien cette modification de l'*hexis* corporelle en montrant que la reconversion des personnes en formation d'artisanat d'art « se traduit non seulement par un changement de profession mais aussi par un changement de vie ». Pour illustrer ces propos, elle cite une coordinatrice du GRETA[838] des Arts appliqués de Paris qui lui confie que : « Les gens changent. Très régulièrement, au moment de la formation, ils ont changé de tête, ils ont été chez le coiffeur, ils ont changé de silhouette

834 *Ibid.*, p.118
835 *Ibid.*, p.40
836 *Ibid.*
837 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, *Op.cit.*, p.163
838 GRETA : structure de l'éducation nationale qui organisent des formations pour adultes.

[…]. Il y a une réelle métamorphose. »[839] Même si les apprentis de notre terrain de recherche suivent une formation initiale et non une reconversion, il nous semble pouvoir formuler l'hypothèse suivante : l'incorporation des gestes artisanaux entraîne un changement chez les apprenants. Pour confirmer cette idée, il nous faudrait compléter notre enquête par un recueil de données auprès des apprentis tout au long de leur formation ; ainsi, nous pourrions étudier les modifications réelles au niveau du corps, sous le concept d'*hexis*. Néanmoins, il nous semble possible d'affirmer que le terreau de cette « nouvelle *hexis* » est contenu dans la transmission même des gestes techniques. Autrement dit, les formateurs encouragent et favorisent cette modification de l'*hexis* corporelle en accompagnant les apprentis dans l'acquisition de compétences manuelles, dans la recherche des bonnes postures ou encore, dans l'écoute et le soin du corps. À la manière du sportif, l'artisan d'art doit faire de son corps un partenaire de travail[840], il doit être physiquement capable de mener à bien les tâches qui lui sont confiées. Si le corps est douloureux, si la répétition des mêmes gestes le déforme, si l'accident laisse une trace visible, alors ce corps incarnera d'autant plus les valeurs du métier artisanal, en opposition à celles de la mécanisation et de l'industrialisation.

> « Les membres noués et tordus des paysans des *Glaneuses* ou de *L'homme à la houe* dessinent ainsi les souffrances d'un corps totalement engagé dans le labeur, alors qu'avec la mécanisation et l'industrialisation apparaît le modèle d'un corps émietté, fragmenté. »[841]

Il nous semble que ce corps « totalement engagé dans le labeur » dont parle ci-dessus Christine Détrez, apparaît bel et bien en pointillés dans les discours des formateurs et des apprentis rencontrés. En effet, lorsque ces derniers disent que ce métier est mieux pour leur « hygiène de vie » ou encore, que « c'est une chance de pouvoir bouger au travail », ils reprennent indirectement l'opposition entre la fatigue intellectuelle et la fatigue physique. Ainsi, « la fatigue intellectuelle est la 'mauvaise fatigue', par contraste avec la 'bonne fatigue' de celui qui a la chance de faire agir les muscles de son corps […]. »[842] En somme, le modelage corporel orchestré par les formateurs pousse le corps à intégrer les valeurs du groupe pour mieux adhérer à l'éthique du métier, laquelle est constituée de deux branches : l'éthique de l'utilité et l'éthique de l'effort. Les

839 JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.*, p.159

840 « Comme pour le travail des ouvriers, le corps du sportif est son instrument de travail, son outil. » *In* DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps, Op.cit.,* p.87

841 *Ibid.*, p.81

842 *Ibid.*, p.80

formateurs jouent ainsi un rôle essentiel car, en montrant les gestes et les postures, en énonçant des consignes, en prodiguant des conseils, ils véhiculent en réalité les « valeurs faites corps »[843] des artisans d'art.

> « Le *modelage corporel* est une voie dans laquelle l'être s'engage tout entier […]. Chaque spécialiste le sait : on ne perçoit plus le monde de la même manière après avoir incorporé une technique. Le photographe pose un regard 'cadré' sur le monde, le musicien tend l'oreille, le cuisinier est sensible aux odeurs et aux goûts, l'artisan au toucher et à tout ce qui touche (justement) à la matière qu'il travaille. L'homme modèle donc son corps, le forme – et/ou le déforme – selon ses besoins ou ses pratiques, qu'elles soient techniques ou artistiques. »[844]

Cette citation de Patricia Ribault insiste sur l'aspect physique du modelage corporel, c'est-à-dire sur les transformations du corps, mais elle aborde aussi la question des perceptions. En effet, nous avons vu que les sens sont fortement sollicités au cours d'une activité artisanale et que les formateurs rencontrés insistent largement sur l'écoute que les apprentis doivent acquérir vis-à-vis des matières et des outils.

En conclusion, il nous semble que les formateurs ne se limitent pas à la transmission d'un ensemble de gestes techniques mais qu'ils cherchent à transmettre aux apprentis un nouveau rapport au corps. Ils les accompagnent dans la recherche et l'incorporation du bon geste c'est-à-dire un geste efficace qui leur permettra de fabriquer un objet en alliant rentabilité et préservation du corps. Pour ce faire, il est nécessaire que les apprentis adoptent les bonnes postures ; là encore, ce sont les formateurs qui leur montrent comment se tenir, comment se déplacer, comment se positionner par rapport à l'outil, etc. Mais un tel engagement du corps n'est pas sans entraîner des conséquences physiques : les douleurs et la pénibilité font partie du métier, à tel point qu'elles alimentent une certaine éthique de l'effort, à l'image de celle des sportifs par exemple. Ainsi, les formateurs sont conscients du caractère physique du métier – que celui-ci soit dû au port de charges, à la station debout ou assise prolongée, ou encore à la répétition des mêmes gestes – et ils encouragent les apprentis à pratiquer une activité physique et à prendre soin de ce corps qui leur sert d'outil de travail. Par ces conseils corporels, les formateurs modèlent les corps des apprentis, physiquement et socialement ; les façons de se tenir, de bouger et de penser son corps renvoient directement aux dispositions corporelles attendues par le groupe professionnel. Ainsi, une nouvelle *hexis* corporelle est en quelque sorte contenue dans le processus de

843 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique, Op.cit.*, p.117

844 RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil*, *Op.cit.,* p.6

transmission des gestes techniques et c'est par les formateurs qu'elle transite. Ce nouveau rapport au corps inclut les objets directement impliqués dans la transmission artisanale, à savoir, les matières et les outils car, là encore, ce sont les formateurs qui transmettent aux apprentis les caractéristiques techniques des outils et des matériaux, ainsi que la sensibilité nécessaire au choix de la matière adéquate pour fabriquer l'objet souhaité. Les formateurs rencontrés rendent compte du « rapport subjectif individuel à la matérialité de la tâche »[845] et reconnaissent, pour la plupart, entretenir une relation particulière avec les matières et les outils avec lesquels ils travaillent. Cette relation nous apparaît comme dynamique, au sens où elle engendre des conséquences à tous les niveaux : la matière est transformée, l'outil est usé et l'artisan est fabriqué en tant que professionnel. C'est en pratiquant la matière et l'outil que l'artisan d'art les maîtrise et qu'il se construit petit à petit, comme un acteur capable d'exercer le métier. Ainsi, l'observation de quatre situations de transmission, avec un regard dirigé sur le corps en action puis, dans une moindre mesure, sur le « corps-en-action-avec-ses-objets »[846], nous a permis de saisir les principaux enjeux corporels qui émergent sous l'impulsion du formateur : l'artisan d'art en formation se doit d'incorporer de nouveaux gestes techniques, de nouveaux usages de son corps et de nouvelles sensations vis-à-vis des objets qu'il utilise. Si l'acquisition de telles compétences repose en partie sur l'expérimentation par les apprentis eux-mêmes, il nous semble que les formateurs sont ceux qui orchestrent la construction de la nouvelle identité professionnelle. De fait, ils tiennent un rôle d'étayage physique et social : l'ensemble des consignes, démonstrations, conseils et autres pratiques corporelles ou langagières émanant des formateurs visent à modeler un « triple corps » : techniquement efficace, suffisamment sportif et subtilement sensible.

845 DEJOURS, Christophe, « L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant » *in* AMADO, Gilles (dir.), *La créativité au travail, Op.cit.*, p.78

846 JULIEN, Marie-Pierre (dir.), « Le corps : matière à décrire », *Corps*, *Op.cit.*, p.45

Conclusion

Par ce travail, nous avons voulu donner corps aux artisans d'art. Notre intérêt s'est porté sur un aspect du métier artisanal – celui de la transmission en formation professionnelle, dans le cadre de la préparation au CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) – afin d'observer tout particulièrement certains des gestes techniques constitutifs du métier. Pour saisir la corporalité de la transmission des gestes techniques artisanaux, nous nous sommes appuyés sur la technique du mime corporel d'Étienne Decroux. Notre propre pratique de cette discipline est au fondement du questionnement de départ, à savoir : que se passe-t-il corporellement au cours d'une transmission artisanale ? Il s'agissait ainsi d'emprunter la passerelle déjà construite par Étienne Decroux entre le mime corporel et l'artisanat, et que nous avions aperçue au cours de notre propre formation au sein de l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique, aussi bien à travers les références aux métiers artisanaux contenues dans l'enseignement qu'à partir de l'une des épreuves du diplôme : la pièce du répertoire Decroux intitulée « Le menuisier ». L'apprentissage de cette œuvre a fait naître l'envie et la curiosité d'opérer une rencontre entre le mime et l'artisan.

Pour ce faire, nous avons eu la chance de pouvoir mener plusieurs séries d'observations distantes au sein du CAP ébénisterie de l'École La Bonne Graine de Paris et de l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique (EIMCD) de Montreuil – deux structures présentant des situations de transmission particulièrement riches et fructueuses pour nos questionnements, à partir desquelles nous avons pu construire une méthodologie *ad hoc* composée de trois temps : l'observation provoquée, la séance d'autoconfrontation et l'entretien semi-directif. L'enquête de terrain a été spécialement conçue pour aller de la pratique à la verbalisation, afin d'observer d'abord les éléments corporels présents dans les situations de travail rencontrées puis, d'utiliser le mime corporel comme un outil de prise de conscience et de mises en mots de l'activité. Pour observer les gestes techniques artisanaux sous le regard du mime corporel, il a d'abord fallu construire notre réflexion par rapport aux travaux menés sur la transmission artisanale. La notion de transmission renvoie inévitablement à celle d'apprentissage et

qu'il est donc toujours question de relation entre les formateurs et les apprentis. Malgré cette interdépendance, nous avons choisi de nous concentrer sur la figure du formateur car, à ce jour et à notre connaissance, les travaux dédiés aux artisans d'art n'accordent que peu d'attention à ceux qui forment les futurs professionnels. Nous avons souhaité observer le corps dans son entier, selon une définition globalisante du geste, afin d'éviter l'écueil fréquent qui consiste à s'intéresser uniquement aux mains des artisans. Ce faisant, nous avons choisi de concevoir le métier artisanal comme une intelligence du corps plutôt que comme un savoir manuel. Ainsi, une attention particulière a été portée aux postures et aux mouvements, ainsi qu'aux propos se rapportant à cette corporalité. Pour autant, nous n'avons pas choisi de « décortiquer » les gestes étant donnée l'inscription qualitative de notre démarche ; le geste sert avant tout de prétexte et de révélateur des éléments constitutifs des situations observées. Enfin, les huit participants à l'expérimentation de terrain nous ont offert divers points de vue sur la place et le rôle du corps dans le travail artisanal.

Nos observations ont mis en lumière un système de formation largement basé sur la démonstration, l'imitation et l'expérimentation. Dans ces conditions, le formateur a une fonction d'étayage : il soutient et conduit l'apprenti, en endossant à la fois un rôle de modèle et d'accompagnateur. Dans chaque formation rencontrée, le formateur étant l'unique figure professionnelle en charge de la transmission des gestes techniques, il est perçu par les apprentis comme le modèle à copier. L'observation et l'imitation sont complétées par des consignes et des conseils verbaux (prodigués par les formateurs) puis par des phases d'expérimentation (exécutées par les apprentis). Peu à peu, le formateur pousse les apprentis à s'autonomiser grâce à la répétition des gestes, jusqu'à incorporation, c'est-à-dire jusqu'à ce que l'apprenti s'approprie suffisamment la technique pour aller d'un « apprentissage technique » à un « apprentissage procédural »[847] qui lui permet d'agir dans toutes les situations du métier. En somme, le formateur est à la fois un point de référence et un point d'appui pour les apprentis. Au fil de cette thèse, nous avons tenté de regarder au-delà de ce processus d'imitation et d'expérimentation – déjà bien documenté par les travaux de recherche existants – et nous avons analysé les gestes techniques artisanaux comme des vecteurs de l'identité professionnelle et de la culture du métier. Pour saisir les différents éléments corporels

847 MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie, Op.cit.,* p.262

présents dans les situations de travail que nous avons observées, puis pour en questionner les enjeux, nous avons choisi d'opérer avec certains principes du mime corporel.

Nous avons d'abord présenté les grands lignes de la discipline puis nous avons sélectionné les éléments que nous jugions les plus pertinents pour les utiliser en tant qu'outils de recherche auprès des formateurs et des apprentis artisans d'art. Nous avons montré toute la priorité que le mime corporel accorde au corps, à travers la préparation physique de l'acteur et en lien avec les revendications du théâtre du XXème siècle. À la suite de Jerzy Grotowski, Vsevolod Meyerhold, Constantin Stanislavski, Gordon Craig, ou encore Antonin Artaud, Étienne Decroux conçoit le mime corporel, dans la première moitié du siècle, comme une méthode de formation de l'acteur empreinte de deux influences : celle de la tradition théâtrale orientale, qui explique en partie l'extrême codification des mouvements ; et celle de Jacques Copeau, qui explique en partie l'intérêt d'Étienne Decroux pour un corps sans parole, dépourvu d'artifices et destiné à évoquer tous les « types » de l'Humanité. Nous avons vu comment la technique Decroux a été construite à la manière d'une expérience de laboratoire, d'abord aux côtés de Jean-Louis Barrault puis avec l'aide de nombreux élèves et assistants afin d'imaginer une véritable conscience du mouvement. C'est précisément pour sa richesse kinesthésique que nous avons choisi d'utiliser le mime corporel comme outil de recherche sur la transmission des gestes techniques et, ce faisant, sa fonction théâtrale originelle a été mise de côté. Toutefois, dans un souci d'identification et de distinction, et afin d'éviter tout malentendu sur l'objet « mime », nous avons tenu à distinguer le mime decrousien de celui de deux autres figures importantes : Jacques Lecoq et Marcel Marceau. Nous avons ainsi montré que le mime corporel créé par Étienne Decroux est le premier à s'inscrire dans le courant artistique du « nouveau mime » en ce qu'il se distingue de la pantomime traditionnelle du siècle précédent. C'est principalement autour de cette distinction que s'articulent les différences stylistiques entre les pédagogues Étienne Decroux, Jacques Lecoq et Marcel Marceau : si le premier défend un art basé sur l'évocation, avec une priorité accordée aux mouvements du tronc et à l'engagement du poids, sans musique, sans costume, sans décor, les deux autres, en revanche, conservent un lien plus étroit avec la tradition de l'ancien mime en adoptant un style plus populaire, empreint de certains codes de la commedia dell'arte et avec une importance accordée aux mains, aux mimiques faciales, au gag et à la narration.

Nous avons aperçu, tout au long du chapitre 2, avec quelle précision technique et stylistique Étienne Decroux érige sa discipline et l'enrobe d'une quadruple approche philosophique : une philosophie du théâtre, il s'agit de remettre le corps au centre de l'acte créateur dramatique ; une philosophie du mouvement afin de former un corps capable d'exprimer toute forme d'action théâtrale ; mais aussi, une philosophie de vie et une « philosophie tout court »[848] car le mime corporel témoigne d'une certaine époque dont Étienne Decroux extrait la substance pour la transformer en « types » (« l'homme de sport », « l'homme de salon », « Le menuisier », etc.), en marches (« la marche sur les nuages », « la marche polonaise », etc.) ou encore en aphorismes (« Le jardin des Beaux-Arts n'est pas un potager. », « Le regard est un toucher à distance. », etc.). Les quelques exemples que nous avons pu donner permettent d'entrevoir la richesse et la complexité de la discipline mime corporel, dont nous avons utilisé les trois principes suivants : la segmentation corporelle, le poids/contrepoids et les dynamo-rythmes. Ils ont constitué notre boîte à outils sur le terrain et nous en avons dessiné sommairement les contours afin de présenter leur pertinence dans le cadre de notre recherche auprès des artisans d'art. Ces trois éléments extraits du mime corporel ont permis : en premier lieu, de distiller la durée d'une action en déconstruisant et reconstruisant le mouvement ; en second lieu, d'interroger le rapport équilibre/déséquilibre ; en troisième lieu, de modifier la vitesse d'exécution des gestes. Par ailleurs, nous avions imaginé que ce détour par le mime corporel permettrait aux formateurs et aux apprentis de prendre conscience de leurs gestes et, par suite, de mieux verbaliser leur pratique professionnelle. L'enquête de terrain n'a finalement répondu que partiellement à cette hypothèse étant donné le temps court sur lequel nous avons observé et interrogé les formateurs et les apprentis en artisanat d'art. Dans ces circonstances, difficile de repérer une quelconque évolution de la verbalisation de la pratique ou de la prise de conscience de l'activité. Néanmoins, les enquêtés reconnaissent avoir pris connaissance de certains de leurs gestes grâce à notre méthodologie alliant l'observation provoquée (avec utilisation du mime corporel) et la séance d'autoconfrontation. Ainsi, l'image vidéo telle que nous l'avons utilisée a favorisé, dans une certaine mesure, la prise de recul sur l'activité puis la mise en mots pendant les entretiens. Mais sans donnée antécédente sur la verbalisation de la pratique émanant du groupe de formateurs et d'apprentis que nous avons rencontré, et malgré quelques résultats encourageants, il nous semble périlleux

848 DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, *Op.cit.*, p.131

d'avancer avec assurance que le mime corporel facilite la verbalisation de la pratique professionnelle.

En revanche, la méthodologie appliquée sur le terrain a permis d'obtenir de nombreux éléments de réponse à la question : « Que se passe-t-il corporellement au cours d'une transmission des gestes techniques artisanaux ? » À première vue, les formateurs transmettent des savoirs techniques, en montrant aux apprentis comment exécuter telle ou telle tâche ; en réalité, à travers les démonstrations, les formateurs abordent des champs de connaissance qui dépassent la « technique pure » car ils encouragent les apprentis à inscrire les postures dans leur corps, à rythmer leurs gestes, ou encore à affiner leurs perceptions sensorielles. Ainsi, à l'image du corps du sportif, les apprentis doivent préparer un corps capable de travailler physiquement. La formation agit comme un modelage qui permet d'acquérir les bons gestes – alliant résultat, rentabilité et préservation du corps – et une bonne condition physique pour pouvoir faire face à l'engagement corporel requis par le métier. Dans ce but, les formateurs encouragent les apprentis à exercer une activité physique régulière en dehors des heures de travail, allant même parfois jusqu'à l'adoption d'une hygiène de vie particulièrement saine. Ces deux recommandations visent à éviter autant que possible les blessures et l'usure du corps engendrée par l'exécution des tâches artisanales : station debout prolongée, port de charges lourdes, gestes répétitifs, etc. Ces conseils participent aussi à la construction d'une éthique de l'effort et du travail : avoir des courbatures, se blesser, peiner face à la tâche, sont autant de preuves du « métier qui rentre » qui sont souvent valorisées par le groupe. Les transformations physiques et l'acquisition d'une intelligence pratique (la *mètis* artisanale[849]), sont le résultat des consignes physiques et verbales prodiguées par les formateurs ; elles accompagnent les apprentis vers l'acquisition de nouvelles dispositions corporelles. Parce que la formation professionnelle en artisanat d'art s'inscrit dans un cadre spatio-temporel structuré et structurant, les schèmes fondamentaux transmis et incorporés sont reliés à tout un système de valeurs propre au groupe social des artisans. Ainsi, l'efficacité des gestes, le rythme stable du travail, le confort des postures, les appuis au sol, les astuces pour gagner du temps, la relation aux matières et aux outils, ou encore l'écoute environnementale, sont autant d'éléments corporels repérés sur le terrain qui se rattachent à une double éthique du métier : une éthique de l'effort et une éthique de

849 SCHWINT Didier, *Le savoir artisan*, *l'efficacité de la mètis, Op.cit.*

l'utilité. Chacune trouve son illustration dans les propos du formateur en ébénisterie : d'abord, à propos des douleurs éprouvées par les apprentis : « C'est le métier qui rentre. » ; ensuite, à propos de l'efficacité des gestes : « On adopte les bonnes postures, on adopte les mêmes méthodes, on rationalise. » En somme, lorsque les artisans d'art chevronnés forment les corps des apprentis – en montrant la bonne posture ou le bon geste, en corrigeant, en guidant verbalement, etc. – ils transmettent aussi les composantes de la culture du métier. En outre, cette formation du corps engendre le développement d'une nouvelle relation corps/objets : en effet, le corps doit être capable de choisir les matières puis de les travailler tout en les respectant ; il s'agit d'être à l'écoute du matériau et d'acquérir une fine « conscience matérielle »[850]. Cette écoute glisse bien souvent vers une anthropomorphisation de la matière et les artisans envisagent alors leur relation avec les objets comme un dialogue ou comme un « corps-à-corps »[851]. Les artisans d'art rencontrés reconnaissent développer une certaine affection vis-à-vis de leurs outils : ces derniers sont le prolongement des mains, ils attestent du niveau d'expérience de l'artisan et ils inscrivent le travail dans la matérialité du monde. En outre, du point de vue de la transmission, les outils tiennent un rôle similaire à celui du corps, c'est-à-dire qu'ils participent pleinement à l'incorporation des gestes techniques du métier en ce qu'ils « s'inscrivent dans le schéma corporel par l'apprentissage et la pratique »[852].

À propos de l'utilisation originale que nous avons faite du mime corporel, elle a permis de mettre en évidence certains éléments que nous n'avions pas repérés lors des observations classiques. En effet, les notions de confort corporel et de rythme, ou encore l'importance des appuis au sol, ont été repérées au cours des étapes utilisant le mime corporel. Nous avons ainsi remarqué que les postures du corps participent à l'acquisition du confort corporel et du rythme, lesquels permettent l'incorporation des routines de métier, c'est-à-dire la capacité à exécuter les gestes de manière stable et maîtrisée. De même, l'utilisation du mime corporel a permis de repérer les astuces du corps mises en place par les formateurs et les apprentis afin de conserver les gestes à exécuter tout en gagnant du temps : il s'agit en quelque sorte de « tricher » – en supprimant ou en modifiant des étapes – pour maintenir l'efficacité du geste et garantir le résultat

850 SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, Op.cit.*

851 DEJOURS, Christophe, « L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant » *in* AMADO, Gilles (dir.), *La créativité au travail*, *Op.cit.,* p.70

852 JULIEN, Marie-Pierre (dir.), « Le corps : matière à décrire », *Corps, Op.cit.,* p.47

technique. Par ailleurs, nous avons remarqué que, face à toutes les perturbations engendrées par l'utilisation du mime corporel, seuls certains gestes sont modifiés, perdus, raccourcis ou supprimés : ce sont les gestes techniques secondaires ; tandis que les gestes techniques fondamentaux sont maintenus coûte que coûte. Enfin, l'étape mimée – c'est-à-dire lorsqu'il s'agissait d'observer les artisans en train de mimer leur action, sans outil et sans matière – nous a permis de rendre perceptibles trois éléments présents en filigrane dans les observations classiques (sans utilisation du mime corporel) : d'abord, l'écoute environnementale dont font preuve les artisans lorsqu'ils miment, car la plupart des formateurs et des apprentis s'accordent sur un même rythme d'exécution ; ensuite, la maîtrise corporelle largement supérieure chez le formateur, qui se traduit par une meilleure segmentation du mouvement et des gestes plus précis ; enfin, les gestes de prise de recul sur l'action dont font preuve les formateurs et les apprentis, et qui attestent d'une intelligence pratique en train de se faire, en prise constante avec l'environnement de travail.

Au terme de cette thèse, il est important d'observer la méthodologie mimée que nous avons utilisée. La principale limite repose sur la décontextualisation du geste : en effet, l'observation provoquée entend recréer une situation d'atelier mais les composantes sont très différentes de celles observables en situation « réelle » : le formateur est face à un seul apprenti et non à un groupe classe, la tâche exécutée et répétée est totalement désolidarisée de l'ensemble du travail à réaliser ; sans oublier la présence de caméras et les consignes originales liées à l'utilisation du mime corporel. Pour toutes ces raisons, l'activité observée est transformée et les participants sont déstabilisés dans leur pratique professionnelle. À ce propos, le formateur en maroquinerie nous confie : « Toutes les indications qui ont été données ce matin pour chaque étape de l'expérimentation ont eu parfois un impact assez important sur la manière de faire. […] Ça enlevait peut-être un peu de spontanéité et de naturel. »[853] De même, le formateur en ébénisterie souligne le caractère perturbant de l'expérimentation :

> « Les consignes que tu as données ce matin ont eu un réel impact parce qu'elles m'ont déconcentré de mon travail […]. En fait j'étais vraiment dans : 'Ai-je bien répondu à ton exercice ?'. Mais j'en oubliais le travail à proprement parler, c'est-à-dire celui de raccorder du plaquage donc évidemment ça m'a complètement modifié, ça m'a mis un stress positif mais dans un challenge : 'Est-ce que je vais

853 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

> bien réussir à mimer, à exprimer ?' C'est une notion que j'ai pas, en tout cas sur laquelle je travaille pas. […]. Ça m'a en effet perturbé. Pas négativement mais ça a changé mon travail, ma façon de faire. Complètement. »

Ces deux extraits d'entretiens rendent compte des perturbations « classiques » liées à la présence du chercheur sur le terrain mais aussi des altérations causées par notre couplage méthodologique « mime corporel + vidéo ». À l'inverse, le formateur en menuiserie et la formatrice en tailleur n'ont pas noté d'altération de leur travail. Le premier déclare : « Assez vite on se prêtait au jeu et on se retrouvait à faire une expérience sans réfléchir. Ça a pas énormément altéré la manière de travailler. »[854] ; tandis que la seconde affirme : « Je retrouve quand même, malgré tout, le geste. Donc il n'a pas été changé. Même s'il a dû être accéléré ou ralenti… […] On a l'impression que la main […] marche toute seule. Le geste reste. »[855] Ce dernier témoignage nous renvoie à la notion d'automatisme, que nous avons rencontrée à plusieurs reprises. En effet, pour la formatrice en tailleur, la technique est tellement incorporée qu'elle forme une « seconde nature »[856], c'est-à-dire qu'elle a *l'impression* que les gestes font partie d'elle-même et qu'ils pourraient s'exécuter tout seuls, en dehors de toute conscience. Or, nous avons vu que les gestes techniques, ne sont aucunement dépourvus de conscience puisqu'ils sollicitent en permanence l'intelligence pratique, en prise avec la situation.

D'autre part, à la question « qu'avez-vous à dire sur l'expérience que vous avez vécue aujourd'hui ? », nous obtenons des réponses qui soulignent les principaux apports de la méthodologie employée. À partir des propos des formateurs, trois pistes se dessinent : d'abord, l'expérience apparaît comme un *outil de confirmation* en ce qu'elle permet au formateur de repérer, parmi les méthodes pédagogiques qu'il utilise, celles qui fonctionnent ; ensuite, elle serait un *outil d'amélioration* car le formateur, en se voyant travailler, peut corriger ses propres méthodes pédagogiques ; enfin, elle peut être utilisée comme un *outil d'innovation* puisqu'elle permet au formateur d'imaginer de nouvelles façons de faire et de transmettre les gestes du métier. Les citations choisies ci-dessous illustrent ces trois pistes.

> « Tu te centres sur le corps. »[857]

> « C'est aussi une façon de découvrir une autre façon d'apprendre les choses, le fait

854 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

855 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

856 DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps, Op.cit.*

857 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

de voir au ralenti, d'accélérer, de ralentir une gestuelle, on se rend compte de certaines choses. »[858]

« Le fait d'être en observation, de pouvoir se revoir après quand on a pu s'observer, tu te rends compte d'attitudes que tu as peut-être oubliées et dont tu ne te rends pas compte aussi. »[859]

« On se rend compte qu'on est rentré, je dirais pas dans une certaine routine mais qu'on a en tout cas opté pour une certaine façon d'enseigner et on a toujours la possibilité d'en changer, ne serait-ce que d'enlever les outils, de faire au ralenti, etc. »[860]

« Ça a permis de se regarder dans un écran […], d'avoir un regard à distance sur soi-même, sur sa manière de former, d'interagir avec un apprenti donc c'était instructif. Et aussi de voir comment on pouvait investir un atelier […]. Ça permettait de découvrir une autre manière de travailler, une autre manière de faire les gestes, des gestes qu'on fait tous les jours ou souvent. […] En faisant les gestes différemment, dans un autre contexte, ça peut ouvrir des portes vers d'autres manières de faire, d'autres ambiances et contextes de travail… »[861]

« Le fait de travailler sur le geste normal, accélérer le mouvement, le ralentir, on prenait conscience en fait de gestes que nous faisons de façon machinale et on s'en rend même pas compte. »[862]

« J'ai pu m'auto-analyser. […] Ça me conforte dans ma situation de formateur, dans les gestes que je peux avoir et les attitudes, en tout cas, que j'ai commencé à amorcer au niveau de ma réflexion par rapport aux apprentis. […] Ça m'a permis d'avoir du recul donc c'est pour ça que j'ai accepté. C'est aussi pour corriger si besoin. »[863]

Les deux premières pistes évoquées par les formateurs (outil de confirmation et outil d'amélioration) reposent en grande partie sur l'étape de l'autoconfrontation : c'est le visionnage des images enregistrées le matin qui offre aux formateurs un « retour » et un « recul » sur leurs façons de faire. Nous avons été relativement surpris par l'évocation récurrente de cette séance d'autoconfrontation étant donné le peu de réactions et de résultats que nous avons pu extraire des matériaux récoltés durant la séance. Cela renforce notre idée, déjà exposée, selon laquelle la séance d'autoconfrontation ne doit pas être détachée de l'observation provoquée. Il nous semble que c'est en partie grâce à cette dernière que les formateurs ont pu, dans une certaine mesure, *prendre conscience* de leurs gestes, puis, dans un second temps, c'est par le visionnage des images qu'ils ont pu *prendre connaissance* de leurs gestes. Le formateur en maroquinerie nous confie :

858 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

859 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

860 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

861 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en menuiserie, *Op.cit.*

862 Extrait de l'entretien réalisé avec la formatrice en tailleur, *Op.cit.*

863 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en ébénisterie, *Op.cit.*

« On ne se rend pas toujours compte du geste qu'on fait et le fait de le développer comme ça, on se rend compte de l'utilité du doigt par exemple […], peut-être aussi l'avant-bras. »[864] Ou encore : « Le fait de décomposer, en vite, en moins vite, ça amène beaucoup de réflexions finalement. C'est ça qui est bien, tu prends un peu de recul ou de hauteur en analysant ce que tu fais davantage, tu décomposes. »[865] Cette prise de conscience des gestes, et du corps au travail en général, nous intéresse tout particulièrement car elle invite les formateurs à sortir de « la routine » et à découvrir « d'autres manières de faire »[866]. Ainsi, il nous semble qu'à travers l'utilisation du mime corporel au cours de l'observation provoquée, nous avons participé à une certaine conscientisation des routines de métier, et, par suite, nous avons stimulé les possibilités de création et d'innovation déjà contenues et permises dans ses routines[867]. L'observation provoquée apparaît donc bien comme un « outil d'innovation » dans le sens où elle offre un espace-temps, libéré de toute contrainte d'évaluation ou de production. Elle permet ainsi, dans une certaine mesure, une déconstruction temporaire des routines de métier et ouvre sur un « faire autrement ».

Ainsi, sous le regard du mime corporel d'Étienne Decroux, nous avons observé quatre situations de transmission de gestes techniques d'artisanat d'art. Si une telle utilisation du mime corporel a bien sûr engendré des modifications de l'activité en transformant « une action sérieuse, réelle, en quelque chose de ludique »[868] et en déplaçant cette activité dans un cadre construit artificiellement, il nous semble que ce sont précisément ces perturbations qui présentent un intérêt car elles ont permis de troubler les routines de métier des artisans et de repérer ainsi certains éléments habituellement noyés dans le « continuum gestuel »[869] ou les « gestes coulants »[870] de l'activité. Par cette enquête, nous avons perçu le rôle d'étayage des formateurs, à trois

---

864 Extrait de l'entretien réalisé avec le formateur en maroquinerie, *Op.cit.*

865 *Ibid.*

866 Ces deux expressions sont empruntées par les enquêtés pour parler de l'expérience qu'ils ont vécue.

867 A. Jourdain et de R. Sennett soulignent tous deux le caractère non-automatique des routines de métier et les possibilités de création qu'elles offrent. JOURDAIN, Anne *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France, Op.cit.* ; SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, Op.cit.*

868 GOFFMAN, Erving, *Les cadres de l'expérience,* Paris, Les éditions de Minuit, 1974, p.50

869 BRIL, Blandine, « Description du geste technique : quelles méthodes ? », *Techniques & Culture*, *Op.cit.,* p.250

870 DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? », *L'Année sociologique, Op.cit.,* p.86

niveaux : c'est d'abord un étayage technique, car il faut transmettre des savoir-faire spécifiques ; c'est aussi un étayage physique, car il faut parfois repositionner le corps des apprentis et les encourager à user de leur corps tout en le protégeant ; enfin, c'est un étayage social, car il s'agit d'inculquer aux futurs pairs les composantes de la culture du métier. Ainsi, les formateurs ne peuvent être considérés uniquement comme des maîtres techniques mais doivent être perçus comme des accompagnateurs vers le « corps légitime »[871] requis par le nouveau groupe de socialisation. Par les démonstrations, les conseils verbaux, les corrections posturales et les recommandations sanitaires, les formateurs transmettent une double éthique – de l'utilité et de l'effort – qui pousse les apprentis à développer un nouveau rapport au corps et une sensorialité qui les aidera à intégrer le groupe professionnel.

En décidant de centrer notre étude sur la formation du corps, nous avons volontairement renoncé à traiter certaines questions propres à la sociologie du travail à propos du secteur de l'artisanat d'art. Nous aurions pu inclure dans nos travaux une analyse du récent phénomène de reconversion des cadres supérieurs en formation CAP[872] afin de pousser plus loin ce que nous avons simplement esquissé ici, à savoir, l'artisanat comme projet de société et comme réponse aux éthiques de notre temps qui valorisent la vitesse, la division du travail, ou encore l'immatérialité. Ce dernier terme nous offre d'ailleurs une autre piste de prolongement possible : en effet, face à deux techniques du corps reposant principalement sur une transmission orale, la question de la conservation des savoir-faire artisanaux et de la méthode Decroux nous semble pertinente. Faut-il, à la manière des systèmes de notation utilisés en danse (la notation Laban par exemple[873]), imaginer des techniques de transcription du mouvement artisanal et du mouvement mimé ? À ce jour, il semble que la vidéo reste encore l'outil privilégié pour conserver les gestes techniques et ce, malgré la réticence de certains artisans qui craignent qu'à terme le savoir-faire ne soit figé et dépossédé de tout ce qu'il y a d'humain dans une transmission technique. Malgré tout l'intérêt que présentent ces questions relatives à la notion de conservation, nous n'avons pas choisi d'inscrire nos

871 BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique, Op.cit.,* p.122

872 Voir CASSELY, Jean-Laurent, *La révolte des premiers de la classe*, *Op.cit.*

873 LABAN, Rudolf von, *La maîtrise du mouvement,* Arles, Actes Sud, 1994

travaux dans cette veine et nous avons utilisé la vidéo dans un objectif méthodologique et non patrimonial[874].

Somme toute, cette thèse porte autant sur les enjeux corporels d'une transmission des gestes artisanaux que sur une utilisation innovante du mime corporel en tant qu'outil de recherche. Si nous avons apporté, tout au long de cette thèse, plusieurs éléments pouvant laisser penser que le mime corporel offre certains avantages méthodologiques dans le cadre d'une recherche à cheval entre une sociologie de la transmission et une sociologie du corps, nous pourrions poursuivre ce travail en imaginant des rencontres entre artisans d'art et artistes mimes. Après avoir fait mimer des artisans d'art, pourquoi ne pas demander à des artistes mimes de s'essayer au rabot, au couteau à parer, au ciseau à bois ou encore au point de maintien ? Un tel échange entre les deux groupes permettrait de poursuivre les questionnements liés à la transmission et à l'apprentissage d'une technique en comparant un geste concret et un geste mimé. Par exemple, les artisans d'art et les mimes pourraient travailler sur les mêmes gestes, en les exécutant à l'atelier et en les mimant en cours de mime ; à partir de là, il nous serait possible de comparer deux situations de réalisation d'un geste technique. Enfin, ces rencontres pourraient revêtir un caractère plus opérationnel : il s'agirait ainsi de réunir plusieurs « formateurs du geste », mimes et artisans d'art, afin d'inventer une utilisation pédagogique de la méthodologie mimée que nous avons expérimentée sur le terrain. Autrement dit, en alliant la pratique artisanale et la technique du mime corporel, les formateurs pourraient découvrir puis s'emparer des méthodes de chacun pour imaginer de nouveaux outils de transmission des gestes. Cette démarche pourrait d'ailleurs être élargie à tout formateur œuvrant dans des domaines à fort engagement corporel, car « le corps est un gant dont le doigt serait la pensée ».[875]

874 Se référer aux initiatives de conservation et de patrimonialisation suivantes : Le Répertoire Numérique du Geste Artisanal, en ligne : https://rnga.fr/, consulté le 12 avril 2020 ; La Gestothèque, en ligne : https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:USPC+37020+session01/about, consulté le 12 avril 2020 ; Le Conservatoire Dynamique des Gestes Techniques, disponible en ligne : http://www.upventoux.org/conservatoire-dynamique-gestes-techniques/, consulté le 12 avril 2020

875 DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime, Op.cit.*, p.30

Bibliographie

ADELL, Nicolas, *Anthropologie des savoirs,* Paris, Armand Collin, 2011

ADELL, Nicolas, « Etre et transmettre en compagnonnage » , *Etre et transmettre en compagnonnage*, Mai 2008, Paris, Librairie du compagnonnage, pp.84-95, disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00589136/document, 2009

ADELL-GOMBERT, Nicolas, *Des hommes de Devoir: Les compagnons du tour de France (XVIIIe-XXe siècles)*, Paris, Edition de la Maison des Sciences de l'Homme, 2008

ALANIZ, Sirlei Leela, *Le corps qui pense, l'esprit qui danse - l'acteur dans sa quête de l'unité perdue*, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, UFR Études Théâtrales, École Doctorale Arts et Médias, Laboratoire Institut de Recherche en Études Théâtrales, Thèse sous la direction de Georges Banu, soutenue en 2014

ALTET, Marguerite, *Les pédagogies de l'apprentissage*, Paris, PUF, 2013

ARENDT, Hannah, *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, 1983

BANDURA, Albert, *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 2003

BARBA, Eugenio, « Le maître caché » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola, *L'arte segreta dell'attore*, Bari, Edizioni di Pagina, 2011

BARRAULT, Jean-Louis, *Souvenirs pour demain*, Paris, Seuil, 1972

BECKER, S. Howard, « La formation en art », *Sociologie de l'art*, 2015/1 OpuS 23&24, L'Harmattan, pp.33-51, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-sociologie-de-l-art-2015-1-page-33.htm, 2019

BENHAÏM, Guy, « Étienne Decroux ou la chronique d'un siècle » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

BERBAUM, Jean, « Le conditionnement comme démarche d'apprentissage », *Apprentissage et formation,* Paris, PUF, 2005

BOLTANSKI, Luc, « Les usages sociaux du corps », *Annales. Économies, sociétés, civilisations,* 26e année, N.1, pp.205-233, disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1971_num_26_1_422470, 1971

BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation*, Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997

BOUCHET, Valérie, « Le corps sensible source de motivation » *in* ANDRIEU, Bernard, MORLOT, Jacqueline, RICHARD, Guillaume (dir.), *L'expérience corporelle, 5ème Biennale de l'AFRAPS, 28-29 juin, 2012,* Clapiers, Éditions AFRAPS, pp.125-145, 2013

BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende (dir.), *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017

BOURDIEU, Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1980

BOYER-PELLEREJ, Brune, « De la technique à l'objet : apprendre le geste pour donner vie au bijou » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende (dir.), *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017

BRIL, Blandine, « Pour une approche fonctionnelle du geste technique et de son apprentissage » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende, *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017

BRIL, Blandine, « Description du geste technique : Quelles méthodes ? », *Techniques & Culture,* 54-55, disponible en ligne : http://journals.openedition.org/tc/5001, 2010

BRIL, Blandine et LEHALLE, Henri, « Introduction, perspectives et méthodes », *Le développement psychologique est-il universel ?*, Paris, PUF, Coll. Le Psychologue, disponible en ligne: https://www.cairn.info/le-developpement-psychologique-est-il-universel--9782130414032-page-7.htm, 1997

BRIL, Blandine, « Apprentissage et culture » *in* CHEVALLIER, Denis (dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre : Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, disponible en ligne : <http://books.openedition.org/editionsmsh/3818>, 1996

BRUNER, S. Jerome, *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire,* Paris, PUF, 1983

BUOB, Baptiste, « Un geste filmé est-il un geste comme les autres? » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende (dir.), *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017

BUOB, Baptiste, *Artisanat et tradition au Maroc : étude d'anthropologie filmique sur les dinandiers de la Médina de Fès*, Thèse de doctorat en anthropologie filmique, Université Paris 10, sous la direction de Claudine de France, soutenue en 2006

CAPPELLE, Laura, *Nouveaux classiques. La création de ballets dans les compagnies de répertoire*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, Ecole Doctorale Arts et Médias, Thèse sous la direction de Bruno Péquignot, soutenue en 2018

CASSAGNES-BROUQUET, Sophie, *Les métiers au Moyen-Âge*, Rennes, Éditions Ouest-France, 2010

CASSELY, Jean-Laurent, *La révolte des premiers de la classe*, Paris, Arkhé, 2017

CHEVALIER, Denis *et al., Savoir faire et pouvoir transmettre*, Cahier 6, Collection Ethnologie de la France, Paris, éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1991

CLARIS, Edmond, « La pantomime » *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

CORNU, Roger, « Métis professionnelle » , *Formes de socialisation de la jeunesse populaire et métis professionnelle*, Nantes, Document LERSCO, 1988

CORNU Roger, *Le Corps et la mémoire du travail*, Aix-en-Provence, Document LEST, 1983

CRAIG, E. Gordon, « Enfin un créateur » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, éditions L'Entretemps, 2003

CRAIG, E. Gordon, *On the Art of the Theatre*, Londres, Heinemann, 1911

CRAWFORD, Matthew B. , *Eloge du carburateur,* Paris, La Découverte, 2010

CRUCIANI, Fabrizio, « I padri fondatori », *in* BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola, *L'arte segreta dell'attore*, Bari, Edizioni di Pagina, 2011

DAVALLON, Jean, « Le musée est-il vraiment un média ? », *Publics et musées,* n°2, 1992

DAVID, Rémy, *Marcel Marceau, La poésie du silence,* Paris, À dos d'âne, Coll.Des Graines et des Guides, 2016

DEBRAY, Régis, *Cahiers de médiologie générale*, juin n°11, Paris, Gallimard, 2000

DE CASTERA, Bernard, *Le compagnonnage*, Paris, PUF, Coll. Que sais-je, 1988 (Ed. 2018)

DE CERTEAU, Michel, *L'invention du quotidien. Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990

DECROUX, Étienne, « Les 'dits' dÉtienne Decroux » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel,* Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

DECROUX, Étienne, *Paroles sur le Mime*, Paris, Librairie Théâtrale, 1963

DEJOURS, Christophe, « L'engagement du corps dans l'intelligence à l'épreuve du travail vivant » *in* AMADO Gilles (dir.), *La créativité au travail*, ERES « Clinique du travail", pp. 61-80, disponible en ligne : https://www.cairn.info/la-creativite-au-travail—9782749256290-page-61.htm, 2017

DE L'AULNAYE, François-Henri-Stanislas *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970,* Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

DE MARINIS, Marco, « Copeau, Decroux et la naissance du mime corporel » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

DE MARINIS, Marco, *In cerca dell'attore. Un bilancio del Novecento teatrale*, Rome, Bulzoni, 2000

DE MARINIS, Marco, *Mimo e teatro nel Novecento*, Florence, La Casa Usher, 1993

DENOYEL, Noël, *Le Biais du gars. Travail manuel et culture de l'artisan,* Paris, Editions Universitaires UNMFREO, 1990

DETIENNE, Marcel, VERNANT, Jean-Pierre, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs,* Paris, Flammarion, 2009

DETREZ, Christine, *La construction sociale du corps*, Paris, Éditions du Seuil, 2002

DORCY, Jean *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, des origines aux années 1970*, Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

DURAND, Jean-Pierre, SEBAG, Joyce, « La sociologie filmique : écrire la sociologie par le cinéma ? » , *L'Année sociologique* 2015/1 (Vol. 65), pp. 71-96, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2015-1-page-71.htm, 2015

FAURE, Sylvia et GOSSELIN, Anne-Sophie, « Apprendre par corps : le concept à l'épreuve de l'enquête empirique. Exemple des jeunes danseurs des favelas. », *Regards sociologiques*, n°35, pp. 27-36, 2008

FAURE, Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La dispute, 2000

FOURNIER, Martine, « Piaget (1896-1980). La genèse de l'intelligence », *Cinq siècles de pensée française,* Paris, Editions Sciences Humaines, 2010

GANNE, Bernard, « La sociologie au risque du film : une autre façon de chercher, une autre façon de documenter », *Ethnographiques.org*, Numéro 25, disponible en ligne : http://www.ethnographiques.org/2012/Ganne, 2012

GOFFMAN, Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Les Éditions de Minuit, 1974

GRAWITZ, Madeleine, *Lexique des sciences sociales*, Paris, Dalloz, 1999

GRELLEY, Pierre, « Contrepoint – Georges Hébert et la méthode naturelle », *Informations sociales*, 2015/1 (n° 187), p. 24, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-informations-sociales-2015-1-page-24.htm, 2015

GRIS, Fabien, *Images et imaginaires cinématographiques dans le récit français (de la fin des années 1970 à nos jours),* Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, École doctorale Lettres, langues, linguistique, arts de Lyon, thèse sous la direction de Jean-Bernard Vray, soutenue en 2012

GROSJEAN, Michèle, « Les chercheurs, les agents et leurs caméras au PCC de la ligne A du RER » , *in* BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation*, Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997

GUEDEZ, Annie, *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF, Coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1994

GUILLERME, André, « Introduction » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende, *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires,* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017

HAMUS-VALLEE, 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, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2015-1-page-97.htm, 2015

HEGGEN, Claire, MARC, Yves, *Théâtre du mouvement*, Montpellier, Deuxième Époque, 2017

HEGGEN, Claire, « Qu'est-ce qu'il a dit Jésus Christ ? » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel,* Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

HERVIEU-LEGER, Danièle, HERVIEU, Bertrand, *Le Retour à la nature. 'Au fond de la forêt… l'Etat'*, Paris, Seuil, 1979 (2005)

HOUSSAYE, Jean, *Le triangle pédagogique. Les différentes facettes de la pédagogie*, Montrouge, ESF Editeur, Coll. Pédagogies références, 2014

JACQUET, Hugues, *L'intelligence de la main*, Paris, L'Harmattan, 2012

JOAS, Hans, *La créativité de l'agir,* Paris, Le cerf, 1999

JORRO, Anne, « L'agir professionnel de l'enseignant », *Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation - CNAM,* Paris, février 2006, disponible en ligne : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00195900, 2006

JOURDAIN, Anne, *Du coeur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France*, Paris, Belin, 2014

JOURDAIN, Anne, « Les reconversions professionnelles dans l'artisanat d'art. Du désengagement au réengagement », *Sociologies pratiques,* 2014/1 (n° 28), pp. 21-30, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-sociologies-pratiques-2014-1-page-21.htm, 2014

JOURDAIN, Anne, *Les artisans d'art en France. Éthiques et marchés*, Thèse de doctorat, Université de Picardie Jules Verne, École Doctorale en Sciences Humaines et Sociales, Thèse sous la direction de Frédéric Lebaron, soutenue en 2012

JOURDAIN, Anne, « Ce que sait la main », *Sociologie,* Comptes rendus, disponible en ligne : http://journals.openedition.org/sociologie/685, 2011

JOUSSE, Marcel, *L'anthropologie du geste*, Paris, Gallimard, 1974

JULIEN, Marie-Pierre et ROSSELIN, Céline (dir.), *Le sujet contre les objets...tout contre. Ethnographies de cultures matérielles,* Aubervilliers, CTHS, Coll. Orientations et Méthodes, N°15, 2009

JULIEN, Marie-Pierre (dir.), « Le corps : matière à décrire », *Corps,* 2006/1 (n° 1), pp. 45-52, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-corps-dilecta-2006-1-page-45.htm, 2006

JULIEN, Marie-Pierre, ROSSELIN, Céline, *La culture matérielle*, Paris, La Découverte, 2005

JULIEN, Marie-Pierre, ROSSELIN, Céline, « C'est en laquant qu'on devient laqueur. De l'efficacité du geste à l'action sur soi », *Techniques & Culture*, n°40, disponible en ligne : http://tc.revues.org/1454, 2003

LABAN, Rudolf von, *La maîtrise du mouvement*, Arles, Actes Sud, 1994

LACOSTE, Michèle, « Filmer pour analyser : l'importance du voir dans les micro-analyses du travail » *in* BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation*, Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997

LAJOUX, Jean-Dominique, « Le film ethnographique », *L'Homme*, 198-199, 2011

LALLIER, Christian, « L'observation filmante. Une catégorie de l'enquête ethnographique », *L'Homme*, disponible en ligne : https://journals.openedition.org/lhomme/22718, 2011

LALLIER, Christian, « Une caméra au travail. L'observation filmée en entreprise » *in* BORZEIX, Anni (dir.), *Filmer le travail : recherche et réalisation*, Champs Visuels, n°6, septembre 97, Paris, L'Harmattan, 1997

LARCHER, Félix, HUGOUNET, Paul, *Les Soirées funambulesques. Notes et documents inédits, Pour servir l'histoire de la pantomime*, *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, Des origines aux années 1970*, Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

LEABHART, Thomas, « Le 'Grand Projet' d'Étienne Decroux existe-t-il ? » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel,* Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

LEABHART, Thomas, « 'Je ne vends que des choses chères...' » *in* PEZIN, Patrick (dir.)*, Étienne Decroux, mime corporel,* Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

LEROI-GOURHAN, André, *Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes*, Paris, Albin Michel, 1965

LEROI-GOURHAN, André, *Le geste et la parole. Technique et langage*, Paris, Albin Michel, 1964

LEROI-GOURHAN, André, *L'Homme et la matière,* Paris, Albin Michel, 1943 (1971)

LOCHMANN, Arthur, *La vie solide. La charpente comme éthique du faire*, Paris, Payot, 2019

LOMBI, Emily, « *Vers un théâtre pauvre.* Le théâtre ou l'émergence de l'être chez Jerzy Grotowski », *Revue Proteus – cahiers des théories de l'art,* n°0, Avril 2010

MARINE, Claudette, ESCRIBE, Christian, « John B. Watson (1878-1958). Une science du comportement » , *Les grands penseurs des Sciences Humaines,* Paris, Editions Sciences Humaines, 2016

MARINE, Claudette, ESCRIBE, Christian, « Burrhus Frederic Skinner. L'apprentissage au cœur de l'humain », *Histoire de la psychologie,* Paris, Editions Sciences Humaines, 2012

MARSHALL, Thomas, *La fabrication des artisans : socialisation et processus de médiation dans l'apprentissage de la menuiserie*, Université de Bourgogne, UFR Sciences Humaines – École Doctorale LISIT – Laboratoire CIMEOS E.A. 4177, thèse sous la direction de Jacques Bonnet, soutenue en 2012

MAUSS, Marcel, « Les techniques du corps », *Journal de Psychologie, XXXII*, disponible en ligne : http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel/socio_et_anthropo/6_Techniques_corps/techniques_corps.pdf, 1936

MAZAUD, Caroline, *L'artisanat français : Entre métier et entreprise*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2013

MENGER, Pierre-Michel, « Le génie et sa sociologie. Controverses interprétatives sur le cas Beethoven », *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 2002/4 (57e année), pp. 967-999, disponible en ligne:https://www.cairn.info/revue-annales-2002-4-page-967.htm, 2002

MERIOUA, Abdeslem, PAIRET, Laure, « Hygiène de vie en lycée professionnel », *Santé Publique,* 2010/1 (Vol. 22), pp. 51-61, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-sante-publique-2010-1-page-51.htm, 2010

MEYER, Michaël, « La sociologie filmique d'Evry : une 'french touch'. Entretien avec Joyce Sebag et Jean-Pierre Durand », *Revue française des méthodes visuelles,* disponible en ligne : https://rfmv.fr/numeros/2/articles/06-naissance-de-la-sociologie-filmique-a-evry/, 2018

MOULIN, Raymonde, « De l'artisan au professionnel : l'artiste », *Sociologie du travail,* 25e année, n°4, octobre-décembre 1983, pp.388-403, disponible en ligne : https://doi.org/10.3406/sotra.1983.1944, 1983

OLIVIER DE SARDAN, Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n°1, 1995

PASTRE, Pierre, MAYEN, Patrick, VERGNAUD, Gérard, « La didactique professionnelle » , *Revue française de pédagogie,* 154, disponible en ligne : https://journals.openedition.org/rfp/157, 2006

PAVIS, Patrice, « Decroux et la tradition du théâtre gestuel de Meyerhold au Théâtre du Mouvement » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel,* Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

PFEIFER, Rolf, PITTI, Alexandre, *La révolution de l'intelligence du corps*, Paris, Éditions Manuella, 2012

PHILIPPE-MEDEN, Pierre, *Du sport à la scène. Le naturisme de Georges Hébert (1875-1957)*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, 2017

PINAUD, Nicole, « Le Minotaure » *in* PEZIN, Patrick, *Étienne Decroux, mime corporel,* Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

PINOK et MATHO, *Une saga du mime, Des origines aux années 1970*, Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

REMY, Tristan *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, Des origines aux années 1970*, Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

RENAULT, Emmanuel, « Comment Marx se réfère-t-il au travail et à la domination ? », *Actuel Marx*, Paris, PUF, 2001/1, n°49, pp.15-31, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-actuel-marx-2011-1-page-15.htm, 2001

RIBAULT, Patricia, « Du toucher au geste technique : la tecnè des corps », *Appareil*, n°8, disponible en ligne : http://appareil.revues.org/1315, 2011

RUSS, Jacqueline, LEGUIL, Clotilde (dir.) *La pensée éthique contemporaine,* Paris, PUF, Coll. Que sais-je ?, 2012

SAMURÇAY, Renan, PASTRE, Pierre (dir.), *Recherches en didactique professionnelle*, Toulouse, Octarès, 2004

SENNETT, Richard, *Ce que sait la main, la culture de l'artisanat*, Paris, Albin Michel, 2010

SCHWINT, Didier, « La routine dans le travail de l'artisan » , *Ethnologie française*, 2005/3 (Vol. 35), p. 521-529, disponible en ligne : https://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2005-3-page-521.htm, 2005

SCHWINT, Didier, *Le savoir artisan*, *l'efficacité de la mètis*, Paris, L'Harmattan, 2002

SICARD, Claude *in* PINOK et MATHO, *Une saga du mime, Des origines aux années 1970*, Paris, Riveneuve et Archimbaud, 2016

SKINNER, Burrhus Frederic, *«* Teaching Machines », *Science,* Octobre 24, Volume 128, n° 3330, pp. 969-977, 1958

SORMAN, Joy, *Comme une bête*, Paris, Gallimard, 2012

SOUM, Corinne, « Petite histoire d'une grande transmission ou le tunnel du Simplon » *in* PEZIN, Patrick (dir.), *Étienne Decroux, mime corporel*, Paris, Éditions L'Entretemps, 2003

VAN CAMPENHOUDT, Luc, MARQUET, Jacques, QUIVY, Raymond, *Manuel de recherche en sciences sociales*, Malakoff, Dunod, 2017

VERGNAUD, Gérard, « Au fond de l'action, la conceptualisation », *Savoirs théoriques et savoirs d'action,* Paris, PUF, 1996

WON, Kim, *Les contrepoids du mime corporel dans le monde contemporain*, Thèse de doctorat, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, UFR Arts, Philosophie et Esthétique, École Doctorale Esthétique, Sciences et Technologies des Arts, Thèse sous la direction de Katia Légeret, soutenue en 2014

WORONOFF, Denis, « Préface » *in* BOUILLON, Didier, GUILLERME, André, MILLE, Martine, PIERNAS, Gersende, *Gestes techniques, techniques du geste. Approches pluridisciplinaires*, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 2017

ZARCA, Bernard, *L'artisanat français. Du métier traditionnel au groupe social*, Paris, Economica, Coll. Hors Collection, 1986

ZARCA Bernard, « Artisanat et trajectoires sociales », *Actes de la recherche en sciences sociales,* Vol. 29, pp. 3-26, disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1979_num_29_1_2646, consulté le 12 novembre 2018, 1979

Autres sources documentaires

BUOB, Baptiste, *Luthiers de la main à la main,* film de 80', Musée de la lutherie et de l'archèterie française/Palaviré Productions/Vosges télévision, disponible en ligne : https://vimeo.com/95504460, 2013

BUOB, Baptiste, *Fabrication d'un violon,* film de 33', Musée de la lutherie et de l'archèterie française/Palaviré Productions/Vosges télévision, disponible en ligne : https://vimeo.com/22691598, 2011

CNRTL (Centre Nationale de Ressources Textuelles et Lexicales) : https://www.cnrtl.fr/

INMA (Institut National des Métiers d'Art), *Catalogue des Formations*, disponible en ligne :https://www.institut-metiersdart.org/formations/trouver-une-formation/formation-initiale

LA GESTOTHÈQUE : https://www.fun-mooc.fr/courses/course-v1:USPC+37020+session01/about,

LE CONSERVATOIRE DYNAMIQUE DES GESTES TECHNIQUES : http://www.upventoux.org/conservatoire-dynamique-gestes-techniques/,

LECOQ, Patrick, *Interview vidéo : « Autour de Jacques Lecoq »*, réalisée avec l'Ecole internationale de Théâtre Jacques Lecoq, à l'occasion de la parution du livre « Un point

fixe en mouvement », disponible en ligne: https://www.youtube.com/watch?v=RrzNKu_VU2o

LEGIFRANCE, 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, 24 décembre 2015, disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000031941949&categorieLien=id

LIVRE D'IVAN BACCIOCCHI, en cours d'écriture

RÉPERTOIRE NUMÉRIQUE DU GESTE ARTISANAL : https://rnga.fr/

SITE WEB DE L'ACADÉMIE DES BEAUX-ARTS DE STRASBOURG : https://www.academiedesbeauxarts.fr/marcel-marceau

SITE WEB DE L'ECOLE JACQUES LECOQ : http://www.ecole-jacqueslecoq.com/fr/biographies_fr-000005_t9.html

TRÉSOR DE LA LANGUE FRANÇAISE INFORMATISÉ : http://atilf.atilf.fr/

Annexes

A. Liste des personnes interrogées en entretiens exploratoires (2017)

Terrain mime corporel dramatique

- Ivan Bacciocchi, artiste-pédagogue mime et directeur de l'École Internationale de Mime Corporel Dramatique (EIMCD)
- Natalie Stadelmann, artiste-pédagogue mime et co-directrice EIMCD
- Claire Heggen, artiste-pédagogue mime, Théâtre du Mouvement
- Luis Torreao, artiste-pédagogue mime et directeur Cie Hippocampe
- Julien Doussot, étudiant en 1ère année de mime corporel dramatique à l'EIMCD
- Suzana Thomaz, étudiante en 1ère année de mime corporel dramatique à l'EIMCD

Terrain ébénisterie

- Jérôme Theveny, directeur, École La Bonne Graine
- Nicolas Fusz, formateur ébénisterie, École La Bonne Graine
- Gabriel Dosque, apprenti ébénisterie, École La Bonne Graine
- Thomas Kammer, apprenti ébénisterie, École La Bonne Graine
- Diane Bouvet, apprentie ébénisterie, École La Bonne Graine
- Jeanne Meunier, apprentie ébénisterie, École La Bonne Graine

Reconversion*

- Dimitri Mardon, Responsable laboratoire
- Éric Rodrigues, Musicien
- Clotilde Pradère, Responsable Educ'arte, association éducation populaire

** Personnes ayant déjà pensé suivre ou ayant réellement suivi une formation professionnelle en mime corporel ou en ébénisterie. Ce rapide détour par la reconversion professionnelle doit permettre d'identifier certains éléments sur les formations aux métiers observés.*

B. Guide des entretiens exploratoires (2017)

Terrain mime corporel dramatique

1) Parlez-moi de votre parcours et de ce que vous faites actuellement.

2) Que pouvez-vous me dire du métier d'artiste mime ?

3) Que pouvez-vous me dire sur l'apprentissage du mime corporel dramatique ?

4) Que pouvez-vous me dire sur la transmission du mime corporel dramatique ?

5) Selon vous, comment se transmet une technique ?

6) Selon vous, quelles différences et quelles similitudes existe-il entre « art » et « artisanat » ?

Terrain ébénisterie

1) Parlez-moi de votre parcours et de ce que vous faites actuellement.

2) Que pouvez-vous me dire du métier d'artisan d'art ?

3) Que pouvez-vous me dire sur l'apprentissage d'un métier d'artisanat d'art ?

4) Que pouvez-vous me dire sur la transmission d'un métier d'artisanat d'art ?

5) Selon vous, comment se transmet une technique ?

6) Selon vous, quelles différences et quelles similitudes existe-il entre « art » et « artisanat » ?

Reconversion

1) Parlez-moi de votre parcours et de ce que vous faites actuellement.

2) *Si formation déjà réalisée* - Pourquoi avoir choisi de suivre une formation d'artisanat d'art / de mime corporel dramatique ? *Sinon* - Pourquoi avoir pensé suivre une formation d'artisanat d'art en cas de reconversion professionnelle ?

3) Le cas échéant, que retenez-vous de cette formation ?

C. L'enquête de terrain (2018)

a. Liste des participants à l'enquête

Formateurs en artisanat d'art

- Paul Allesse, formateur en maroquinerie, École La Fabrique, Paris
- Chantal Baron, formatrice en tailleur, École de la Chambre Syndicale de la Couture Parisienne, Paris
- Nicolas Fusz, formateur en ébénisterie, École La Bonne Graine, Paris
- Tanguy Trotel, formateur en menuiserie, Institut National de Formation et d'Application, Tremblay-en-France

Apprentis en artisanat d'art

- Isoline Burgevin, apprentie en maroquinerie, 1ère année, École La Fabrique, Paris
- Sandra Buval, apprentie en ébénisterie, 1ère année, École La Bonne Graine, Paris
- Joffrey Lorentz, apprenti en menuiserie, 1ère année, Institut National de Formation et d'Application, Tremblay-en-France
- Bamba Toure, apprenti en tailleur, 1ère année, École de la Chambre Syndicale de la Couture Parisienne, Paris

b. Guides des entretiens semi-directifs réalisés auprès des formateurs artisans d'art

Formateurs

1) Comment décririez-vous l'expérimentation à laquelle vous avez participé ce matin ?

2) Pourquoi avoir accepté de participer à cette expérimentation ?

3) Qu'avez-vous ressenti lors de votre confrontation aux images de l'expérimentation ?

4) Les images correspondaient-elles à la représentation que vous vous faisiez de ce type de situation ?

5) Quel impact les indications données au fur et à mesure de l'expérimentation ont-elles eu sur vos gestes ?

6) Comment décririez-vous la pédagogie que vous appliquez envers vos apprentis ?

7) Selon vous, quel rôle joue votre corps dans la transmission/l'apprentissage des gestes du métier ?

8) Selon vous, la transmission et l'apprentissage d'une technique varient-ils selon le corps (entendu comme « dispositions physiques ») de chaque individu ?

9) Parmi ces deux formulations, laquelle vous semble la plus adaptée à votre activité professionnelle : « métier manuel » ou « métier corporel » ? Pourquoi ?

10) Quelles relations entretiennent la technique et la création au sein d'une formation en artisanat d'art ?

11) Diriez-vous que vous exercez un métier physique ?

12) Diriez-vous que vous exercez un métier de création ?

13) Parlez-moi des outils et des matières avec lesquels vous travaillez.

c. Consignes envoyées aux participants avant l'enquête

Les participants : 4 formateurs et 4 apprentis en 1ère année de CAP

MATIN : L'EXPÉRIMENTATION (3h)

1 - Accueil des participants, mise en place ;

2 - Atelier de pratique expérimental autour du geste : 1h30 ;

Pour cette partie, vous serez équipés de 2 micro cravates et 3 caméras fixes + 1 caméra mobile filmera l'atelier. Pendant cet atelier (1h30), aucun élève/collègue/autre ne doit venir vous solliciter. Vous devez être entièrement disponibles et rester au même endroit pendant 1h30.

APRÈS-MIDI : AUTOCONFRONTATION ET ENTRETIENS (4h)

3 - Autoconfrontation filmée : visionnage avec le formateur et l'apprenti des images réalisées le matin (1h30). Nous amenons un ordinateur sur lequel nous regarderons les images de la caméra n°1 réalisées le matin. Cette séance de visionnage sera filmée. Là encore, évitez le plus possible d'être dérangé ou de devoir vous absenter ;

4 - Un entretien semi-directif filmé avec l'apprenti (1h). Hors de la salle de classe, entretien en privé avec l'apprenti. Cet entretien se déroulera sur le modèle d'une discussion, aucune préparation à prévoir. Pendant ce temps le formateur est libre ;

5 - Un entretien semi-directif filmé avec le formateur (1h). *Idem.*

Lieu : Endroit habituel de travail (salle de classe/atelier). L'espace exact sera délimité le matin, pendant l'installation, avec le caméraman. Les indications sont données oralement par la chercheure au fur et à mesure de l'expérimentation. L'expérimentation part du plus connu pour les participants (outils, matière, situation classique) au plus inconnu (modification de variables telles que la vitesse, l'outil, la matière, la posture, etc.).

Préparation

L'apprenti n'a rien à préparer. Les formateurs doivent préparer avant le jour J, **3 tâches**. J'entends par tâches, un ensemble de gestes, par exemple : « *Tâche n°1 = affûter un ciseau à bois. » Dans cette tâche assez simple, il y a beaucoup de gestes (prendre le ciseau, mouiller la pierre, trouver le bon angle, etc.)* Chaque tâche doit avoir une **durée maximale de 3mn.** Une tâche ne doit donc pas forcément être une action complète de A à Z et il n'y a pas d'obligation de résultat final réussi. Enfin, ces 3 tâches doivent être le plus **inconnues** possible pour les apprentis ; idéalement donc des tâches qui devraient être vues en CAP 2ème année, voire BMA, etc.

d. Tableau d’indications par étape, utilisé pour l’observation provoquée

N° de l’étape	Nom de l’étape	Indications	Hypothèse principale
0	**situation de départ (SD)**	Réalisez la tâche choisie comme si nous n'étions pas là, vous êtes en cours d'atelier et vous devez réaliser cette tâche.	Partir d'une situation connue permet de réveiller et repérer les automatismes et d’obtenir d'une sorte de « situation zéro ».
1	**Centre de gravité**	Exécutez la tâche en changeant votre centre de gravité. Si vous deviez travailler sur une autre planète, où la gravité serait différente, quelle posture adopteriez-vous ?Exécuter ensemble la tâche en gardant ce centre de gravité particulier.	Déconcentration et production affaiblie à cause du changement des appuis.
2	**Vitesse**	Exécutez la tâche à une vitesse -1, c’est-à-dire un cran plus doucement que votre vitesse habituelle. Exécutez la tâche à une vitesse +1 c’est-à-dire un cran plus rapide que votre vitesse habituelle.	Impossibilité de maintenir l'efficacité du geste en modifiant sa vitesse.
3	**Amplitude**	Même principe que pour l’étape vitesse. Exécutez la tâche avec une amplitude de gestes -1, c’est-à-dire de manière plus étriquée que votre amplitude habituelle. Exécutez la tâche avec une	Seuls certains gestes sont amplifiés. Sont-ce les gestes les plus significatifs ?

		amplitude +1 c’est-à-dire en exagérant les gestes.	
4	**Matérielle**	On reste sur la tâche n°1. Un esprit malin vous a volé votre matière, vous allez utiliser uniquement vos outils. Ensemble, exécutez la tâche, sans matière. L'apprenti refait la même chose, avec outils et sans matière. Le formateur corrige, comme dans un cours d'atelier normal, autant que faire se peut. On retire cette fois les outils et on ne garde que la matière. Ensemble, exécutez la tâche, sans outils. L'apprenti refait la même chose, avec matière, sans outils. Le formateur corrige, comme dans un cours d'atelier normal, autant que faire se peut.	Perte du geste sans outil (manque de force, vitesse ralentie, etc.) et moindre utilisation du poids du corps.
5	**Mime**	Vous quittez l’espace de l’établi, vous exécutez ensemble la tâche sans matière, sans outil, « dans le vide », en mimant entièrement votre action.	Conservation minimale du geste, perte de la plupart des éléments constitutifs de l’action.

e. Description de l'observation provoquée en formation maroquinerie

Citations intéressantes **F = Formateur** **A = Apprenti**	**Remarques**
/	Mal à l'aise, stress avant début.
F « le compas pointe sèche, on va le régler, aller à l'oeil, à 5-6mm. »	Explication consigne par formateur Enonce l'objectif, à quoi ça va servir, démonstration puis autonomie, explique en faisant.
/	Montre une pièce déjà réalisée, résultat voulu
/	Affûtage : geste franc
« Alors le tracé, rien de bien compliqué. »	F fait l'action du tracé. A complètement immobile, yeux rivés sur F en action. Se remet à bouger quand F a fini de faire et lui donne des conseils en la regardant. F donne indications au fur et à mesure qu'il fait.
F « Jusqu'au bout, on maîtrise la gestuelle, on part pas d'un seul coup. » F « Je vais faire le tour déjà, pour dégrossir, préparer la main aussi et... »	A se remet en position immobile, observation. F vérifie ce qu'il a fait en mettant la pièce au centre pour que A vérifie aussi, entraîne son œil. F interrompt sa phrase car trop concentré sur ce qu'il fait.
/	F vérifie son travail avec œil et toucher du doigt. Il faut reprendre une partie qui n'est pas satisfaisante.
F « On reprend plusieurs fois, retrouver la bonne inclinaison, si on se rend compte que le couteau a perdu de son tranchant et bien on réaffûte. »	A complète phrase de F, en disant « on réaffûte » en même temps/un peu après F pour montrer qu'elle suit, qu'elle sait, qu'elle a compris. Elle confirme le conseil de F.
F « Je m'arrête là, je te laisse déjà commencer et puis ensuite on reviendra pour affiner au fur	/

et à mesure du travail. »	
/	A se met en action. F à côté, posture décontractée (tranche avec posture très statique de A tout le long de l'explication)
F « Pense au maintien de ton outil. »	F corrige A qui a saisi le compas à pointe sèche d'abord en lui disant puis en lui montrant comment, lui, il le tient.
/	A fait le tracé. Geste moins assuré, moins franc, la pression sur la matière est moins forte. Plus lent. F ne dit rien, observe attentivement A en action sans rien dire.
/	A passe à l'utilisation du couteau à parer.
F « Tu peux le rattraper, voilà. Déplace bien la main gauche hein, ne sois pas trop ancrée, voilà. »	A, pendant toute cette action, maintient la pièce avec sa main gauche du bout des doigts.
F « Tu refais le tour comme ça tu acquières petit à petit cette même inclinaison. »	A demande si elle doit repasser, refaire un tour. F encourage, régulièrement par des petits « parfait ».
F « Donc maintenant le contrôle et puis la rectification. »	F annonce les prochaines étapes et emploie un vocabulaire spécifique « enlever la fleur », « adoucir l'angle supérieur ».
/	A vérifie le résultat mais ne sait pas juger, demande confirmation à F : « Là c'est à zéro ou… ? ». F valide.
F « On voit la différence de couleur. »	F, à la fin de l'action, vérifie avec A et lui donne un moyen supplémentaire de vérifier son résultat : différence de couleur sur la matière travaillée.
/	F propose à A de faire la même chose sur la 2e pièce, en changeant la largeur.
/	Tracé 2e pièce réalisée ensemble. F s'arrête

	parfois pour observer et voir où en est A.
/	Affûtage par A, geste moins franc qui tente de copier le rythme de F. F observe et à la fin de l'affûtage corrige et fait une remarque en rappelant comment on affûte.
/	A se rend compte que le couteau n'est pas bien affûté, coupe mal la pièce. F l'affûte lui-même.
« Essaie de relever un peu plus ton talon. Je vais essayer, tu regardes et puis on verra après ce qu'on corrige. »	A est en difficulté, la matière résiste. F intervient. A observe attentivement en restant à sa place. S'approche uniquement au moment du contrôle du résultat.
F « On va essayer d'aller jusqu'au bout dans cette gestuelle, voilà. »	A réessaye. F l'encourage par petits mots « voilà », « c'est bien », « là ça va glisser », « petit à petit », « encore ».
/	A dérape, erreur. F réagit : « Hop'là ! » A est gênée : « Mince » F rit et dit : « C'est pas grave », il dédramatise. Matière plus difficile que la matière de la pièce n°1
F « Trouver la glisse. » F « Toujours l'idée de glisser, glisser, glisser, bien aller vers ma gauche. » F « Petit à petit, trois fois, quatre fois, cinq fois s'il faut. »	F intervient directement sur le corps de A , tient l'outil avec elle pour lui faire sentir le mouvement. F mime le déplacement du corps vers la gauche. F lui dit de le refaire, encourage : « voilà », « encore ». Il fait le mouvement d'aller vers la gauche avec sa main, plusieurs fois comme un rappel pour que A finisse par le faire.
F « Difficile mais super. »	Contrôle résultat selon critères : « jolie pente régulière », « les trois variations », « le copeau » est bien.
F « Tout le tour, le même. »	F demande à A de le refaire encore une fois.
F « Réduis ta pression et essaie d'être plus dans	F se tourne vers A pour observer ce qu'elle

le mouvement de glisse. Un peu plus inclinée. Voilà ! » F « Petit à petit, petit à petit et t'as eu un résultat parfait. »	fait. A un peu en difficulté, couteau glisse mal. F intervient verbalement d'abord, corporellement ensuite, il prend la main et l'outil avec A.
F « Il manque pas grand-chose hein. »	F intervient à nouveau sur la pression à trouver pour faire glisser le couteau.
F « T'as le corps qui va basculer. On est là et tout doucement tu as le haut du corps aussi qui va basculer. On va pas être fixés sur ses appuis, faut vraiment que tu aies ce petit mouvement de déplacement. »	F mime le geste et le mouvement du corps.
/	A réessaie. F est plus satisfait : « Voilà, bien, plus de douceur, ça glisse davantage. » ; « Super ! ».
F « Est-ce que tu sens une petite différence ? »	A confirme que ça commence à venir, qu'elle sent que c'est mieux.
/	Couteau accroche, difficile. Affûtage par F directement sans même proposer à A de le faire.
/	F intervient corporellement sur A, prend sa main pour la guider. Essaie de se retenir de ne pas intervenir sur chaque passage mais difficile, signes de sa main. Donne des conseils verbaux.
F « Au niveau du bras c'est bon. »	F se déplace pour vérifier position du bras droit qui tient l'outil.
« Je regarde sa position de bras si effectivement elle a à la fois l'épaule qui n'est pas trop haute, le coude pas trop cassé, le poignet ; c'est vraiment la continuité du bras par rapport à l'épaule et le fait de pouvoir se déplacer de façon assez rigide. Pas perdre les énergies	F explique ça en mimant et décomposant complètement le bras : épaule, coude, poignet.

effectivement si tu casses trop, si t'es trop ouvert t'es trop loin pour la maîtrise. T'as le poids du corps aussi qui va se porter sur l'avant. Donc t'as une certaine pression que tu fais non pas avec la force du bras mais avec juste le poids du corps. » « (Je regarde) son déplacement au sol, si elle est vraiment les pieds ancrés au sol ou si au contraire elle a cette souplesse du mouvement du bassin enfin de tout le corps finalement, comme s'il était soufflé par le vent. »	
F « Un autre élément pas au niveau du corps mais au niveau de l'outil c'est l'inclinaison de son outil. »	F relie très vite son discours sur le corps et sur l'outil. Confirmation que l'outil est une sorte de prolongement en tout cas qu'on ne peut pas aborder le corps sans aborder l'outil.
F « C'est vraiment la notion de glisse qu'on essaie de transmettre au départ plus que la notion de réussite quoi. C'est d'abord le mouvement avant de réussir. […] Le résultat viendra petit à petit. »	/
« Je vais pas chercher à tout couper vraiment, j'essaie d'abord je privilégie le fait de glisser en suivant mon tracé. »	F le fait à son tour, avec quelques indications verbales comme pour finir la transmission, confirmer ce que A a fait, redonner les principaux conseils à retenir.
/	F dérape à son tour. Erreur « Hop'là, ah bah voilà, moi aussi dérapé » A sourit de cette erreur.
F « Y a peut-être une petite chose effectivement que j'ai rajouté par rapport à toi c'est que j'ai mon index de la main gauche, qui est complètement en appui, il vient gérer un peu la glisse. »	F lui montre position de la main, index.

F « Il faut quand même gérer cette puissance que l'on donne. »	
F « Essaie de faire attention à sentir le haut de ton corps. Comment il est placé ? Est-ce qu'il est trop en avant par rapport à mon outil ou est-ce qu'au contraire il est le plus à l'aplomb ? Là j'ai l'impression que t'es en avant par rapport à ta coupe du coup t'es vraiment… Bah t'as tout le haut du corps qui est déjà en train de plonger au lieu d'être en poussée. Il y a peut-être un petit truc là à observer. »	A refait dernière fois. F observe, on sent qu'il n'est pas pleinement satisfait. Il intervient verbalement. A confirme qu'elle est trop en avant. F mime et exagère le poids du corps, le déplacement.
/	Affûtage : F affûte son couteau, propose à A d'affûter le sien. Finalement lui propose de l'affûter pour elle, A sourit et accepte.
/	F a fini le tracé et attend A pour couper. Pendant ce temps, F observe travail de A et valide à la fin : « super. » F a les bras moins serrés le long du corps, moins crispés.
/	F repasse le couteau, touche à plusieurs reprises la pièce avec les doigts.
/	Etape 1 : trouver un centre de gravité différent de celui habituel.
Blague de F « Juste, ne me plante pas un couteau dans le dos s'il te plaît. »	Début de l'étape 1 Changement de position de F se voit plus franchement que position de A. A garde position frontale au plan de travail et à la pièce. F aborde la tâche sur un côté.
/	Consigne : pousser plus loin l'étape 1
/	Chacun va plus loin, aménage son espace, cherche position. A reste discrète dans sa posture, face à la pièce, changement en étant sur un pied mais pas de modification du reste

	du corps. Essaie de trouver positions plus complexes mais revient vite à une position proche de celle de départ. F plié, sur un pied, tête très proche de la pièce, à bout de bras. Montre clairement signes de difficulté. Chacun rit de cette situation assez cocasse.
Impressions à chaud A : « C'est plus difficile de garder sa position, on n'est vraiment pas habitué... » **Relance : différence sur le résultat ou non ?** A « Si quand même, j'ai essayé de faire très bien mais y a quand même des petits défauts. » F « Pas bonne position, au niveau de l'équilibre, t'es instable, du coup t'arrives pas gérer le haut et […] j'étais handicapé dans la vision. » F « Mauvaise vision, mauvaise possibilité de tenir mon outil pour qu'il glisse et enlever de façon régulière mon copeau. Pas du tout confort […], pas une position qu'on peut garder longtemps. » **Relance sur la « bonne position »** F « C'est celle que j'ai appris, c'est pour autant celle que parfois j'ai corrigé […], au fil des années. […] Par la pratique et l'observation aussi, découvrir d'autres personnes qui font autrement, tu t'imprègnes un petit peu des différentes façons, des différentes attitudes pour essayer de trouver celle qui va te correspondre le mieux je dirais. »	/

Relance sur la notion de confort F « La notion de confort est importante pour déjà durer dans le temps et se préserver soi, avoir les capacités de reproduire le geste X fois sans… de façon à avoir un bon résultat mais aussi de façon à pouvoir le répéter longtemps sans que ça te traumatise. Du coup cette notion de travail sur la gestuelle est importante oui. » F « Plus le geste sera juste, plus tu vas pouvoir après travailler sur la rapidité. » F « Il y a la nécessité d'être à l'écoute de ce que dit la mécanique. »	
/	Consignes pour étape 2 : vitesse
/	Début étape 2 Regards amusés par le jeu de ralenti
/	Affûtage en vitesse -1 par formateur
/	Début Vitesse +1
/	Consigne : vitesse +2 A rit et n'en revient pas de la vitesse à laquelle F a terminé. F a un certain sentiment de fierté, jette le couteau dès qu'il a fini pour souligner la fin.
/	Consigne Etape 3 : amplitude
/	Début de l'étape 3 : amplitude -1 Bras de F sont clairement plus serrés contre lui, les bras de A sont plus ou moins comme d'habitude. F accentue tous les déplacements en les hachant.

/	Affûtage par F en exagérant l'amplitude, hors consignes.
/	Début de l'Etape 3 : amplitude +1 F amplifie les bras, l'éloignement des outils, ses déplacements par rapport au plan de travail, sa position du corps par rapport à la pièce). A amplifie moins que F, mais amplifie quand même le retour du corps une fois arrivée au bout de la pièce et le mouvement du bras tenant l'outil pour se repositionner pour un nouveau passage. A amplifie aussi le fait de poser les copeaux détachés tandis que F accorde beaucoup moins d'importance aux copeaux détachés. Accentuation amplitude : - F : déplacement, prise de recul sur le travail, « tourner » autour de la pièce, gestes des deux bras (tout le bras). - A : le bras de l'outil simplement, geste du retour au début de la pièce, légère amplification du déplacement du corps par rapport au plan de travail mais reste frontal, amplification avec suivi de tête du moment où on pose les copeaux coupés sur le plan de travail.
/	Consignes Etape 4 : matérielle
/	Début de l'étape 4 sans matière A et F suivent les marques de colle laissées par la pièce. F au début ne met aucune pression dans ses doigts, par moment il retrouve la position et légère pression des doigts mais globalement pression très

	diminuée. A met peu de pression aussi mais la différence est peut-être moins grande que pour F. F ajoute un passage (2 au lieu d'1 d'habitude). A très déconcertée par cette étape, lève les yeux vers moi et vers le formateur en souriant. Regarde à plusieurs reprises F pour voir comment lui il s'en sort face à cette étape. F a la même position des mains et des doigts qu'avec la matière quand il prend le départ. Perd un peu la position et la pression ensuite. A a la main de l'outil assez semblable à d'habitude, mais main gauche plutôt inactive : à un moment son doigt n'est même plus posé sur l'outil pour l'accompagner (conseil donné par F en début d'expérimentation). A ajoute un passage (3 passages).
/	Consigne : A refait la même chose, sans matière et F la corrige.
F « Pense bien à déplacer le haut du corps, sur tes appuis, appui à droite après pied gauche pour pouvoir te déplacer complètement. » F « Déplace bien ta main gauche. »	F corrige la main gauche d'A pour qu'elle tienne le début de la pièce. F corrige les appuis.
/	Début Etape 4 sans outils
F « Attention à ne pas trop serrer ton compas (…) pour pas que ça réduise l'écartement. » F « Pense bien à l'inclinaison, n'oublie pas de mettre les deux doigts, index majeur, pour une meilleure pression. » F « Essaie de pas trop te pencher en avant. »	Au moment où A mime l'outil couteau, F se met dans la même position qu'elle, face au plan de travail. En disant ça, F montre et se penche exagérément. F corrige peu la main gauche d'A, pourtant très lâche, sans pression

F « Y a une petite reprise à faire (…). Un peu plus sur le talon de l'outil, voilà. » F « Voilà, beau résultat ! Ca m'étonne pas, elle est douée ! »	(importante pour maintenir la pièce).
/	Consigne dernière étape 5 : mime
/	Début étape 5 F parle, détaille tout ce qu'il fait, demande à A quel écartement compas elle a choisi, etc. F n'a jamais parlé pendant les autres étapes. F et A sont coordonnés, chose rare pendant les étapes précédentes. Phénomène de mimétisme : A suit les mouvements de F, quand F se déplace d'un pas sur le côté, A idem. Avec F on voit clairement l'importance des appuis.
/	Blagues sur ce qu'ils font, A « Ah moi j'ai fini » - F « Bravo moi j'ai eu plus de mal » etc. Ambiance ludique.
Impressions à chaud générales A « Moi j'ai bien aimé. » F « Le fait de décomposer, en vite en moins vite, ça amène beaucoup de réflexions finalement. C'est ça qui est bien, tu prends un peu de recul ou de hauteur en analysant ce que tu fais, davantage, tu décomposes, t'essaies de pas oublier parce que tu sais qu'il faut que tu montres au mieux malgré tout la gestuelle. » A « Surtout le fait de décomposer les mouvements, on est plus attentifs à ce qu'on	/

fait en fait. Souvent on le fait machinalement et sans réfléchir et là on pense plus à notre position... » F « C'est quelque chose que moi j'observe quand […] je me mets vraiment proche d'un élève et en observation. Du coup tu te rends compte qu'il est dans la réflexion, dans l'analyse de la gestuelle, dans l'essai de réussir à bien mettre en œuvre tout ce qu'il a pu entendre comme consignes alors que quand ils sont plus en autonomie, il y a un côté plus machinal qui se met en œuvre. On est moins dans l'analyse. C'est vrai que le truc c'est de leur dire : « Observe toi, sens comment tu es. » Pour qu'ils prennent conscience de à quel moment ça évolue, à quel moment au contraire ça freine. »	

f. Description de l'observation provoquée en formation menuiserie

Citations intéressantes **F = Formateur** **A = Apprenti**	**Remarques**
/	- Début étape 0 : monter et démonter un tabouret - F explique ce qu'il faut faire, à quoi ça va servir : monter les tabourets des apprentis tapissiers. F explique en faisant, A observe (la plupart du temps, mains derrière le dos) à côté. Commente ce qu'il fait, ex : « Tu mets une cale, tu prends un marteau » : en même temps qu'il le fait.
F « Quand t'entends que le son il est net c'est que tout est en appui à l'intérieur. Au début ça sonne un peu creux et tu vas voir la différence. » F, à propos de la position pour serrer la sangle : « Je pense que c'est mieux en tirant vers toi parce que tu t'aides de ton corps. […] Comme si tu tirais à l'arc. »	/
F, en tirant sur la sangle tendue : « Et on l'entend en fait que ça… Que la sangle elle glisse bien. »	/
F, après avoir encore serré la sangle un peu plus : « Là ça commence à être vraiment résistant. D'ailleurs ça s'entend. »	A vient toucher la sangle pour se rendre compte de sa tension.
/	Fin Etape 0 : F a fini de montrer et d'expliquer. Termine en disant : « Ca te va ? C'est clair ? »
/	Sur l'établi tout est très bien rangé, les pièces identiques ensemble, chaque chose est à sa place.
/	Etape 0 : monter et démonter un tabouret (F et A ensemble). A jette un coup d'oeil sur F pour voir où il en est ou pour aide

/	A mal à l'aise avec la sangle, ne se souvient plus comment desserrer la sangle. Finit par demander aide à F : « Comment je fais déjà … ? » F lui montre, en faisant à sa place, sur la sangle de A. F lui prend la sangle des mains.
/	A à nouveau en difficulté avec sangle. F intervient à nouveau en faisant à la place de A. Puis le laisse poursuivre en observant, puis lui donne des conseils verbaux uniquement.
F « Si tu regardes bien dans l'alignement la sangle elle est pas exactement au centre. C'est pas mal d'aligner son regard. » F « Là t'as un assemblage qu'est pas bien fermé. » F « Mais… Voilà ok, c'est bon. »	F va vérifier le travail de A, commentaires sur le résultat. Face à ça, F intervient sur pièce avec marteau. Serre davantage la sangle. Après quelques remarques négatives, F valide « C'est bon. »
/	Démonter le tabouret A est moins à l'aise dans le démontage aussi : cale bois bouge, coups de marteau peu sûrs. A n'arrive pas à retirer tenon/mortaise. F a des gestes nets, précis et efficaces.
/	Consigne Etape 1 : centre de gravité
/	Début Etape 3 : F assis sur établi et A sur un pied
/	F fait tomber une partie des éléments par terre.
/	Pièce très éloignée de F, pendant quelques secondes, ne la rapproche pas de lui, fait les choses à bout de bras. Pour tirer sur sangle, au lieu que ce soit le corps qui s'éloigne de l'établie, c'est la pièce que F éloigne de lui.
Impressions à chaud F « Bah ça change le rapport à l'opération à effectuer. On n'agit pas sur les mêmes muscles	/

pourtant on doit quand même voir les mêmes choses donc le corps s'adapte. Le corps s'adapte. Maintenant je me suis dit que si je le refaisais deux fois ou trois fois, je le ferai sûrement à la même vitesse ou aussi bien, ouais je m'en sortirais pas mal. […] Dans plein de cultures on travaille avec des ergonomies différentes. […] Il n'y a pas qu'une manière de travailler. » A : « Bah ouais ça change le mouvement, ça change le déplacement mais après comme a dit Tanguy je pense qu'après c'est une question d'habitude. Si on le refait on va y arriver et à une jambe je pourrais travailler très bien je pense. »	
/	Consigne Etape 2 : vitesse
/	Début Etape 2 : vitesse -1
/	A ralentit sur les mouvements de transition type retourner la pièce, mais sur l'action concrète (type coups de marteau, défaire tenons/mortaises) le rythme naturel revient. A fait tomber une partie de la pièce en tapant avec marteau. F bonne maîtrise du ralenti, même si quelques moments où besoin de force donc vitesse revient.
/	Etape 2 : Vitesse +1
/	A a du mal à tenir la vitesse +1 au moment de placer la sangle. A tape les angles avec sa main (chose qu'il ne faisait pas en vitesse normale) pour gagner du temps. F réduit ses mouvements, par exemple : quand il tire sur la sangle déjà tendue, ne tire qu'une fois et non deux.
/	Consigne Etape 3 : Amplitude

/	Début Etape 3 : Amplitude -1 A et F se mettent en position, bras serrés contre le corps, mains ballantes. A réalise la tache (montage) (du moment où A pose sa main sur la pièce au moment où il enlève les mains de la pièce. Difficultés au moment d'installer et serrer la sangle. Un coin tombe au sol.
/	F intervient à force de voir A en difficulté avec la sangle. F intervient corporellement, sans rien dire puis repart à sa place.
/	F réalise la tâche (montage) (du moment où F pose sa main sur la pièce au moment où la main ne touche plus la pièce). F fait tomber un coin au sol. Remarque : à chaque fois (chaque étape), F finit son action en remettant son marteau bien en place sur l'établi. Comme pour marquer la fin de son action.
/	Consigne Etape 3 : Amplitude +1
/	Amplitude beaucoup plus affirmée chez F que chez A. A peine visible chez A. F, en augmentant l'amplitude, ralentit la vitesse. F fait tomber de nombreux éléments en démontant. F accentue aussi les mouvements de poids du corps en passant d'un pied à l'autre, en se positionnant bien face à la pièce avant de frapper au marteau.
/	Consigne Etape 4 : matérielle
/	Début Etape 4 : sans matière
/	A maintient toutes les étapes même celles devenues irréalisables ex : placer la sangle au milieu du bois, elle n'est pas tendue donc pas possible. A vérifie quand même le placement de la sangle de chaque angle.

	Serre la sangle en faisant semblant. Fait même résonner la sangle qui, si elle était serrée, ferait un bruit.
/	F sur une partie, semble un peu plus « perdu » sans matière, gestes plus petits, plus confus. Même vérification que A sur la bonne position de la sangle sur chaque angle. Vérifie bruit de sangle aussi.
/	Consigne Etape 4 sans matière : F corrige A
/	F face à difficulté de A pour défaire la sangle, intervient et fait à sa place.
F : « Si ça vient facilement tant mieux mais si ça coince vaut mieux mettre un petit coup de marteau. »	Rire de A face à l'absurdité de la situation : démonter une pièce qui n'est pas réelle. F continue ses conseils : « Regarde si c'est bien plan. » Moment de flottement : la situation est trop absurde pour pouvoir agir normalement. F est confus, A aussi. F reprend ses conseils : « Voilà comme ça c'est bien. »
/	Consigne Etape 4 : sans outils
F : « Mais par contre on en aura peut-être vraiment besoin… Si on en a vraiment besoin on prend nos… Nos mains ? »	/
/	Début Etape 4 : sans outils
/	A ne mime aucune difficulté au moment de la sangle. Le mime efface les difficultés relevées dans les autres étapes.
/	Consigne : A démonte F corrige, sans outils
F : (en parlant de défaire la sangle) « Attends, parce que tu galères tout le temps avec ce truc là. »	Début correction : F intervient et fait à sa place
F « Enlève déjà tout ce qui s'enlève facilement. »	A essaie de démonter sans marteau en utilisant sa main comme un marteau mais fonctionne mal. A demande s'il peut prendre un marteau. Trouve

	finalement une solution.
/	Consigne étape 5 : mime
/	A et F pas coordonnés, se cognent à un moment, ce qui n'était pas arrivé dans les étapes précédentes. On repère davantage l'utilisation du corps et les mouvements autour de la pièce de A.

g. Description de l'observation provoquée en formation tailleur

Citations intéressantes **F = Formateur** **A = Apprenti**	**Remarques**
/	Consigne début
/	Début Etape 0 : le point de maintien F commence par montrer le col tailleur terminé (// importance de montrer la finalité, l'objectif et le 'à quoi ça sert '). F commente verbalement ce qu'elle fait : « Une aiguille, du fil rouge (…) on prend la toile devant soi et (…) on monte. »
F : « Et on va redescendre sans bouger la toile, en fait c'est le bras qui va bouger. »	Pendant explications : A à côté, assis aussi, bras croisés. Acquiesce régulièrement par hochements de tête et « Ok ».
F : « La toile est épaisse donc on est obligé avec l'autre main de venir pousser l'épingle pour le plier. […] Et on reste à plat comme ça, le plus possible sur la table. Parce que dans l'espace on a moins de stabilité. »	Poids du corps de F très penché en avant, très en appui sur la table.
/	F intervient pour placer la matière dans le bon sens devant A. A mesure la longueur de fil qu'il lui faut à partir de la longueur de son avant-bras puis commence le point de maintien. F intervient verbalement : « Tire pas trop sur ton fil. » A a quelques difficultés, le fil s'accroche. Il tire beaucoup.
/	F se lève et s'approche de A pour aller se placer derrière lui, par-dessus son épaule. F lui donne des conseils en montrant avec sa main directement sur la matière : « Alors mets-toi un petit peu plus près du

	bord. »
/	A perd son fil du chat de l'aiguille. A bouge beaucoup plus la matière que quand F l'a fait. F avait son corps qui tournait autour de la matière, la matière était presque immobile sur la table, bien à plat. A bouge beaucoup plus la matière.
/	F intervient sur ça en lui parlant de la matière : « Tu la tournes comme ça. Essaies d'être plutôt droit comme ça. » Et elle lui replace sa matière bien à plat, face à lui.
F : « C'est le point de picotage, d'accord ? Et ce point c'est toujours un va-et-vient, du bas vers le haut et la main redescend, c'est pas le tissu qui bouge hein. » (phrase accompagnée du geste du bras et de la main qui monte et descend).	/
A : « C'est bon comme ça ? »	F change de côté et se place derrière A, par-dessus son épaule pour suivre la redescente du point de l'autre côté.
F « Alors tu as vu quand j'ai fait le deuxième côté, je suis restée le plus possible sur la table. » A répond : « D'accord, donc je tourne de l'autre côté ou… ? » (en cherchant la position de sa main)	/
/	F, pour répondre à la question de A, intervient directement, elle lui prend l'aiguille des mains et lui montre en faisant à sa place. Après avoir fait deux points, elle lui laisse. F se rassoit à côté, à sa place.
F : « Essaie en restant à table. »	F lui montre sur sa propre pièce, elle se positionne bien avec sa pièce en insistant sur ses gestes et sur la position des mains : « Tu tiens avec ta main gauche (…). Mes doigts tiennent et là je soulève. » (dit ça en faisant, en accentuant les gestes).

	A continue à faire sa pièce tout en regardant ce que lui montre F.
/	Début Etape 1 : centre de gravité
F : « Les tailleurs travaillent beaucoup sur leurs genoux. »	/
A : « C'est un peu galère hein ! »	Consigne : accentuer changement d'appuis Rires, difficulté à trouver une position inconfortable. F accentue sa position en s'allongeant davantage sur la table mais reste une position similaire à celle habituelle. A est accroupi.
Impressions à chaud A « Moi j'avais du mal vraiment. » F « Bah après c'est… d'avoir un genou en l'air comme ça, ça finit par tirer là dans le dos et on n'a plus de fesses. […] Ca tire dans les fesses, ça tire sur le dos et puis être penché c'est quand même moins confortable. »	/
Relance sur la notion de confort F « Il faut être confortable déjà parce que comme c'est une tâche qui est répétitive et longue, si on n'est pas bien installé on n'arrive pas. On perd le fil, la régularité, puisque c'est un travail qui est régulier. On perd le rythme. Et il faut un rythme. Il faut un rythme parce qu'on fait un travail avec les doigts sur la toile. » F « Avec l'âge, […] on dit qu'on a la bosse ici, on se déforme, on travaille quand même beaucoup comme ça (penché) donc déjà le cou, les bras bon ça va… et si on peut s'asseoir, parce qu'on a souvent quand même mal de dos et le cou. Et puis la vue hein, à un moment donné... »	/

A « C'est vrai, moi je vois plus rien ! » F, rit : « Il voit plus rien ! Il commence et il voit plus rien ! »	
/	Consigne Etape 2 : Vitesse - 1
/	Le moment du tirage du fil est toujours quasiment à la même vitesse pour F, elle ralentit l'introduction de l'aiguille dans le tissu mais pas le fait de tirer le fil.
	Vitesse +1
F « Pour aller plus vite j'allonge mes points. »	F semble plus à l'aise dans la vitesse. F rit en regardant ce qu'elle fait, va trop vite. Avec la vitesse, F oublie de s'arrêter et elle fait toute la pièce. A oublie les conseils donnés par F pour garder la pièce bien à plat. A fait un mouvement de bras bien plus ample, vers le haut, que F (à chaque étape). Mouvement moins naturel.
/	Consigne Etape 3 : Amplitude
/	Début Etape 3 : Amplitude -1
/	F réduit son mouvement quand elle tire son fil, le fil s'emmêle un peu, F fait une sorte de grimace face à son action peu satisfaisante. A tourne la pièce dans tous les sens. Bras droit au travail très éloigné de son corps. A jette un coup d'oeil à F pour voir où elle en est.
/	Début Etape 3 : Amplitude +1 La variation d'amplitude est difficile sur cette tâche car le point ne peut être amplifié. On ne peut amplifier que le mouvement de tirer le fil ou toutes les étapes préparatoires (couper le fil, passer dans le chat). F mouvement du tirage du fil : rectiligne // A mouvement plus « complexe ».

/	F : seul mouvement un peu plus ample : quand F tire le fil. Mais peu de différence. A amplifie le mouvement du bras qui tire le fil, son mouvement étant déjà plus grand que celui de F à la base, l'accentuation est d'autant plus notable. On remarque d'autant plus que le mouvement est moins « naturel » que F, A ne tire pas dans la continuité du fil en biais mais vers le haut.
Impressions à chaud F : « Impression c'est que ça fait mal. Le regard qui doit suivre parce que le geste. (en montrant le plafond, en étirant trop son geste). Et puis c'est les yeux, le bras, les épaules (avec visage de douleur et pénibilité). »	/
/	Consigne Etape 4 : matérielle
/	Début Etape 4 : sans matière
F « Ca c'est pas cool. » En riant face à situation incongrue de travailler sans matière.	F tire le fil plutôt vers l'avant que sur le côté (autres étapes).
/	A rit et me regarde. A accentue son mouvement de bras tirant l'aiguille, mouvement déjà assez marqué dans autres étapes. Mouvements plus désorganisés. A suit la longueur de la pièce, du bas vers le haut, sans tourner la pièce comme il fait quand il a la matière. => donc il sait qu'en théorie la pièce doit rester bien à plat sur la table comme l'a dit F plusieurs fois. Mais avec la matière, face à la difficulté, il trouve une astuce, il tourne la pièce. Quand on revient au mime, A applique la bonne façon de faire.
F « Je pense que ça ça va être plus difficile. »	Consignes : F corrige gestes de A sans matière Rires des deux, visages montrant la difficulté de la chose demandée.

/	A fait le geste de l'aiguille qui entre dans le tissu mais sa main gauche ne tient même pas le tissu. F corrige le fil qui doit rester bien sur le côté pour ne pas faire de boucle, de nœud.
/	Consigne Etape 4 : sans outils
/	Grimace difficulté de F. Le geste qui tire l'aiguille est plus porté vers l'avant. Chez A, la matière reste à plat sur la table, vers la fin A la prend dans sa main mais le geste est globalement plus proche de ce que F a montré que les étapes avec outils et matière. Geste tir de l'aiguille est plus sûr, plus rapide, toujours très grand mais avec une direction plus nette.
F « Quand tu tires ton fil fais plutôt devant là, parce que si l'aiguille est trop longue (…) tu risques de te mettre l'aiguille… Voilà ! »	Consigne : F corrige A F, pour corriger, comme précédemment, se positionne à côté de A, presque par dessus son épaule. F change de position pour faire une remarque sur le geste de A, se rapproche de lui, se met vraiment par-dessus son épaule. F replace la matière bien en face et bien à plat devant A, elle agit directement en prenant la matière, en passant « par-dessus » A. F montre à A où et comment tenir la matière, en positionnant ses propres mains sur la matière.
/	Consigne : étape mime
/	Perte pour F et A de la résistance de la matière. Gestes beaucoup plus rapides.
/	F et A appuient leurs gestes sur la table donc pas vraiment sans rien.
F : « On a été vite hein ! »	/
	/

Impressions à chaud F : « Moi je dirais que…On ne se rend pas toujours compte du geste qu'on fait et le fait de le développer comme ça, on se rend compte de l'utilité du doigt par exemple […], peut-être aussi l'avant-bras. Je tire avec mon petit doigt sur le fil, le fait de placer aussi ses doigts en appui. Tout qui reste en appui, peut-être aussi l'avant-bras. Voilà. Donc ça c'est intéressant de voir… Parce qu'on fait des choses machinales et on n'a pas l'impression qu'on fait plein de gestes finalement. Après quand on n'a pas de matière, c'est pas évident hein ! Parce que même si on sait faire bon après, on devient gaucher alors qu'on est droitier. C'est intéressant aussi de voir au niveau de la vitesse d'exécution on change. Mais peut-être par rapport à lui qui est l'apprenti et moi l'enseignant, je sais que par exemple pour aller plus vite je vais allonger mes points. Que lui j'ai vu, il faisait des points plus petits, il essayait d'aller vite mais ses points étaient plus petits. » F « Moi j'ai un automatisme, je sais le faire, j'ai pas à me concentrer sur comment je le fais. Que lui il est obligé de se concentrer sur le fait : « Il faut que je le fasse bien. » C'est plus difficile je pense. »	
/	Nouvel essai étape mime, mais sans s'appuyer sur la table. F et A sont globalement coordonnés, leurs gestes se calent sur un même rythme, donné (j'ai l'impression) par F. F prend la matière dans sa main gauche alors que d'habitude elle la maintient avec sa main, à plat sur la table.

h. Description de l’observation provoquée en formation ébénisterie

Citations intéressantes **F = Formateur** **A = Apprenti**	**Remarques**
/	Consigne départ : réaliser tâche 1 (couper et raccorder deux feuilles de plaquage) en situation classique
/	Début Etape 0 F se met immédiatement en action, en organisant l’établi, en poussant les différents éléments sur l’établi et en expliquant ce qu’il va falloir faire « Alors ! On va... » F continue explications puis : « Bon je vais te montrer » et s’empare de la matière et des outils. » A est à côté, mains sur les hanches, observe. F montre coupe feuille de plaquage.
/	F donne conseils avant que A le fasse : « Donc évidemment tu penses bien au biseau de la scie à plaquage et tu restes bien en référence avec un champ perpendiculaire, d’accord ? Vas-y. » A réalise la tache, F se place à côté d’elle, accoudé à l’établi.
/	Pendant que A fait, F intervient verbalement : « Donc là t’amorces bien en poussant. » Accompagne son conseil verbal du geste de la main à réaliser. F valide au fur et à mesure : « Impeccable » ; et commente : « Et gentiment, tu cherches pas trop fort, voilà ça c’est très bien ça. »
F « Donc à l’oreille tu vois aussi la pression	/

que tu mets. »	
F « Tu peux utiliser sur la pointe des pieds le poids de ton buste. »	F conseille une posture à A qui est face à une petite difficulté (maintenir la pièce). En lui conseillant, il mime la posture.
/	A, en coupant, « arrache » un peu la feuille de plaquage, F immédiatement : « Réamorce, t'inquiète pas. Très bien. »
/	F : « Je te remontre l'autre et tu fais le dernier » : reprend position face au travail, A reprend position mains sur les hanches, à côté.
/	A remarque et dit que l'établi est un peu haut pour elle. Face à ça F lui conseille : « Ce qu'on peut faire, même si t'es plus bas, prolongement de la main d'accord, et là vraiment tu cherches pas à mettre de force. » F dit tout ça en insistant sur posture, position de tout l'avant-bras plaqué sur la pièce pour un bon maintien.
/	A exécute la tache avec les conseils de posture, l'avant-bras bien posé. F « Voilà très bien, impeccable ! Tu amorces gentiment. » A amorce la coupe avec la scie à plaquage mais mauvaise position de l'outil : F « Alors plus... ». Il ne trouve pas le mot, il intervient directement et positionne l'outil comme il faut.
F « Là c'est mieux, tu entends ? »	/
/	Consigne Etape 2 : centre de gravité
/	Début Etape 2

	Positions pas très risquées pour chacun, enlèvent un appui en posant un pied ailleurs. Quelques changements posture chez F mais pas ou peu chez A qui maintient une position assez classique sans grande influence sur son haut du corps. Quelques rires/sourires face à la situation inhabituelle.
/	Consigne : changement d'appuis plus important en changeant aussi le haut du corps
/	F et A cherchent nouvelles positions : F pose une jambe sur l'établi, A reste dans une position très classique, au niveau des pieds mais avec peu d'impact sur le reste du corps. A inverse ses mains, jambes et bras croisés
Impressions à chaud F : « J'ai mal aux fesses, c'est hyper fatigant. » A « C'est horrible. C'était hyper compliqué. » **Relance à propos du résultat** F : « Ca marche hein. J'ai quinze ans de papier gommé donc forcément ça me paraît plus facile. Même dans l'adversité, je retrouve mes gestes en fait. » A : « Bah moi c'est pas bien aplati, ouais nan c'est pas très... »	/
/	Consigne Etape 2 : Vitesse
/	Début Etape 2 : Vitesse -1
/	Le coup de brosse reste très rapide et efficace. Sont ralentis les gestes de prise du papier gommé et de pose.

	A ralentit le geste de la brosse, applique globalement un rythme plus lent à tous ses gestes.
/	Consigne : Etape 2, Vitesse -2
F « Moi je rigole déjà parce que à chaque position de papier gommé, j'avais mon naturel qui revenait, l'énervement de perdre son temps et tout de suite mon autocorrection dans mon surmoi qui me dit : « Magne toi là t'as pas que ça à faire, dépêche toi ! » C'est horrible parce que du coup je… C'est le bordel là dedans (en montrant sa tête). »	/
/	Nouvel essai, vitesse -2 car vitesse -1 peu appliquée
/	F : Geste de la pose du papier est très ralenti, repasse avec le pouce plusieurs fois, lentement. Par contre, le coup de brosse est toujours aussi net, rapide, précis. Parce que plus lents, gestes plus délicats (rapport force et vitesse). Pour F, la vitesse naturelle revient, au 3e morceau de papier, les gestes retrouvent une vitesse proche de la normale. A met moins de force dans son geste avec la brosse parce que moins vite. Vitesse peu ralentie par A. A jette quelques coups d'oeil pour voir où en est F.
/	F blague sur le fait que A a fini avant. Mais lui fait remarquer que le résultat pourrait être plus satisfaisant : « Mais y a encore trop d'eau t'as vu ? » F prend les feuilles de plaquage, tire un peu dessus, ça se craque : « Ca tient pas tu vois,

	trop d'eau. » F va faire le même test sur sa pièce : « Ca tient. »
/	Début Etape 2 : Vitesse +1 Rire et sorte de défi envers l'autre sur le visage.
/	F semble très à l'aise dans la vitesse, gestes rapides, assurés. F colle les quatre morceaux de papier gommé à la suite et passe ensuite un rapide coup de brosse sur chaque. F, au début cède la place à A pour mouiller le papier gommé « Vas y je t'en prie. » A colle un morceau à la fois et un coup de brosse à chaque fois.
F « Faut que ce soit beau quand même. »	/
/	F vole le papier gommé de A pour gagner du temps. Et rit.
Impressions à chaud F « Moi j'ai mis trop d'eau, c'est n'importe quoi, ça tient pas, c'est mal assemblé, zéro pointé, voilà. C'est pas beau. C'est pour ça que j'ai même pas regardé parce que je savais que c'était moche. » A : « Bah moi non plus c'est pas bon du tout parce que comme je suis allée vite bizarrement je sais pas pourquoi mais les gestes bah c'est comme si j'en oubliais. Le fait d'aller vite en fait... » F « C'est brûler des étapes. » F « Là c'est je-m'en-foutisme total, j'ai	/

vraiment l'impression de faire n'importe quoi. »	
/	Consigne Etape 3 : Amplitude - 1
/	Riend e spécial à signaler. Chacun réduit ses mouvements. Impression que A va un peu plus lentement de par le fait qu'elle a réduit son amplitude.
/	Etape 3 : Amplitude +1
/	F amplifie surtout les mouvements pour mouiller le papier gommé. F change gestes en faisant autre amplitude : au lieu de coller avec son pouce il passe toute sa main. Passe plusieurs fois la brosse. Amplifie déplacement du corps par rapport à l'établi. Ne passe pas la brosse sur le dernier morceau. A amplifie surtout le passage de la brosse.
F : « C'est bien j'ai l'impression d'être précieux. »	/
/	Dès le début F amplifie un déplacement du corps par rapport à l'établi. En amplifiant geste de la brosse sur premier morceau de papier : ça se décolle. A amplifie beaucoup les mouvements du corps qui étaient très peu visibles voire absents des autres étapes.
Impressions à chaud F : « C'est étrange parce qu'on a l'impression de pas faire beaucoup de mouvements mais dans la tête ça paraît tellement exagéré, c'est	/

très dur de travailler comme ça, très très dur parce qu'on est préoccupés par l'image qu'on retransmet, est-ce qu'on est bien dans la consigne. Du coup ce qu'on a à l'esprit c'est plus ce qu'on est en train de faire, c'est le paraître et on change toute notre philosophie du travail du bois en fait. » A : « Ca fait faire des gestes inutiles je trouve. La plupart du temps en atelier au contraire en plus y a des règles, faut pas passer derrière l'établi donc ça implique que normalement tu te déplaces pas trop. Du coup j'avoue que pour un si petit truc à faire bah ça… Le sens de l'action il est un peu faussé. » F « On n'est plus dans ce qu'on fait là, moi ça m'a distrait. » F « On est dans la réflexion de la projection de l'image et plus dans l'action. » **Relance : « Vous vous êtes dit la même chose pour l'amplitude -1 ? »** F : « Non parce que du coup on est plus concis, on est plus centré, enfin à mon sens, on est plus centré sur ce qu'on fait, et du coup on se referme dans notre bulle de travail. Et j'ai pas eu ce sentiment d'extérioriser du tout. Plus justement d'intérioriser mon action et d'être encore plus dedans. » F : « Bizarrement, le fait de se bloquer ça m'a aussi induit une notion de rapidité. Alors qu'elle était pas dans la consigne. » A : « Bah pour le amplitude -1 c'était plus je trouve une contrainte physique, mais après une	

fois qu'on en a pris conscience c'est plus simple à garder comme rythme. Après pour les gestes vraiment amplifiés, vu que moi je dois me concentrer sur par exemple pas mettre trop d'eau, les petits défauts que j'ai, bah si je suis dans le paraître et la démonstration et bah forcément du coup j'y ai pas pensé donc le résultat bah il est pas super. Dans le processus j'ai eu plus de mal. »	
/	Consigne Etape 4 : matérielle
/	Début Etape 4 sans matière
/	F reprend ses gestes « normaux » avec le pouce qui appuie sur les morceaux de papier gommé. A semble en difficulté et rit face à la situation.
/	Début Etape 4 : sans outil Jeu entre F et A : F passe (en mime) la brosse à A.
/	F ne met pas des morceaux de papier gommé jusqu'au bout. A attend que F lui passe la brosse vu que dans les autres étapes il n'y avait qu'une brosse. A conserve assez bien ses gestes, e nombre de morceaux de papier collés, etc.
/	Consigne étape 5 : mime
/	A regarde F pour savoir quand partir, et le suivre. F travaille sur un plan beaucoup plus haut. Gestes plus légers, plus fluides, plus 'musicaux'

	A plus statique et rigide sur ses jambes que F, seuls les bras de A bougent alors que F a des mouvements plus globaux.
Impressions à chaud F : « Moi ça me conforte en fait dans mon processus de formateur, la notion de rapidité elle vient à la fin de la formation. Plus on va vite moins c'est beau, moins c'est propre. » F : « Le geste, en tout cas l'intégralité de tous les gestes, a son importance parce qu'en fait dans la rapidité on en a sauté des gestes, on n'a pas été plus vite, on en a beaucoup sauté. » A : « En tout cas moi en tant qu'apprentie, vu que les gestes on les apprend, on commence à bien les assimiler mais là ça fait prendre vraiment conscience de chaque geste et de comment ils doivent être exécutés parce que même si on n'a pas encore la notion d'excellence pour qu'ils soient parfaitement bien faits bah le fait d'aller plus vite ou moins vite ça aide un peu à trouver sa propre vitesse quoi. » A : « Là vu que j'étais toute seule à faire des choses que j'aurais jamais faites bah là on s'en aperçoit un peu plus. » A « Peut-être que là pour le cours d'après ça m'aidera un peu à visualiser entre quelle vitesse ça peut se trouver, ce genre de trucs quoi. De faire les deux extrêmes je trouve que ça peut aider à trouver le centre en gros. » **Relance sur la visualisation des gestes** F : « Ca me permet dans des moments de	/

difficulté ou des moments un peu nouveaux, l'adversité, la difficulté, la nouveauté, de retrouver mes gestes. Et en fait c'est pas le stress qui me les dicte c'est ma répétition des gestes qui me dicte. Je suis pas meilleurs qu'eux, j'ai juste quinze ans d'expérience. C'est tout. C'est juste que le geste je l'ai refait, je l'ai refait, je l'ai refait, je l'ai refait et c'est ce qui me permet dans presque toutes les situations de réussir. Je réfléchis plus. » F : « Prendre conscience que ce qui importe c'est pas le résultat, pas la matière, c'est la façon dont on va faire la chose. » F « On n'est pas en entreprise, on est à l'école, en entreprise ce qui compte c'est le résultat, malheureusement mais c'est comme ça. Nous ce qui compte c'est le process de nous avoir emmené à ce bon résultat et c'est là-dessus qu'on va pouvoir modifier des choses. C'est pas un coup de poker, j'ai réussi tant mieux pour moi c'est, j'ai tout fait bien je me suis bien entraîné, le geste il a toute son importance, c'est parce que je l'ai bien exécuté, parce que je l'ai fait sans cesse, sans cesse une répétition du même geste que j'ai fini par l'acquérir tout simplement. » F : « Je leur parle pas du temps, je veux qu'ils aient conscience simplement de ce qu'ils font. Je veux pas leur faire prendre conscience du temps. »	

i. Retranscriptions des entretiens semi-directifs avec les quatre formateurs

Entretien avec le formateur en maroquinerie, réalisé le 30 janvier 2018

On va commencer en reparlant de l'expérimentation de ce matin, pourquoi as-tu accepté de participer ?

(Rires) Ah, pourquoi j'ai accepté de participer ? Je crois qu'à l'origine le fait d'avoir participé à l'atelier que tu avais animé, ça m'a, de fait, donné envie et puis le côté peut-être aussi formateur, former des gens, tu es encore étudiante, donc donner de soi et de son temps. Et puis en soi c'est aussi une façon de découvrir une autre façon d'apprendre les choses, le fait de voir au ralenti, d'accélérer, de ralentir une gestuelle, on se rend compte de certaines choses.

Comment tu décrirais l'expérimentation de ce matin ?

Alors, si j'avais à raconter ce que j'ai vécu, ce qu'on a partagé aujourd'hui… Déjà, très positif, ça c'est le premier point facile et essentiel. Après si je devais rentrer dans le détail, je dirais comment tu nous as présenté la chose, ce que l'on y a fait, les différents petits jeux, plus qu'exercices, que tu as mis en œuvre. Et puis aussi le ressenti que l'on a pu partager ensemble et aussi avec Isoline. Parce que effectivement… C'est un petit peu ce que j'ai déjà dit, c'est que le fait d'être en observation, de pouvoir se revoir après quand on a pu s'observer, tu te rends compte d'attitudes que tu as peut-être oublié et dont tu ne te rends pas compte aussi. Donc d'avoir un retour comme ça, en plus immédiat, c'est agréable. Et c'est aussi une façon de se remettre en situation, ce que je fais avec mes élèves parce que on fait des exposés, en techno et métiers, et c'est à eux que je demande de réaliser la présentation. Donc ils se retrouvent dans la situation où ils sont non plus apprenants mais enseignants, tout seuls au tableau avec des petits Powerpoint, des photos, des petits films à présenter, à commenter. Et là bah du coup, c'est là qu'ils se retrouvent un peu dans l'autre sens aussi.

Tu as parlé de jeux plutôt que d'exercices, est-ce que pour toi il y a eu un côté ludique ?

Oui, complètement. Le côté ludique je l'ai trouvé par le changement de positions

effectivement donc plus enseignant mais plutôt apprenant d'une certaine façon. Mais c'est surtout de se dire que par le fait d'exercices différents, on se rend compte qu'on est rentrés… Je dirais pas dans une certaine routine mais qu'on a en tout cas opté pour une certaine façon d'enseigner et on a toujours la possibilité d'en changer, ne serait-ce que d'enlever les outils, de faire au ralenti et puis après j'ai retrouvé aussi des éléments que je fais au quotidien avec mes élèves et qui, bon, d'une certaine façon, ça rassure on se dit : « Bah tiens on n'est pas trop à côté de la plaque finalement ». Il y a des choses qui sont nécessaires et utiles et pratiques, et le fait de les vivre soi-même on s'en rend d'autant plus compte.

Donc l'expérience d'aujourd'hui, elle a à la fois renforcé certaines choses que tu connaissais déjà et ouvert d'autres portes ?

Exactement oui, ça a éveillé d'autres envies d'essayer, de tester autre chose. Ce vers quoi on irait pas obligatoirement immédiatement parce que bon, on aura essayé quelque chose, ça marche plutôt bien donc on se conforte un petit peu dans cet axe là. C'est vrai que de temps en temps se déstabiliser c'est bien aussi.

Tu parlais du ressenti et de l'échange ensemble, mais aussi avec Isoline. Le fait justement d'être une journée avec une seule apprentie, est-ce que c'était quelque chose qui était intéressant ? Comment as-tu vécu ça ?

Le fait d'avoir Isoline, toute seule… J'ai la chance que l'on soit déjà un tout petit groupe, c'est vrai que quatorze, treize à quatorze élèves, pour les former en atelier c'est déjà quelque chose de très important. Le fait d'avoir Isoline de façon un peu plus privilégiée… Non… Ca permet… Bah, étant donné que j'ai cette habitude de tourner au cours des présentations, des formations de façon régulière, je me rapproche d'eux, j'amène des éléments de modification, des fois d'amélioration. Là je me suis retrouvé un petit peu dans cette situation, si ce n'est qu'elle a duré sur toute la journée plutôt que se faire de façon ponctuelle avec différents élèves. Donc pas trop de changement je dirais.

Est-ce que les indications que j'ai données ont influencé tes gestes ? Quels effets ont eu mes consignes ?

Alors le fait d'avoir des indications bon effectivement avant d'agir, en tout cas toutes

celles que tu as pu donner, les consignes… Bousculé non, dérangé non, parce que… Envie d'essayer, envie de découvrir, envie de se laisser porter, du coup c'est bien de se retrouver pas déstabilisé mais enfin de se retrouver à essayer quelque chose d'autre. Voilà.

Est-ce que les consignes ont eu un impact sur l'efficacité de tes gestes ?

Non, pas spécialement. Non je me retrouvais un petit peu dans la situation… Disons que, le fait qu'il y ait les caméras, les micros, tu te sens dans la situation d'être observé et quand je réunis les élèves autour de moi pour faire justement une présentation, on se retrouve un peu dans la même situation. Bon, c'est plus les élèves c'est la caméra, mais c'est de l'observation donc la situation change pas trop. Après est-ce que ça a eu une influence sur ma gestuelle ? Pas spécialement parce que […] [problème de son] On peut aussi se tromper, on peut aussi ne pas y arriver, être humble face à la matière, c'est important aussi.

Même au bout de 30 ans de métier ?

Ah oui complètement. Trente ans de métier, quarante ans ou dix jours c'est… Un des gros travail que j'essaie de leur montrer c'est qu'effectivement ils apprennent, ils vont se tromper et il faut passer par cette phase d'erreur, de refaire encore et encore pour justement s'améliorer et que même nous après X années de métier, eh bien on se trompe, on se loupe, on réussit pas tout de suite une gestuelle mais que si nous, en quelques instants on va pouvoir retrouver la même gestuelle, on va pouvoir réussir l'objectif visé, ils y arriveront aussi. C'est en permanence on refait et on s'améliore, on s'entretient.

Si tu devais décrire ta pédagogie ? La façon dont tu exerces ton métier ?

Alors, la façon dont j'exerce mon métier, je pense que mes élèves pourraient le dire, je le fais très souvent en relation avec le sport parce qu'on est tous passés par l'activité sportive au sein de l'école donc on a tous je dirais une sorte de tronc commun. Et le tronc commun il est pas obligatoirement manuel mais en tout cas sportivement il existe parce qu'on a tous fait du hand, on a tous fait du basket, par obligation ou par envie mais en tout cas on y est passé. On y a ressenti plus ou moins les mêmes choses et c'est par ce biais commun que j'essaie effectivement de les amener à la réflexion et puis à

l'analyse de ce qu'on découvre au quotidien. Et puis après, c'est mon côté très personnel, très sport qui fait que j'ai pas mal de références qui reviennent effectivement avec le sport. Et puis des références qui sont des fois un petit peu plus rigolotes, un peu plus sympa que celles de juste lancer le poids quand on est en classe de troisième, le truc insupportable que t'as pas envie de faire. Amener une petite part de rêve ou d'histoires plus perso. Et puis essayer de captiver différemment dès lors que tu fais une relation avec des choses qui vont plus facilement tous nous toucher, bah c'est beaucoup plus facile de faire comprendre quelque chose, de captiver des gens.

Tu penses qu'on apprend mieux ou qu'on transmet mieux en faisant appel à des images, des métaphores, des choses extérieures ?

Pour moi, le fait de rappeler, d'aller chercher dans les souvenirs, d'aller chercher dans un vécu, qui soit le mien comme celui des élèves aussi hein ils ont tous des anecdotes, ils ont tous des petites histoires, et bien tu leur montres. On se découvre. Si tu leur montres qu'effectivement tu peux aller chercher dans des histoires bah eux-mêmes vont t'amener leurs petites histoires et puis ils ont un vécu et puis j'ai des élèves pour le coup qui ont déjà travaillé dans le milieu manuel, avec une expérience professionnelle de trois ans, donc ils te ramènent leurs petites histoires et puis ça permet d'échanger. Et puis c'est plus facile quand c'est une histoire qui vient d'un élève que quand c'est toujours de l'enseignant vers l'élève. C'est plus facile quand ça vient d'eux que quand tu leur imposes quelque chose.

Ce serait quoi les limites de ce schéma « toujours de l'enseignant vers l'élève » ?

Les limites c'est que… Bah justement, pourquoi toujours du maître vers l'élève ? Et pas l'inverse ? Je crois que ils ont des richesses, des expériences qu'ils peuvent nous amener, qui peuvent aussi nous enrichir et qu'il est des fois justement plus facile de partager avec eux. À la limite, moi, à ce moment là je vais être un peu dépassé, un peu ringard avec mes histoires alors que eux ils vont avoir vécu un truc d'il y a quinze jours ou trois semaines avec quelqu'un, un copain, une copine, la famille, ce sera bien plus vivant ou bien plus actuel que mon histoire d'il y a vingt ans. Donc là c'est plutôt eux qui vont prendre le devant de la scène et c'est super.

Sur l'aspect d'organisation de tes cours, j'ai remarqué qu'il y a un aspect très verbal ? Comment ça s'articule avec le fait de montrer ?

Le cours va s'articuler de différentes façons, on va aussi bien faire appel au côté effectivement verbal donc je vais présenter un cours. Tu as d'abord « qu'est-ce qu'on va faire aujourd'hui ? » Donc « qu'est-ce qu'on a fait hier » puis on poursuit ce qu'on a fait hier. Donc « où on en est ? » ; « qu'est-ce qu'on a fait, où est-ce que l'on va ? » ; ce rappel là. Après cette petite présentation verbale, il y a des rappels : on a toujours un tableau et puis quand on a une explication à donner, qu'on veut pas l'oublier ou être sûr que tout le monde l'ait bien en mémoire ou en tout cas visuellement sous les yeux, je l'écris au tableau. Et puis on a aussi un autre support qui est le plan de montage, la gamme opératoire, enfin tout ce qui est supports techniques propres au métier dont ils ont besoin pour fabriquer ce qu'ils ont à faire. Et avec tous ces supports, j'ai aussi le rôle de l'enseignant qui est là de dire, de suivre, regarder, de corriger, de tourner en permanence mais c'est vrai qu'il y a des fois où je me rends compte que je parle beaucoup. Ca les amuse. Après tu vois, il faut être sensible un peu à l'attitude des élèves, parce que on part sur un sujet et puis après on digresse sur autre chose et puis après hop' ça rebondit sur d'autres choses et là tu sens que, et toi et eux, il y a une certaine lassitude et tu te dis : « Ah là on va s'arrêter, on captive plus personne ! » Donc on s'y remet et puis on revient à nos fondamentaux qui sont réaliser un produit, en essayant d'amener les éléments. Et puis après tu circules, tu vois si tout le monde a bien entendu, sait bien où il en est. Et puis, bon, ils sont évidemment à des niveaux différents, mais tu t'adaptes à chacun.

Et à quel moment tu lâches un peu le discours pour montrer ?

Alors il y a une chose que je leur dis souvent : « Les mots c'est bien, mais des fois une longue phrase c'est plus difficile à comprendre qu'une présentation ». Donc effectivement plutôt que d'être trop dans les mots, je les réunis quand il y a un élément important. Pour que tout le monde ait bien saisi l'importance, ait pu le voir une fois, voire deux, et s'assurer que tout le monde était bien présent et captivé à ce moment là. C'est pour ça comme je le disais, je les enlève de leur place, on vient autour de l'établi, ça fait un peu magistral peut-être mais en attendant ils sont tous à l'écoute. C'est quand même assez rapide, mais effectivement à un moment donné, bien précis, pour quelque chose qui est nouveau, je prends soin de les réunir et de leur montrer à tous. Après, des

fois, je prends un élève et je lui dis : « Vas-y montre nous ». Et puis on échange et – même chose – c'est plus l'enseignant qui montre, c'est un élève qui est en train de là tout de suite à frais, il refait la gestuelle qu'on a pu faire tout à l'heure et puis on se dit : « Bah tiens, qu'est-ce qu'il a fait, est-ce qu'on peut changer quelque chose ? », c'est-à-dire que c'est eux qui vont intervenir. Interagir sur l'élève en lui disant : « Fais ci, fais ça. » C'est plus facile d'interagir sur un élève que de dire au prof […] *[problème de son]*. Et effectivement après cette présentation on va dire « magistrale », je leur dis : « Bon bah maintenant à vous de jouer. » ; chacun regagne sa place et puis comme ils en sont pas obligatoirement exactement à ce niveau là, après force à moi de tourner régulièrement, d'aller voir quand ils y sont à ce passage un peu délicat ou nouveau en tout cas et puis je valide, voir si c'est bien compris et là je corrige, on améliore… C'est aussi bien au départ une demande de ma part parce que c'est nouveau et ensuite c'est plus eux qui vont être en demande en disant : « Est-ce que c'est bien ? Est-ce que c'est pas bien ? Qu'est-ce que je pourrais améliorer ? ». Et puis après il y a aussi les pourquoi : « Pourquoi c'est comme ça ? ». C'est vrai que ça aussi… « Et pourquoi on fait comme ça ? Et pourquoi on doit visser comme ça ? » Le coup des parures que l'on a mis en œuvre tout à l'heure, quand on leur présente en début d'année c'est source d'énormément de questions. Parce que c'est pas très… C'est pas du tout naturel, c'est un geste qu'on n'a jamais réalisé et puis il y a différentes choses : il faut tenir une pièce, il faut glisser avec un outil qui est tranchant, il faut tenir au bon endroit, la matière est élastique enfin tout est un peu en mouvement et il faut gérer tout ça. C'est pas facile et là ça pose bien question pour chacun. Et puis après je vérifie au fur et à mesure, quand ils abordent l'étape ou alors quand effectivement ils sont amenés à la faire mais entre la première et la deuxième et troisième fois il y a quand même un certain temps qui parfois peut s'écouler et donc à ce moment là je revois avec eux, si je vois quelqu'un qui est en difficulté… Pour le coup on a un éveil des sens qui est assez important et c'est le côté je dirais peut-être le plus épuisant, le plus fatigant du métier, t'as les oreilles, t'as les yeux et puis t'as aussi le fait de se déplacer etc., qui sont toujours en éveil. Parce que quand ils sont à la table tu vas entendre le bruit d'un marteau qui va taper sur une pierre donc là tu te dis : « C'est bon c'est le bon bruit » ; et puis là tu te dis : « Bah non c'est pas bon. » Donc tu vas te rapprocher d'une personne, tu vas lui montrer une gestuelle, tu vas rester à côté pour qu'elle essaie d'imiter, et puis tu la corriges et puis tu la laisses pour qu'elle l'intègre petit à petit et puis après tu vas entendre un bruit de machine tu vas te

dire : « Ah tiens là c'est bizarre. » Des fois tu vas dire : « Ohla! Stop ! » ; quand c'est un peu trop bizarre. Et effectivement c'est le côté assez tonique, dynamique du métier. Effectivement cette sensibilité à l'environnement dans lequel tu es.

Tu parles de sensibilité à l'environnement à propos du métier de formateur, est-ce que pour le métier de maroquinier les sens sont tout aussi importants ?

Ah oui, oui ! Je vais dire oui effectivement tes sens sont en permanence sollicités, pas obligatoirement les mêmes, si je me replace admettons en tant que salarié, à la table, à devoir fabriquer un produit, c'est le sens du toucher, du visuel, tu seras peut-être moins dans l'auditif parce que tu vas concentrer ton attention sur le produit qui est juste devant toi donc ton environnement va se réduire d'autant. Après je vais changer, si tu sors de la table, tu vas à la machine, effectivement tu vas avoir un champ réduit et pour autant tu vas avoir le bruit de la machine aussi qui va te donner des indications. « Est-ce que le bruit que j'entends c'est un bruit mécanique normal ? » ou est-ce que au contraire la machine elle va peut-être couiner un petit peu et faire un bruit bizarre tu vas te dire « ah... ». Là ils en sont encore à dire « Monsieur, est-ce que c'est normal ? » Et des fois ils te sollicitent parce que effectivement entre ce qu'ils ont déjà eux-mêmes enregistré et capté comme bruit et celui qu'ils entendent, à ce moment là y a quelque chose qui va pas. Ou qui leur paraît bizarre. Et c'est aussi cette sensibilité là de les amener à se poser des questions : « Ce que j'entends là c'est le bruit normal » ; ou « J'entends autre chose je m'arrête, je vais pas plus loin, je ne suis pas encore expert, donc je m'arrête je sollicite celui ou celle qui est alentour et qui a priori peut savoir pour me rassurer, pour me confirmer ». Puis, « oui c'est bien ou c'est pas bien, vas y tu peux y aller ou au contraire t'as eu raison d'être sensible à ce bruit là ». Si c'est le cas, des fois j'en profite s'il y a des élèves autour, je leur demande de se rapprocher et puis je leur dis : « Ecoutez, ça si on l'entend, c'est pas bien. » C'est faire profiter de l'environnement d'un souci, d'une difficulté que l'on peut rencontrer. C'est ce que je disais tout à l'heure, quand on a des élèves qui sont au niveau de leur emplacement c'est un peu le capharnaüm, c'est difficile de trouver un outil, savoir où on en est, ce qu'il fait, donc là j'interromps tout le monde et puis je leur dis : « Aller, venez on va autour de untel et qu'est-ce que vous pensez de son établi ? Est-ce que vous seriez organisé pareil ? Qu'est-ce que vous pourriez améliorer ? » Et c'est eux qui échangent entre eux, plus facilement. Donc il y a ce sens effectivement du visuel, il y a ce sens de l'audition et

puis effectivement selon l'environnement où tu te trouves, et bah tu vas obligatoirement mettre en avant le même sens. Après parfois c'est tous ensemble mais parfois c'est plus l'un, plus l'autre. Si tu vas en salle de coupe, pareil t'as un environnement qui est bruyant, les machines qui fonctionnent, et pareil tu vas arriver à concentrer ton écoute sur la machine que tu vas utiliser. Mais tu as aussi les mains qui vont se déplacer mais tu as aussi une vision… Les yeux et les oreilles quoi, toujours.

Tu parles beaucoup de la vue et du toucher, est-ce que tu penses que l'un prédomine ?

Je dirais qu'il n'y a pas de prédominance entre un sens et l'autre. Et puis l'ouïe aussi hein je dirais, c'est vrai qu'on a parlé du toucher, du visuel, il y a aussi l'audition qui, elle, est peut-être un petit peu en retrait. Voilà si dans les trois on devait en mettre un un petit peu en retrait. L'odorat, bah, c'est très rare et pour autant on essaie de les sensibiliser parce qu'un cuir ça a une odeur, ça a un toucher, là pour le coup on a les quatre sens. Alors déjà premier contact, ça va être celui de la vue, on va avoir cette matière là devant soi, on va la tenir hein, bien souvent on reste un petit peu animal hein on va la sentir et puis : qu'est-ce que nous dit l'oreille ? Est-ce que c'est sec, est-ce qu'au contraire ça fait un bruit de papier, de chiffon, etc. Donc on essaie d'éveiller tous ces sens là auprès des jeunes. On essaie d'éveiller tous ces sens pour que ce soit pas juste le toucher ou le visuel, non c'est tout un environnement, auquel il faut être sensible. Et puis bah il faut avoir les sens en alerte hein, quelqu'un qui se blesse à côté, bah je peux être aussi attentif au fait que j'ai entendu « aïe » ou un bruit bizarre : tiens, qu'est-ce qui s'est passé ? C'est pas juste être dans sa bulle. Donc, est-ce qu'il y en a un qui serait un petit peu moins sollicité ? Peut-être l'odorat, à notre niveau en tout cas, même si quand ils rentrent dans la réserve de cuirs, on ouvre la porte et là t'as une effluve qui te monte au nez et ils disent tout de suite : « Ah c'est agréable ça sent bon le cuir ! » Comme quand on rentre chez un cordonnier on dit : « Ah ça sent bon le cuir ! » Et puis en fait ça sent la colle mais c'est pas grave ! Mais effectivement on a ce ressenti immédiat. Après c'est plus l'oeil, c'est plus les mains qui vont pouvoir être mises en avant, en action. Quand on a choisi de rénover une pièce, une petite pièce de maroquinerie, je vais leur parler de l'objet lui-même, à quoi il va servir, comment je vais m'en servir, et partant de là on va aller chercher un cuir. Et je leur dis : « Pour cette pièce là, est-ce que je vais la porter ? Est-ce qu'elle va être soumise aux intempéries,

est-ce qu'au contraire ça va être dans un sac, est-ce qu'elle va être protégée ? Et toujours on essaie d'affiner pour voir vers quelle matière on va se diriger. Est-ce qu'il faut quelque chose de très souple ? Quelque chose au contraire de très rigide ? Et puis après dans la rigidité, si c'est agressif c'est pas grave parce que ce sera caché ou au contraire il faut que j'ai de la douceur parce que ça va être l'extérieur de mon attaché-case. » Voilà, j'essaie effectivement d'amener toute cette sensibilité auprès des élèves. Et on a la chance d'avoir de belles matières et de leur permettre cette sensibilité. De pouvoir développer cette sensibilité au fur et à mesure. Et ça c'est… Au départ c'est « ça sent bon », et puis au fur et à mesure des produits qu'on réalise, c'est leur amener une information. « Il faut plutôt ce choix de cuir plutôt que celui là » ; « Après si on va le piquer, ce cuir là il risque de craquer, celui là au contraire il va être parfait parce qu'il va pouvoir se retourner, etc. » C'est développer au fur et à mesure effectivement, plus tu rentres dans la difficulté de fabrication, plus tu rentres dans une complexité de la matière aussi. Et l'un complète l'autre, et l'autre doit aider l'un et non pas le contrarier, etc. Il y a toujours la notion de « qu'est-ce que je veux faire ? Comment je vais m'en servir ? » Et partant de là, tu vas pouvoir faire un choix matière. Comme je leur dis, un tanneur il fabrique pas du cuir comme ça au hasard. Il fabrique du cuir parce qu'il a une demande d'un client, qui lui dit : « Je veux pour fabriquer de la chaussure, je veux pour fabriquer de la petite maroquinerie, ou un blouson ». Ce sera pas la même matière. Est-ce que je veux un blouson rigide ? Un blouson pour la moto ou au contraire un blouson du soir, très habillé, vaporeux, etc. Donc il va pas travailler de la même façon la matière, et ça, il faut, je trouve, sensibiliser les élèves autour de cela. Et puis, c'est aussi une façon de les rendre autonomes parce qu'ils ont tous l'idée d'être salarié d'accord, mais certains se disent : « Pourquoi pas être artisan plus tard, être autonome et comment je choisis ma matière ? » Si tu les sensibilises pas au pourquoi du comment, ils vont se retrouver face à un marchand de cuir qui va rester sympathique peut-être mais marchand aussi donc il a un chiffre à faire à la fin et soit il est très sérieux, il est attentif, bien à l'écoute et puis il va bien sentir l'objectif de la personne, soit il va juste penser à son chiffre de la fin du mois et il va te vendre ce qu'il veut quoi, donc c'est dommage.

On va revenir sur l'autoconfrontation, qu'est-ce que tu as ressenti en voyant les images ? Est-ce que ça collait avec la représentation de toi que tu avais ?

Alors revoir… Se revoir… Enfin, nous revoir parce qu'il y a donc Isoline et moi. Alors

l'avantage de s'être revus, on a filmé toute la matinée, se revoir à l'écran… Alors, il faut passer le premier stade où on se regarde et puis on s'entend c'est vrai que c'est rare. Si, il y a longtemps on avait fait des petits films gamins que nos parents nous montraient mais là se revoir plus en situation professionnelle ça fait évidemment très longtemps que j'ai pas pu le faire et une fois que tu as passé ce stade de s'observer après tu observes effectivement davantage avec du recul, de l'analyse. Et la personne et toi. Mais toi dans la manière de dire les choses, toi dans la manière de présenter les choses, d'observer aussi après et puis d'amener des corrections éventuellement, des commentaires. Pour le coup, je me suis retrouvé pas mal comme je suis au quotidien quand même et oui il y a des fois je me dis : « C'est vrai il faut que je fasse attention ». Alors des fois, à un moment j'avais des expressions de langage, je me suis dit : « Mince je n'arrête pas de dire 'un petit peu', 'un petit peu', 'un petit ceci'. » Voilà donc ça j'ai essayé de faire un gros travail pour les éliminer, les « petits » qui se glissaient partout. Et puis après dans la manière de dire les choses, de pas trop les noyer en paroles, c'est vrai qu'il y a des moments où je me laisse aller, et puis bon je me rattrape je me dis : « Non il faut pas aller si loin, pas tant de mots ». Et sinon, globalement, sans dire que c'était bien… Finalement, est-ce que j'étais aussi dans l'attention de bien faire ? Je n'en ai pas l'impression, tu nous as mis très vite au naturel et puis voilà. Le fait de déstabiliser un petit peu aussi ça remet très vite les choses différemment hein, plus simplement. Oui il y a des points qui sont intéressants quant à la position, comme je le disais, le fait d'être côte à côte par exemple et bien c'est difficile d'apporter une correction dans le physique puisqu'elle est à côté de moi donc elle ne peut pas obligatoirement observer ou voir de quelle manière il fallait se corriger. Après si on se met en vis-à-vis, et ça c'est quelque chose dont on se rend compte quand on fait une présentation globale aux élèves, on sait qu'ils sont en face de soi et du coup il faut qu'il y ait cette notion intellectuelle d'effet miroir qu'il faut corriger. Et on a quelques élèves qui sont dans cette difficulté. Donc je travaille main droite, ils sont droitiers et puis ils vont voir que c'est la main gauche. Donc il y a des petites choses comme ça qu'il faut aller rapidement corriger quand ils sont en place. Donc oui on se rend compte que de vivre une situation, qu'elle soit filmée, l'observer rapidement après, il y a des choses qu'il faut pouvoir corriger ou au contraire des choses qu'il faut pouvoir conserver parce que finalement c'est pas si mal, même si on était dans le doute bon bah ça s'est bien passé, par chance ou pas. Mais c'est intéressant d'avoir une vision immédiate

effectivement ouais. Et puis c'est à chaud comme on dit, c'est toujours sympa même si des fois il faut prendre du recul mais… Ca permet… Voilà c'est tout je vais pas. C'est en tout cas positif de pouvoir se revoir. Je crois qu'on devrait tous passer par là dans notre expérience de formation.

Tu as la sensation d'avoir réussi à parler sur ce que tu voyais ? De regarder et commenter en même temps les images.

Alors, je pense que effectivement c'est comme voir un film quel qu'il soit hein, c'est comme réaliser un commentaire à chaud. Dans certaines situations je dirais que c'est facile, dans d'autres situations c'est un peu plus délicat… Des fois quand je m'ennuie ou quand c'est trop exagéré je vais pouvoir faire un commentaire immédiat sauf que je vais quand même être dans le respect du film que je suis en train d'observer, éventuellement des acteurs, du réalisateur, de l'opérateur, etc. Donc je vais mémoriser, je vais garder la chose, et bien souvent comme je suis assez copains, amis, etc., après à ce moment là on échange, et là ça parle, ça casse, ça applaudit, ça dépend du ressenti de chacun. Et c'est aussi génial parce que, de fait, on a des avis et des visions assez différentes. L'un aura apprécié telle chose et nous non et pourquoi ? Bah tiens qu'est-ce que tu as ressenti, pourquoi tu l'as vu comme ça, etc. Donc cet échange est toujours assez positif. Et de le faire en direct comme ça, ça me gêne toujours un petit peu parce qu'en plus on était deux à regarder, enfin toi aussi et, voilà, on était plusieurs à regarder et puis j'ai toujours un peu l'impression que je vais gêner, en tout cas perturber la perception de ce que l'on est en train d'observer, de regarder. Donc je laisse chacun s'imprégner et puis après bon on a réussi un petit peu quand même chacun à glisser quelques commentaires mais au départ j'ai pas tellement osé et puis bon toujours l'idée de faire abstraction « c'est pas moi devant c'est deux acteurs ». Il y a d'abord ça et puis après on réussi plus facilement à se détacher et puis à s'accaparer les images que l'on regarde et les commentaires mais moi les commentaires à chaud c'est pas trop dans mes habitudes. Enfin, immédiatement, en même temps, c'est pas trop dans mes habitudes c'est plus après, prendre le temps après ouais.

Ce matin on a beaucoup travaillé la notion du corps en général, la posture, etc. À ton avis, est-ce que le corps joue un rôle dans la transmission et l'apprentissage d'un métier ou d'une technique artisanale ?

Alors, dans notre métier effectivement, qui est artisanal – ou voire même industriel aussi hein parce que c'est vrai qu'on se destine aussi à être dans de l'industrie – le corps effectivement joue un rôle prépondérant puisque déjà c'est quand même les bras, les mains, donc on est dans le corps déjà. C'est eux qui vont tenir l'outil. Après effectivement, le physique, la manière dont je me tiens, la manière dont je tiens les objets, les outils, la façon dont je vais en avoir l'usage c'est essentiel pour réussir à réaliser le geste le moins traumatisant possible. On a une expression qui date de longtemps et on dit « trouver le geste juste ». Alors, c'est pas obligatoirement celui qui va te permettre de réaliser quelque chose de parfait mais c'est celui qui va te permettre de réaliser en X fois et d'arriver à l'objectif voulu. Sans te traumatiser, sans traumatiser la matière aussi parce que c'est donnant donnant hein, un mauvais coup de marteau, la matière est abîmée, t'as plus qu'à recommencer. Après c'est pas que le corps. Pour moi l'intellect… Dans nos métiers en tout cas, même dits « manuels », si y a pas un intellectuel, y a pas de manuel quoi. Et ça c'est un petit peu le reproche que l'on peut parfois faire. Je me replace en quatrième troisième : « Ça va pas à l'école, bah va donc faire plombier, charcutier, c'est manuel de toute façon. » Sauf que si on avait que des artisans qui n'avaient aucune compétence intellectuelle bah on aurait pas d'artisans. Ou alors on serait tous mécontents du carreleur parce qu'il a fait des lignes droites pas droites, etc. Enfin bon, voilà, des collages pas collés, enfin on serait tous mécontents. Alors, notre outil ça va être le corps, d'accord, mais par contre pour mener le corps il y a quand même l'esprit qui est essentiel et dissocier les deux, pour moi c'est juste impensable. Et puis au jour d'aujourd'hui, puisqu'on parle d'intellect et de corps, nous sommes en peine parce qu'on apprend aux élèves, enfin aux tout jeunes, à manipuler deux éléments de leur outil le corps : c'est le pouce droit et le pouce gauche. Et que nous on est quand même dans l'outil de la main, le poignet, le bras, le bassin, le dos, les jambes, les pieds, serrer, appréhender quelque chose, visualiser une certaine distance, etc. ; on est dans la totalité du physique et de l'intellectuel. Et c'est vrai qu'on est en peine aujourd'hui. On se rend compte qu'effectivement un enfant… Je vais faire une digression là, j'ai, dans ma famille et dans mes amis on est très Education Nationale et petites sections, gamin (je suis très vieux), il y avait des murets, il y avait des jeux, il y avait des cerceaux, il y avait des ballons, tout un tas de choses qui permettaient de courir, sauter, rebondir, se faire mal, tomber, se faire des bleus, etc., s'écorcher. Aujourd'hui on rentre dans une cour de récréation de maternelle, primaire, il y a une

dalle de béton, voire une dalle en caoutchouc parce que si on tombe d'un jeu au secours c'est le scandale… Et l'enfant, de fait, appréhende son corps de plus en plus tardivement. Sauter, marcher, à cloche pied, en reculant, etc., il a du mal à l'appréhender. Et cette notion de main-esprit, c'est pareil. Il l'appréhende de plus en plus tard. Je vais parler de ma sœur, elle me disait qu'au niveau de l'apprentissage de l'écriture ça devenait compliqué parce qu'avant on jouait avec plein de jeux, les Lego, les Duplo, tout ce qu'on voudra, donc il y avait une notion de préhension, de déplacer quelque chose dans un espace défini, de gribouilli. Aujourd'hui, une tablette… On déplace rien si ce n'est deux doigts, voilà on tape… Et on retrouve ces mêmes difficultés, alors amoindries mais en tout cas ces difficultés nous apparaissent : tenir un outil, déplacer sa main, de la droite vers la gauche, pousser, tirer… Il y a des difficultés qui apparaissent. Je vais pas donner de qualificatifs sur le plus le moins mais en tout cas qui apparaissent. Et puis en ayant échangé avec mes collègues qui ont plus d'ancienneté que moi, ils sont dans le même constat. Ca nous attriste un petit peu, c'est pas rédhibitoire dans l'apprentissage du métier mais en tout cas c'est un peu plus...long, un peu plus difficile, pour eux. Et ils se retrouvent beaucoup plus facilement dans une situation de handicap ou de gêne ou de blocage qu'on a pu l'être parce qu'on avait expérimenté plein d'autres choses avant en fait.

Donc, selon toi, il serait important de se confronter aux objets ?

Oui tout à fait oui. C'est se confronter à son environnement. Ouais, bien sûr.

Du coup si le corps est si important, est-ce que, selon toi, on apprend différemment selon nos dispositions physiques ?

Alors, tu parles de grand, de petit, effectivement de… D'égalité dans l'apprentissage en fonction de son physique, qu'on a tous différent. Il y a déjà des notions de taille par exemple, je vais me rappeler, je vais me référer aux élèves que j'ai aujourd'hui, j'en ai des petits j'en ai des grands, et pour préserver, ne pas traumatiser et bah on leur apprend aussi à utiliser le bon support. Est-ce que je vais travailler sur ma pierre et je vais gagner 5 ou 10 cm de hauteur pour éviter de me plier en deux, de me faire mal au dos et puis aussi pour mieux tenir mon outil, profiter de l'objet que j'ai pour réaliser ce qu'on m'a demandé ou ce que je veux faire ? Ou au contraire, je vais plutôt éliminer le support qui est trop haut pour être à la bonne hauteur. Donc c'est les sensibiliser effectivement à

l'importance du support, pour la hauteur mais aussi pour être au bon niveau, au bon moment, l'environnement bah l'éloignement, quand je parlais des outils tout à l'heure : où dois-je mettre mon outil ? Est-ce que je vais le mettre à deux mètres et à chaque fois je vais devoir me déplacer, m'étirer le dos pour aller chercher l'outil ? Ou au contraire, j'ai ma zone de confort qui est juste là, c'est les outils que j'utilise le plus souvent qui vont être au plus près de moi et puis celui que je vais utiliser que de temps en temps bah il est en vue ou dans le tiroir, en tout cas il est dans une certaine proximité mais pas immédiate. C'est vrai qu'il faut les sensibiliser aussi à cette notion d'environnement, à cette notion du respect de soi, de son corps, de sa tenue. On est tous sensibilisés à ça au sein de l'école, c'est aussi leur apprendre un truc tout bête : quand on est assis, ne pas croiser les jambes. Ce que je fais là maintenant, voilà. Mais quand on va y être longtemps et bah c'est se préserver parce que du coup le bassin, le dos, les jambes, tout ça ça se met un peu en travers et quand on est destinés à utiliser son corps en tant qu'outil principal et bien on essaie de le préserver, avec les postures, les tenues… Quand ils sont assis, avachis, je passe et puis ça fait un peu rappel avec les parents comme quand on était gamins : « Redresse toi, tiens toi mieux ! » Bon, on est un petit peu aussi dans cette culture là… Un peu patriarcale peut-être je sais pas… En tout cas amicale. Dire : « Attention, pense à ton dos. » Et aussi, leur conseiller toujours d'avoir une activité sportive. Ne serait-ce que la marche à pied. Mais en tout cas avoir du déplacement, muscler son dos, muscler ses abdos, muscler ses bras, etc. Cette sensibilité effectivement du corps, être à l'écoute de ses douleurs, ne pas en laisser passer une. Et puis après je me placerai en plus en pro, on parle énormément de TMS hein, Trouble Musculo-Squelettiques, c'est vrai que c'est… On en parle beaucoup mais il faut peut-être aussi chercher les causes dans notre mode de vie, etc. Et puis après il y a d'autres trucs purement industriels mais on va pas en débattre là, ça va faire trop digression. Après si on veut, hors champ.

Est-ce que tu as la sensation d'exercer et d'enseigner un métier physique ?

Est-ce que j'ai l'impression d'enseigner un métier physique ? Oui toujours. Bien sûr, oui oui. Physique et d'autant plus physique qu'on est amené, à la fois à réaliser des petites pièces mais de façon régulière, importante, donc c'est physiquement éprouvant. C'est physiquement difficile de répéter toujours une même gestuelle pendant plusieurs fois, plusieurs jours, plusieurs années. Et puis on est aussi dans un métier qui est physique

parce qu'on est amené à pratiquer… Il y a des objets lourds, encombrants, ou même ça peut être léger mais c'est encombrant quand même et donc ça amène effectivement une dépense physique importante, ouais bien sûr. On est dans un métier physique, ça c'est clair. Même si ça paraît pas, même si on est face à un établi, des petites pièces, ça peut paraître gentil mais non on a une dépense physique qui est existante. Et toujours, quand on parle de physique, intellectuelle aussi. Parce qu'on va pas dissocier mais on est dans une exigence, enfin en tout cas on vise à emmener nos élèves vers des grandes maisons donc une exigence de qualité et aussi de productivité. Donc intellectuellement, ils sont énormément sollicités, donc ça amène évidemment une fatigue physique et puis manuellement par le nombre de pièces réalisées ça amène encore une fatigue physique. Donc ouais on est dans un métier tout à fait physique bien sûr.

Je te propose deux formulations et tu me dis laquelle te semble la plus adaptée au métier de maroquinier : « métier manuel » ou « métier corporel » ?

Deux formulations qui pourraient qualifier mon métier… Métier manuel ou métier corporel… Alors, j'aurais tendance à lier les deux, c'est malheureux mais s'il ne faut en choisir qu'une… Je dirais un métier corporel. Parce que, pour moi, mon outil c'est mon corps, effectivement. Mon corps qui me permet de réaliser quelque chose de manuel et donc voilà. Mais, oui ça reste, je trouve un métier corporel c'est vrai que la définition je trouve qu'elle est pas mal. On y pense pas obligatoirement mais oui oui je trouve qu'on est dans un métier corporel, on met en avant notre corps, on parlait tout à l'heure d'équilibre, on parlait de rythme quand on tape au marteau. Ouais et puis corporel avec tous les sens en avant, en éveil ouais, complètement.

Peux-tu me parler de la relation entre technique et création, au sein de la formation proposée ici ?

Alors la relation entre l'école, notre formation et la création. La relation elle va pas se faire de façon immédiate quand on entre dans nos formations. On va d'abord essayer de leur amener les fondamentaux. Et suivant la filière qui a été choisie, que ce soit un Bac ou que ce soit des CAP Adultes, on va d'abord valider des acquis solides, et puis après on va ouvrir petit à petit le côté créatif. Alors le Bac oblige à ça puisque au sein du Bac ils ont un projet de 120h à réaliser, il y a une thématique générale, et partant de cette thématique – aujourd'hui je crois que c'est, pour le Bac, c'est les années 20, ou les

années art déco – et à eux de partir autour de ça donc le créatif c'est eux qui vont le mettre en avant, on les sensibilise. Ils ont des cours d'enseignements généraux, d'arts appliqués, de dessin, de mode, justement pour les amener vers le côté artistique et qu'ils doivent mettre en avant. Après, les CAP Adultes je vais être purement référentiel, si je reste Education Nationale, c'est pas du tout dans le référentiel. On doit leur amener une compétence forte manuelle, mais on parle pas du tout de styles, de modes, ou de création, pas du tout. Et pour autant et bien là avec le partenariat avec L'Esmode on a mis en relation des élèves pour effectivement être confrontés à des créatifs. Enfin quand je dis « confronté » c'est plutôt un travail de partenariat. Les créatifs sont venus, ils avaient un projet de petite maroquinerie à réaliser. Mes élèves, avec leurs compétences encore jeunes, doivent réaliser ce produit là. Donc ça a été se dire : « Comment l'un et l'autre peuvent réussir à mettre… À valoriser une idée pour en sortir un produit fini ? » Donc, on s'est déjà vus deux fois, première fois présentation des différents sujets, création des binômes et puis dès lors où les binômes ont été créés : comment on va fabriquer la pièce ? Donc là on se pose des questions, on fait des maquettes, on est amenés à échanger entre les créatifs et puis le « manuel » pour le coup, celui qui va réaliser le produit. Entre ce qui lui semble faisable, pas faisable, entre l'exigence que veut absolument cet élève, qui est donc créatif. Donc c'est un échange effectivement de possible ou pas. Là on se place un peu dans le réel finalement hein, ce qui va se passer dans une entreprise. Après, le créatif, même si c'est pas dans le cursus Education Nationale pour des CAP, je dirais que ici à La Fabrique on essaie d'aller au-delà du référentiel Education Nationale. Nos adultes quand ils viennent c'est pas juste pour savoir fabriquer un sac, c'est pour aussi savoir utiliser une machine, trouver un équilibre dans la forme, savoir au maximum ce qu'il y a comme bijouterie. On essaie vraiment d'aller beaucoup plus loin, leur donner un maximum d'infos, pour qu'ils puissent aller au-delà. Et puis après on va pas aller dans la perfection du produit mais en tout cas on ouvre un maximum de porte et puis après force à eux de se perfectionner au fur et à mesure de leur cursus professionnel ou personnel.

Est-ce tu dirais que le métier que les apprentis exerceront en sortant d'ici est un métier qu'on peut qualifier de créatif ?

Alors, les apprentis là qui sortiront de l'école dans l'immédiat vont pas – sauf vraiment exception… Ils ne feront pas un métier créatif. Et ça c'est quand même aussi quelque

chose qu'on essaie d'expliquer mais qui est parfois difficile à entendre, on leur dit bien : « Vous n'allez pas vers un métier créatif, vous êtes destinés à travailler à la table » ; donc dans de la production. Même les bacheliers pourtant que l'on forme à la création, que l'on forme au style, etc., on leur dit bien : « Vous serez effectivement destinés à travailler à la table. Et peu d'entre vous seront destinés, auront la chance pour le coup, c'est un peu la chance, l'opportunité, le hasard, de travailler dans un bureau d'étude. Et donc là de passer effectivement dans du créatif. » Ca c'est de manière générale. Après, Isoline qui était là avec nous elle a, je pense, l'idée de rester le plus possible dans le créatif. Et donc elle va à mon avis tout faire, ou en tout cas chercher peut-être longtemps ou pas, pour rester dans le côté créatif et éviter de passer trop longtemps dans le productif. Et c'est un peu le cas de nos jeunes adultes en comparaison de nos jeunes bacheliers. C'est vrai qu'ils ont une vision déjà plus élargie, plus mature quand ils viennent faire ce CAP Adultes qui est en une seule année, ils ont un objectif différent.

Pour terminer je voulais aborder la question de la matière. Est-ce qu'il y a un lien entre les gestes et les matières ?

Alors, oui il a une relation à la matière effectivement qui existe. Alors des fois c'est pas toi qui va choisir, je vais prendre l'exemple d'un objet, c'est pas obligatoirement toi qui va choisir de dire : « Tiens je vais fabriquer ce sac, je vais prendre telle matière. » C'est des fois la matière qui va te dire : « C'est moi qui vais te permettre de fabriquer tel objet ». C'est assez surprenant des fois mais c'est en voyant une matière qu'on se dit : « Tiens, elle irait bien pour tel objet ». Du coup ça te donne l'envie quoi. On parlait des arrivages que l'on peut avoir qui sont dans des formes, des couleurs assez drôles, assez rigolotes et parfois même osées. Et on se dit : « Bah tiens, cette matière là irait bien pour tel produit. » C'est pas obligatoirement toi qui te dit : « Je veux fabriquer telle chose » ; tu vas dans ton stock et tu regardes. Des fois t'as pas donc la relation à la matière oui. La matière te fait effectivement un retour et d'une certaine façon tu vas mal la traiter, elle va mal te le rendre. Tu vas la traiter avec douceur, avec amour, on pourrait presque aller jusque là, ouais elle va te le rendre au centuple. Evidemment, ouais. Tu vas prendre soin d'elle, elle va prendre soin de toi à la fin parce que dès lors où tu auras pris soin dans toutes les phases, de fabrication, de mise en œuvre, le produit ne pourra être que beau, il aura peut-être des petits défauts, des petites choses comme ça mais en tout cas il ne pourra être que beau, en tout cas ne serait-ce que par l'investissement que tu as pu y

apporter, tout l'amour que t'as pu mettre dedans. En général ça se passe plutôt bien, t'es peut-être parfois déçu par les proportions que t'as mal envisagé ou etc., mais en tout cas le produit lui t'a en général bien rendu ce que tu as pu lui donner. Tu vas mal le traiter dans ta préparation, tu vas mal le traiter dans ta machine à coudre, bah le produit il aura pas… En tout cas, entre ton rêve et ta réalité il y aura peut-être deux mondes… Ouais je crois qu'effectivement il y a une notion de respect de la matière qui dès lors que tu vas la respecter, va te le rendre bien sûr ouais. Et puis après au-delà, et ça c'est une autre sensibilité qu'on essaie de mettre en œuvre auprès de nos jeunes, c'est se dire qu'avant d'avoir une peau là devant toi bah t'avais un élevage dans un pré ou dans un champ ou dans la pampa en train de brouter gentiment quoi, il a rien demandé hein. Et là bah… voilà. D'où les cours de techno, la sensibilisation, être à l'éveil quand le groupe L74 ou quelque chose comme ça, qui nous parle de l'abattage des animaux ou de la maltraitance, c'est des sujets sur lesquels on va débattre et qui nous invite à les sensibiliser sur le produit qu'ils vont avoir et puis auquel il faut être sensible. C'est pas juste une matière comme ça inerte. Donc oui il y a une relation assez forte entre la matière, la manière dont tu vas l'utiliser, la manière dont tu vas la traiter et puis ce qu'elle va te redonner ouais. C'est sûr.

Même question sur les outils, quelle relation ?

Alors là, la relation à l'outil mais c'est pf… Pas d'outils, pas de travail, pas de travail pas de matière, pas de produit, pas… Alors ça dépend de chacun évidemment hein, on n'est pas tous à égalité mais la relation à l'outil c'est quelque chose de très fort. Alors je pense que ça existe dans beaucoup de métier. T'as un ancien qui va avoir un outil qu'il aura utilisé pendant X années, s'il te fait l'honneur de te le céder c'est… Ouais il y a une relation très très forte autour de l'outil, bien sûr. Et toi après tu prends cet outil mais comme un objet… C'est un objet précieux, tu le bichonnes, tu l'entretiens, tu fais attention. Et, même chose, tu essaies de passer cette sensibilité de l'outil et puis la fragilité aussi de l'outil. Si un outil qui est tranchant tu le fais tomber il perd de son tranchant. Quelle coupe tu vas avoir avec un outil qui est complètement ébarbé, qui est édenté, ça va pas aller. Des aiguilles qui sont rouillées elles vont mal passer pour ta couture, ça va te gêner, ça va te griffer. Ca va te… voilà. Donc l'importance du respect de l'outil est importante. Elle est énorme. Voilà. Mais comme je dis après, chacun à son niveau, on n'est pas tous à égalité à ce niveau là, comme pour le cuir, comme pour la

matière, il y en a pour qui ça reste un bout de cuir, on fait un bout de cuir, point. On jette, on coupe en plein milieu, des fois on est en bataille avec les élèves : « Tu veux un morceau bah t'étales la peau qui fait 3m2, tu coupes pas en plein milieu, tu te mets sur un côté, pour pouvoir en bénéficier encore. » Mais c'est toute une explication !

Et toute la vie les mêmes outils ?

Et toute la vie les mêmes outils ! Pour dire : aller, parole de vieux, 29 ans à peu près ouais 30 ans de métier, même alènes, même paire de ciseaux. Il y a trois ans et bien on m'a gentiment délesté de mon marteau que j'avais depuis ma première entreprise. J'ai été plutôt malheureux. Parce que j'avais su le préserver et… bah on m'en a délesté. Donc ça fait peine… Alors j'en ai un autre évidemment, que j'ai reformé, qui est identique donc parfois on se dit que c'est un peu bête mais en attendant il était à ta main et tu l'as patiné, etc. J'aurais été beaucoup plus en colère pour le coup si c'était mes alènes que l'on m'avait prises parce que tes alènes là c'est la prolongation de toi-même pour percer ton cuir et là c'est la qualité pour moi qui sont cousues mains, c'est la qualité de ta fabrication elle est dans ta couture et ta couture si t'as pas tes bons outils, tes bonnes alènes, t'es en peine quoi. Donc là ça m'aurait fâché. Alors je vais faire une digression, on parlait de sport tout à l'heure, on peut me cambrioler mais il faut me laisser mes affaires de sport sinon là c'est pareil ça me fâche. Donc il y a une sensibilité importante effectivement ouais. Et puis, on parle des outils, la qualité de l'outil aussi. Ca fait quelques temps, ça fait bien longtemps, un fournisseur qui avait une belle qualité d'acier aujourd'hui et bien il est allé vers le moins-disant au niveau qualité d'acier et puis bah on a des outils dont les tranchants ne tiennent pas donc on est toujours en recherche d'outils qui sont de belle qualité, de belle manufacture. Parce que c'est toujours mieux d'avoir un bon couteau qui coupe bien son pain que d'avoir quelque chose complètement abîmé qui va t'écraser tout, etc. Donc on est pareil pour le cuir.

As-tu autre chose à ajouter à propos de cette journée ?

Euh… Oui. Je me disais que le fait que tu n'aies aucun support mais juste ton corps comme élément à travailler enfin à mettre en œuvre tu te centres sur le corps. Alors que, après, dès lors que tu mets un élément supplémentaire, tu peux en oublier le corps pour te focaliser uniquement sur l'objet, sur l'outil ou sur la matière. Et, autre chose. Pour avoir échangé avec d'autres collègues, ça a été notre difficulté quand on s'est retrouvés

sortant du monde industriel enfin professionnel, ça a été de décomposer nos pratiques pour pouvoir les enseigner. C'est vrai que ça c'est un travail qui est assez pfiou… ! Parce que tu réalises des choses de façon très machinale, oui tu sais a priori la faire mais comment je vais pouvoir l'expliquer, la décomposer pour que quelqu'un puisse la mettre en œuvre. Des fois tu te creuses les méninges hein ! Et puis, c'est la chance de la chambre de commerce effectivement pendant 15 jours t'es en formation autour du « comment transmettre ? » On te donne des idées, des astuces, il n'y a pas de recette miracle évidemment mais en tout cas on te rassure aussi sur le fait que de toute façon c'est pas grave de temps en temps on va tomber c'est comme le vélo quand on apprend hein. Mais le tout c'est de savoir rebondir, se relever, réapprendre, analyser et puis pas avoir peur. Tu te trompes, c'est pas grave hein. C'est vrai que c'est décomposer mais obligatoirement il y a une liaison de l'un avec l'autre qui se réalise. Parce que faire la gestuelle sans la matière, si l'objectif c'est de réaliser quelque chose tu dois être confronté à un moment donné à la matière donc t'es obligé de passer aussi par la matière, à un moment. C'est rigolo.

Entretien avec le formateur en menuiserie, réalisé le 31 janvier 2018

Pourquoi as-tu accepté de participer à cette expérimentation ?

J'ai accepté de participer à cette expérimentation pour plusieurs raisons c'est que moi le langage du corps ça m'intéresse beaucoup, de près et de loin. Pour des raisons esthétiques, parfois pour des raisons ergonomiques, pour mon métier l'ergonomie c'est très important. Et la démarche sociologique, enfin l'aspect sociologique, le fait d'avoir un regard un regard un peu plus étayé sur le sujet, sur un sujet de la vie quotidienne. Enfin voilà. Pour beaucoup de raisons ça m'a donné envie de participer.

Si ce soir tu devais raconter l'expérimentation d'aujourd'hui ?

Donc moi si je devais raconter ma journée d'aujourd'hui, cette expérience… Je dirais que c'était tout d'abord un amusement, presque un jeu. Il fallait se prêter au jeu donc c'était assez agréable. Et ça a permis aussi de se regarder dans un écran au moment où on a revisionné tout ce qu'on a fait ce matin. Donc d'avoir un regard à distance sur soi-même, sur sa manière de former, d'interagir avec un apprenti, donc c'était instructif. Et aussi de voir comment on pouvait investir un atelier à travers une expérience comme celle-ci. C'est agréable d'avoir des invités dans l'atelier, plutôt que de faire tous les jours la même chose même si c'est un centre de formation *[problème son]*, tous les jours peuvent se ressembler. Là ça vient changer un peu l'espace.

Est-ce que les indications données ont influencé ton travail et tes gestes ?

Toutes les indications qui ont été données ce matin pour chaque étape de l'expérimentation ont eu parfois un impact assez important sur la manière de faire. Ça enlevait peut-être un peu de spontanéité et de naturel. Après je pense que assez vite, on se prêtait au jeu et on se retrouvait à faire une expérience sans réfléchir et à réellement agir sur l'objet qu'on était en train de monter, un tabouret. Sinon, ça n'a pas énormément altéré la manière de travailler. Ça permettait de découvrir une autre manière de travailler, une autre manière de faire les gestes, des gestes qu'on fait tous les jours ou souvent. En ça c'était pas mal de voir les choses d'une autre manière en faisant les choses d'une autre manière.

En faisant différemment on peut avoir des idées nouvelles ?

Oui, tout à fait, en faisant les gestes différemment, dans un autre contexte, ça peut ouvrir des portes vers d'autres manières de faire, d'autres ambiances, contextes de travail… Et ça peut vraiment modifier énormément l'atmosphère et le lien entre les personnes avec qui on travaille.

Sur la partie de l'après-midi, est-ce que les images correspondaient à ton ressenti du matin ?

Alors, quand on a revisionné les images l'après-midi des expérimentations du matin, j'ai pas ressenti un décalage important entre ce que j'avais fait le matin et de se voir quelques heures après. Ça ressemblait je pense à peu près à ce que j'imaginais, au-delà du fait que j'apprécie pas forcément de me voir à l'écran… Sans parler de ça, ça correspondait assez bien.

Tu disais avoir accepté parce que ça t'intéressait de travailler sur le corps. Est-ce que tu penses que dans la transmission et l'apprentissage d'une technique artisanale, le corps joue un rôle et si oui lequel ?

Oui, je pense que le corps joue un rôle dans la transmission artisanale, à la fois de manière consciente quand on parle aux apprenants d'ergonomie, leur manière de travailler, pour avoir un geste plus assuré, ne pas se faire mal. Mais aussi de manière inconsciente, on s'en rend compte aujourd'hui en regardant ce que vous avez filmé, il y a plein de petits détails corporels qui se voient en fait, auxquels on fait pas attention et qui renseignent beaucoup sur ce qu'on transmet, sans le savoir. Je pense qu'en observant, l'apprenant s'aperçoit, à travers notre corps, on transmet des choses non verbales, à travers le corps. Et moi-même quand je me vois faire, ça me permet de critiquer ce que je sais, ce que je crois savoir et comparer à ce que je vois chez eux, qu'ils vont faire naturellement par exemple. Parfois il y a des gestes naturels, redondants qui, paraît-il sont les bons mais comme ils reviennent à chaque fois moi ça me… Ça m'oblige à réfléchir sur : « Pourquoi on ferait pas ça autrement ? Pourquoi on adopterait pas une autre posture ? » Par rapport à la posture du corps quand on travaille, je pense qu'il n'y a pas du tout qu'une seule manière de se positionner pour faire une opération et puis on voit bien que dans différentes cultures certaines personnes travaillent assises, d'autres à genoux, d'autres debout et on peut vraiment travailler avec des postures de corps très

différentes et avoir un résultat identique. En tout cas il y a quasiment mille et une manières de se positionner avec son corps face à une opération.

Est-ce que, physiquement, tout le monde peut apprendre une technique artisanale ?
Malheureusement, j'ai l'impression qu'on n'est pas tous égaux physiquement pour faire un travail manuel. S'il y a des gens qui ont un handicap, je pense qu'il y a vraiment possibilité de compenser, de trouver des solutions. Suivant le handicap, ça peut être vraiment pas compensable, je ne sais pas moi, il faut voir selon l'opération à effectuer. Après, c'est sûr qu'il y a des gens qui ont des problèmes de dextérité. Je sais pas pourquoi, je ne suis pas spécialiste en la matière mais malheureusement on n'est pas tous égaux. Après, dans un atelier, quand on fait du travail manuel, on peut souvent trouver des opérations à faire faire à certaines personnes, d'autres opérations pour d'autres personnes suivant les aptitudes de chacun ou les envies de chacun voilà on peut trouver des solutions pour parer à ce déséquilibre. Mais […] *[problème son]* Moi je vois, dans la formation, il y en a qui arrivent toujours du premier coup et d'autres qui n'y arrivent presque jamais. Je sais pas s'ils sont inégaux fondamentalement mais […] le fait est que dans le résultat…

Sur cette question de la dextérité, qu'est-ce que tu peux me dire sur le fait de manipuler des objets, de construire des choses, de se confronter à des matières, etc. ?
Je trouve vraiment que le corps peut se développer à travers des gestes quotidiens, *[problème son]*, à travers des fabrications. Parfois même, une journée où on n'est pas complètement en forme, on commence à travailler, on commence à se dérouiller, on tourne autour de l'objet qu'on est en train de fabriquer, c'est des gestes techniques du métier qui réveillent le corps. Parfois on arrive à faire des choses sans faire le grand écart mais on arrive à se retrouver dans des positions, sans être un grand gymnaste, qu'on pourrait pas faire si on n'avait rien à faire de spécial, pour un exercice de gymnastique, qu'on arriverait pas à faire. En travaillant l'artisanat enfin à travers un objet, j'ai l'impression parfois que ça nous permet d'aller plus loin. Enfin moi c'est la sensation que j'ai, d'aller plus loin dans les gestes corporels.

Au-delà des gestes professionnels tu veux dire ?

Oui, enfin ils sont liés aux gestes du métier mais au sens large. En tout cas, ça peut participer aussi à entretenir physiquement, de faire ces gestes répétitifs. Et plutôt que de se dire que c'est fatigant de faire un geste, de le pratiquer avec lourdeur et avec contrainte, parfois juste en se disant que bah c'est peut-être une chance aussi de pouvoir bouger au travail. En faisant de l'artisanat, quelque soit le métier, on peut voir ça comme un exercice de gymnastique en fait. Penser gymnastique plutôt que penser « j'ai mal au dos ».

Je te propose deux formulations, tu me dis laquelle te semble la plus adaptée au métier que tu exerces : « métier manuel » ou « métier corporel » ?

La formulation la plus adaptée… Corporel, manuel… Je sais pas c'est intéressant parce que souvent on parle du travail de la main ou du travail de la tête. Je pense qu'on oublie souvent de parler du corps. Je pense que c'est une continuité : travail du corps, travail de la main. Ouais, la main c'est le prolongement d'un mouvement enfin je pense que ça va de paire ensemble. La partie la plus importante de mon corps avec laquelle je réalise mon geste je pense que… Ça dépend des jours et de mon état d'esprit mais je pense que j'ai tendance à travailler plus avec le haut du corps, à partir du bassin. Maintenant, un jour un peintre m'a dit : « Tout part des pieds ». On est sur la planète, le contact avec la planète c'est les pieds et donc pour arriver jusqu'à la tête et les mains il faut traverser tout le corps. Quand on fait un geste on prend conscience de tout notre corps. Plutôt que de travailler que avec le haut du corps ou que avec ses bras et de forcer sur les épaules, sur les cervicales, ce qui est vraiment très très mauvais. Sans exagérer mais parfois ça vaut le coup d'exagérer, il faut essayer d'avoir des postures et des mouvements en se servant de tout le corps. Moi c'est ce qu'on m'a dit, de commencer à penser le corps par le pied même si on travaille avec les mains et la tête, je pense que ça peut être intéressant dans la mesure où on passe par tout le corps pour arriver jusqu'à la tête et aux mains.

Donc c'est vraiment un ensemble ? On sépare souvent la tête du reste du corps…

Heureusement nous on a la chance de pouvoir travailler avec notre tête, alors que les métiers dits « intellectuels » sont peut-être plus limités… Enfin ils ont moins besoin de leur corps.

Est-ce que tu as la sensation de faire un métier physique ?

Oui j'ai vraiment la sensation de faire un métier physique. Il y a beaucoup beaucoup d'opérations qui peuvent s'avérer douloureuses pour le corps donc il faut vraiment travailler sur l'ergonomie, réfléchir à ses propres postures pour ne pas se faire mal. Quand c'est trop lourd, ça arrive souvent, c'est trop lourd, il faut soit trouver des techniques de levage […]*[problème de son]*. Mais oui c'est un métier physique.

Tu fais du sport à côté ?

J'essaie d'en faire. C'est important quand on fait un métier physique de faire du sport à côté, pour stimuler ses muscles autrement que par des mouvements parfois répétitifs, surtout quand on met de la force à bout de bras, c'est là où on se fait le plus mal au dos. J'ai remarqué tout au long des années où j'ai travaillé, les gens que j'ai rencontrés qui faisaient du sport en plus de faire ce métier là et qui souvent n'avaient aucun problème de dos. Donc je suis convaincu que faire du sport régulièrement est une solution.

D'autant plus si le métier est difficile physiquement, si j'ai bien compris ?

Oui voilà, c'est vrai que parfois on a l'impression que vu qu'on fait un métier physique on s'entretient à travers le métier mais en fait c'est des gestes qui sont pas toujours très fluides et on stimule pas les muscles dans tous les sens, on les stimule un peu toujours dans le même sens et je pense qu'on se fait mal, on se fait beaucoup mal de toute façon on le voit bien.

L'apprenti avec lequel nous avons travaillé me parlait des douleurs, du fait de se préserver physiquement et il insistait sur le fait qu'ici on lui a beaucoup dit. Justement, comment tu décrirais la pédagogie que tu mets en place avec tes apprentis ?

Concernant la pédagogie, j'ai pas vraiment une manière de faire précise et arrêtée. Parce que je pense qu'il y a vraiment autant de pédagogies que de personnes à former. Et qu'il faut s'adapter à chaque fois, autant que possible, à la personne qui est face à nous. Maintenant on a chacun quand même notre manière de faire. Donc moi, je pense que j'essaie d'expliquer avec des mots, j'essaie de montrer, j'essaie aussi de proposer aux élèves d'aller chercher eux-mêmes dans les bouquins des cours théoriques sur telle ou telle chose du métier. Je peux pas avoir une seule pédagogie parce que je pense qu'il faut

pas avoir une seule pédagogie. Parce que chacun ne reçoit pas les choses de la même manière. Ça, ça se vérifie, à chaque cours […] *[problème de son]*. D'autres il faut leur faire un cours théorique, sans ça ils n'y arriveront jamais.

Comment tu fais pour adapter à chacun ?

Je peux pas savoir à l'avance. J'essaie de m'en rendre compte, je les questionne, j'essaie d'écouter ce qu'ils me disent et quand je vois que ça marche pas, que ça rentre pas, que ce que j'ai expliqué ça n'a pas été compris, au lieu de répéter bêtement la même chose je fais d'une autre manière. On finit par trouver quelle est la meilleure solution. Je pense que malheureusement avec certaines personnes, je ne saurai pas comment être vraiment le meilleur pédagogue pour eux.

Quand tu vois que ça bloque et que tu essaies de trouver des clés, est-ce que tu as une sorte de boîte à outils de formateur ou tu improvises ?

Quand j'ai quelqu'un en face de moi, quand j'essaie plusieurs méthodes et que je vois que je n'arrive pas à transmettre un savoir j'essaie d'autres solutions, j'essaie d'innover, d'improviser. Mais j'ai pas vraiment une boîte à outils très claire. Ça m'intéresse pas. Je pense que ça peut être un peu complexe, un peu très théorique et je sais que faire confiance à un échange humain, sensitif, viscéral… Enfin faut essayer de trouver mais bien sûr je vais essayer de trouver d'autres moyens pour enseigner si ça marche pas mais malheureusement parfois ça marche pas parce que parfois aussi les gens n'ont pas envie.

Est-ce que la notion de temps est importante ?

Quand on apprend un métier ou les étapes à quelqu'un, si la consigne n'est pas comprise il faut répéter différemment, peut-être que parfois il y a des étapes qui viennent avant qui n'ont pas été comprises non plus donc ça sert à rien d'essayer d'accélérer le mouvement, il faut revenir en arrière ou attendre que la personne comprenne. Il y a des personnes qui ont besoin de plus de temps pour comprendre donc c'est sûr que la notion de temps est fondamentale. Après le problème c'est que sur la totalité d'une formation on n'a pas du temps à disposition de manière infinie, les formations sont de plus en plus courtes donc il faut quand même trouver la solution pour enseigner quelque chose assez vite. Mais en tout cas ça sert à rien d'aller trop vite, si on va trop vite on loupe la pièce, on coupe trop court, donc il faut recommencer. Donc c'est pareil quand on enseigne, si

on essaie d'enseigner trop vite, on n'enseignera pas grand chose parce que les fondamentaux n'auront pas été compris.

Ça, c'est le temps de l'enseignement. Qu'en est-il au niveau du temps de la pratique ?

Oui il y a la théorie, l'enseignement, les fondamentaux mais il y a la pratique. La pratique elle est intime à chaque personne, ça c'est vraiment quelque chose, moi je me souviens quand j'étais apprenti, je me disais un peu fièrement que c'était la matière qui me renvoyait des informations. Quand moi j'essayais d'agir sur la matière, quand je coupe un morceau de bois ou quand je fais une entaille, c'est elle qui me dit si j'ai réussi ou pas réussi. Donc à ce moment là j'ai pas besoin d'un formateur pour savoir si j'y arrive ou si je comprends ou… C'est le concret de la matière qui me répond. Donc, la pratique, personne peut nous l'enlever, elle est intime et donc plus on pratique plus on passe par des expériences personnelles et intimes, diverses et variées, et qui nous permettent d'aller plus loin dans la compréhension et dans d'autres expérimentations qu'on pourra faire après. La pratique est vraiment très très importante, la pratique personnelle ou en collectif parce que le travail en collectif lui aussi a d'autres intérêts, d'autres difficultés. Mais c'est sûr que l'expérience (je dis pas que c'est que ça qui compte parce que parfois on entend ça dans la bouche des gens), je pense que c'est bien qu'on nous explique avec des mots, verbalement de quoi on parle. Mais d'expérimenter soi-même c'est obligatoire, c'est très important, il faut expérimenter. Si on n'expérimente pas on survole, on entraperçoit quelque chose, ça permet aussi d'intégrer à son corps, à la mémoire corporelle et de s'approprier en fait vraiment une discipline. Et c'est là qu'ensuite, on peut peut-être à son tour, enseigner.

Tu penses qu'il y a un minimum de pratique avant de pouvoir enseigner ?

Je pense oui qu'il faut un minimum de pratique avant d'enseigner. Il y a un savoir technique minimum important avant de savoir enseigner. Après effectivement il y a des gens qui n'ont peut-être pas une grande grande expérience de leur métier mais qui ont de très bonnes aptitudes à enseigner, et tout le monde s'y retrouve. Je pense que c'est vraiment possible. Maintenant, je pense aussi que c'est mieux d'avoir les deux. Après, à l'échelle d'une vie on ne peut pas forcément tout faire et il faut essayer de trouver un bon équilibre et d'être bien à sa place pour être un bon enseignant ou un bon artisan. En tout

cas il faut quand même un minimum d'expérience quoi.

Toi comment t'as su que t'étais prêt à enseigner ?

Moi j'ai su que j'étais prêt à enseigner à peu près une semaine après avoir commencé. J'étais déjà un peu sûr avant mais je me suis senti vraiment très à mon aise à expliquer les choses à faire, enfin à expliquer les points de mon métier. Et à m'apercevoir que je pouvais les expliquer de plein de manières différentes suivant le public que j'avais ou suivant les possibilités. Parce qu'il y a toujours plusieurs possibilités pour arriver à un même résultat et j'avais dans ma boîte à outils plein de solutions à proposer et les gens comprenaient ce que je leur disais et arrivaient à reproduire ce que je leur proposais et puis ça se passait bien. Et après j'ai quand même toujours, depuis très longtemps, je me suis dit que je serai peut-être formateur un jour, je ne sais pas pourquoi mais je me le suis presque toujours dit… C'est étrange hein… Je me suis toujours dit que j'avais envie de partager mon métier et donc de transmettre mon métier. Je m'étais jamais vraiment informé avant. Et récemment j'ai fait le pas, sûrement parce que je sentais que j'étais prêt, que j'étais mûr à transmettre mon métier. Et avant ça, j'ai expérimenté dans plein de milieux différents, *[problème de son]* un savoir-faire et une expertise ce qui fait qu'aujourd'hui je peux à mon tour transmettre. Mais je me souviens quand j'avais mon prof, enfin certains de mes profs et certains de mes formateurs, quand je voyais la générosité qu'ils avaient en transmettant tout ce qu'ils avaient… Ça m'attirait, j'étais vraiment… Je trouvais ça très généreux d'enseigner. Plutôt que de garder son secret.

On dit tout quand on est formateur ? On garde aucun secret ?

J'ai pas assez de recul là dessus pour savoir mais effectivement, je me suis déjà posé la question, si un jour l'élève dépasse le maître, je pense que j'aurais vraiment réussi mon métier. Il faut vraiment que l'élève dépasse le maître hein c'est important pour avancer. J'ai eu des difficultés dans mon apprentissage à certains moments, alors au lieu d'attendre que les gens se cassent le nez sur des difficultés que j'ai eues, si je peux leur en parler, tant qu'ils l'auront pas vécu, expérimenté, ils vont peut-être quand même foncer dedans mais au moins ils le sauront et ils vont avoir d'autres difficultés. Pour l'enseignement, du moment qu'on ne perd pas nos élèves… Il faut qu'ils soient réceptifs aussi. On peut pas tout dire d'un coup. Il faut du temps. Et puis il y a des choses qui sont

pertinentes, d'autres moins. Moi-même je sais que je me freine en me disant parfois : « Je sors un peu du sujet. »

Tu parles à nouveau du temps, mais tu disais tout à l'heure que les formations sont de plus en plus courtes. Quelles conséquences ?

Quand on fait des formations très courtes, on perd du temps par rapport à une formation plus longue ça c'est évident. Les formations, je pense, sont trop courtes aujourd'hui. Maintenant, pour devenir un bon artisan il faut du temps mais pour certaines personnes il peut être plus rapide parce qu'ils sont talentueux. Mais d'autres sont plus lents. Dans tous les cas, c'est pas au sein d'une seule formation de trois mois, six mois, un an, ou deux ans qu'on va apprendre vraiment le métier. Ça je pense qu'on le sait intimement à un moment quand on connaît, on se dit : « Je connais pas tout mais je connais bien mon métier. » Donc quelque soit le contexte actuel de formation, dans tous les cas je pense qu'il y a de nouveaux chemins, des nouvelles manières d'apprendre aujourd'hui. À travers des formations plus courtes mais peut-être des formations plus nombreuses. Ou à travers des échanges. Il y a peut-être plus d'échanges en ce moment entre les artisans, peut-être qu'ils travaillent de moins en moins seuls, il y a des regroupements qui se font. Donc je pense que la transmission de savoirs se passe largement au-delà de la formation.

Comment tu imagines l'avenir ?

Moi pour l'avenir, concernant mon métier traditionnel comme la menuiserie et l'ébénisterie je pense qu'il faut vraiment toujours bien connaître la tradition et l'histoire. Mais je pense aussi que c'est pas aussi obligatoire. Je pense qu'aujourd'hui il y a des nouvelles choses. Il y a tellement de décalage parfois entre la tradition et ce qui peut se faire aujourd'hui, je pense qu'on peut aussi voir des métiers anciens comme la menuiserie d'une autre manière que la manière qui se pratiquait à l'époque. Avec l'ère du numérique il y a quand même beaucoup de choses. Après, il y a des fondamentaux du métier qu'on ne pourra jamais transformer. Y a rien à redire là dessus, y a même pas d'avis à avoir. C'est des choses qui fonctionnent et qui fonctionneront toujours. Donc vaut mieux les connaître et si possible aller plus loin et profiter de la modernité pour aller plus loin. Piocher dans tout ça. Mais quand même je pense que la tradition, avoir une formation traditionnelle au départ, sans être passéiste je pense que c'est vraiment…

Il y a vraiment des bonnes choses dans la tradition. Parfois il y a des gestes et des choses d'un métier qui n'ont pas changé depuis 500 ans, même plus, si on remonte très loin dans l'Antiquité. C'est… Quand même faut l'admettre enfin chacun peut penser ce qu'il veut là dessus mais je pense que la tradition elle est importante après c'est, qu'est-ce qu'on en fait ? Est-ce qu'on est capables de la mixer avec la modernité actuelle ? Je pense qu'il faut être capable de mélanger les techniques anciennes et les techniques modernes. Pour s'ouvrir des portes.

On a beaucoup parlé de technique, j'aimerais que tu me parles du lien entre technique et création.

Je pense que les... frontières, c'est-à-dire savoir où on est par rapport à la création, sont difficiles à placer. Je pense que c'est assez compliqué de se demander si on est créatif ou pas… Parfois on se dit que si on connaît trop de technique on se retrouve coincé pour créer. Parce que tout de suite on va penser à la technique avant de libérer son esprit à créer des choses. C'est quelque chose que j'ai souvent entendu dire et moi-même je me suis posé cette même question. Je pense qu'il faut pas trop y penser, si on est créatif et qu'on a envie de créer bah on crée, si on n'est pas créatifs et… qu'on veut créer ou qu'on croit créer et bien on continue. Je pense que c'est difficile de savoir si fondamentalement on est créatif ou pas. Je sais pas trop comment répondre à cette question…

Au sein de la formation ici par exemple, quelle est la place de la création par rapport à la technique ?

Alors ici on est très ouverts à la création et je trouve ça très très bien. Moi j'essaie de donner un enseignement, pour tout ce qui est technique, le plus traditionnel possible, pour être sûr que techniquement ça va fonctionner. Si un élève doit faire telle ou telle chose, je vais lui proposer une solution qui marche et qui *a priori* est traditionnelle ou pas traditionnelle mais en tout cas un truc qui va marcher avec certitude. Maintenant sur la partie création, si c'est un objet que la personne crée, il est libre de faire tout ce qu'il veut. Je ne mets aucune limite pour qu'il puisse créer. Après, pour respecter un programme, réussir à voir une panoplie de techniques, je peux pas les laisser faire tout ce qu'ils veulent par contre. S'ils ont des idées, bah qu'elles fusent hein, moi ça m'intéresse, je me nourris de leurs idées, c'est très riche pour moi une journée avec des élèves qui ont plein d'idées, qui dessinent, qui ont envie de faire des tests. Parfois je les

laisse tester des choses je me dis que ça va pas marcher et en fait ça va marcher et tant mieux. Donc je pense qu'il faut aussi être très créatif dans la technique. Une fois qu'on a plusieurs techniques à disposition, de les mixer ensemble pour pouvoir les mélanger et obtenir des résultats sur une chose qu'on veut faire, une forme ou un objet un peu complexe difficile à réaliser, si on le décortique, si on est créatif avec le savoir, on peut trouver des solutions pour le faire. Mais je pense qu'un artisan s'il fait preuve *[problème de son ; manque un mot*] et de créativité, pour les clients ça va être un plus. Ou pas, si ça les intéresse pas, si c'est juste un exécutant.

Est-ce qu'il y a d'abord l'idée d'acquérir une technique fondamentale avant de passer à de la création ?

Non non justement, non non, non non il est pas nécessaire d'acquérir de la technique pour faire de la création derrière mais presque bien au contraire mais… Mais vraiment ça dépend des gens. Je pense qu'il y a des gens qui connaissent rien à la technique qui vont être complètement vierges de toute technique, donc ils ne seront pas pollués dans leur tête par des problèmes techniques, donc ils vont pouvoir créer, imaginer des objets, sans contrainte. Sans contrainte dimensionnelle ou… Donc une fois qu'ils ont leur idée esthétique de forme, de couleur, etc., ou de matière, l'artisan peut venir leur dire : « Bon bah oui c'est très beau mais là ça va être compliqué. » À nous de trouver les solutions pour que cette idée qui, au départ semblait impossible, puisse voir le jour. Maintenant quand on est un très bon technicien on va peut-être se dire tout de suite : « Ah ça, ça va prendre du temps ou vaut mieux que je simplifie » et on s'auto-met des bâtons dans les roues. Mais je pense que c'est pas valable pour tout le monde. Mais j'ai l'impression que pour être un bon créateur c'est vraiment peut-être pas nécessaire d'être un bon technicien. Par contre il faut peut-être avoir un bon rapport à la matière. Et je pense que le rapport à la matière, la sensation qu'on a avec la matière, pour bien la comprendre il faut, à un moment peut-être, la travailler. Pour se rendre compte du répondant qu'elle a, de la température qu'elle a, de la flexibilité qu'elle a. C'est pour ça qu'il y a des gens qui ont du talent et d'autres qui en ont moins.

C'est inné le talent ?

Non. Non je pense pas que ce soit quelque chose d'inné parce que sinon ce serait très triste. Potentiellement tout le monde peut en avoir si les personnes ne l'ont pas trouvé

bah il faut le chercher si elles en ont envie. Si elles en ont pas envie et bah faut pas le trouver et puis je trouve vraiment que beaucoup de personnes peuvent être talentueuses dans des choses diverses et variées de la vie. Pas que dans leur métier artisanal (si c'est ce qu'ils font) mais parfois dans des gestes du quotidien, dans leur manière de se comporter avec leurs proches ou autre. Après je pense que si des artistes professionnels m'entendaient ils seraient pas du tout d'accord, parce qu'être artiste c'est un défi, c'est le défi d'une vie, c'est passer toute sa vie à défendre ses idées artistiques, à essayer de manger aussi grâce à son talent artistique, c'est un enjeu qui n'est pas le même que quelqu'un qui fait du bricolage le week-end chez lui dans son garage et qui a l'impression de faire des œuvres magnifiques mais en fait il est ingénieur le reste du temps à faire un boulot peut-être très intéressant ou inintéressant je ne sais pas. Mais je pense en tout cas que potentiellement on peut tous avoir du talent. Moi-même, en venant ici, on m'a demandé si à travers mon travail j'avais une vision artistique de mon travail. Des fois j'ai envie de répondre « Je m'en fous quoi ! » Je veux même pas y réfléchir, je sais pas… C'est quoi être artiste ou pas artiste ? Avoir une démarche artistique ou pas artistique. Moi déjà j'essaie de faire mon travail au mieux, de m'émerveiller des objets que font les autres ou de ceux même que je peux imaginer ou même m'émerveiller de la matière enfin d'être un peu dans une approche plutôt poétique des choses… À travers mes échanges avec les gens. Le sensible. Enfin, voilà, un rapport sensible aux choses. Maintenant, me dire : « Je fais de la création, je suis artiste » ; ça me touche pas particulièrement. Je sais pas si j'ai été clair ?

Si si, merci. J'avais une dernière question : tu as évoqué le rapport à la matière, que peux-tu me dire à propos des outils ?

Alors moi, concernant mes outils, ils sont presque tous dépareillés déjà. Ils servent à la fois pour des chantiers et pour faire des choses un peu plus minutieuses en atelier, enfin pas tous, ça dépend lesquels. Moi je veux qu'ils vivent mes outils! J'aime bien s'ils sont abimés, de les réparer ça ne me dérange pas, après j'en prends pas un soin inconsidéré. Ca reste des outils et je préfère me préserver moi que de préserver mon outil. Et puis si à un moment il est trop abimé et bah ça me dérange pas de le jeter et d'en trouver un autre. Après ça m'est arrivé tout au long de ma carrière d'échanger des outils avec des gens que je rencontre au travail, et j'aime bien cette idée là, d'échanger un outil parce que sur le moment peut-être qu'un collègue a besoin d'un outil qu'il n'a pas et il va en

avoir besoin alors qu'on se sera séparés, nos routes se seront séparées. Voilà j'aime bien l'histoire que peut avoir chaque outil, ça ça m'intéresse, enfin, j'aime bien regarder mes outils et essayer de me souvenir de leur histoire. Quand je change d'outil, si je change de tournevis par exemple là aujourd'hui j'arrive dans un atelier où l'établi pour le formateur est déjà en place, qui n'est pas mon établi au départ, il y a quelques outils à disposition pour moi et je suis pas habitué à travailler avec donc je suis pas à mon aise. Donc j'ai besoin de ramener mes outils pour travailler avec mes outils, je suis plus à l'aise avec mes outils. Mais j'aime bien aussi me retrouver avec un outil auquel je suis pas habitué et tenter d'être à l'aise avec, surtout quand c'est un outil qu'on vous prête, qui appartient à quelqu'un qui lui est très à l'aise avec cet outil. Mais enfin les outils il faut qu'ils travaillent, il faut pas qu'ils soient dans un coffret précieux qu'on sort comme un trésor parce que beaucoup de personnes ont ce rapport là aux outils. Tous les jeunes stagiaires qui arrivent ici ont des outils neufs pour la plupart parce que c'est des outils qu'ils achètent, parce que faut bien qu'ils s'en achètent un jour. Donc c'est drôle de voir que certains vont, parce qu'ils ont les moyens aussi, dépenser des sommes astronomiques pour les outils que moi-même j'achèterais jamais parce qu'ils coûtent vraiment trop cher. Et c'est sûr que c'est pas ce qui fait qu'ils vont être de bons artisans. Et d'autres récupèrent des outils d'un oncle, un peu de ce qu'ils avaient chez eux, et puis ils en achètent quelques-uns ; et ils ont un autre rapport aux outils. Dans tous les cas, tous ces outils sont des compagnons qui nous permettent de concrétiser des idées. Et si on sait les utiliser, si on les respecte, ils vont prolonger notre idée, jusqu'à quelque chose de concret, en travaillant la matière. Donc il faut vraiment je pense les respecter, mais à sa manière.

En sortant de la formation, à quel poste peuvent prétendre les apprentis ?

En sortant de cette formation, les apprentis peuvent (suivant leur implication et suivant la volonté qu'ils ont au départ et pendant la formation) assez facilement être un employé polyvalent, mais quand même débutant dans un atelier. Et donc apprendre en expérimentant, en pratiquant, apprendre plus et vraiment s'approprier le métier et les gestes. Mais certains peuvent monter leur boîte et certains le font presque tout de suite parce que c'est des gens, pour certains en reconversion professionnelle qui ont déjà un âge où ils ont moins de temps à perdre et donc certains se lancent tout de suite. Et c'est ça qui est intéressant dans les reconversions professionnelles, c'est des gens qui ont un

autre bagage avant. Un autre savoir. Et qui parfois est très utile et ils transposent leur savoir dans leur nouveau métier et ce qui fait qu'ils apprennent beaucoup plus vite, ou autrement, ils ont des visions, ils voient les choses autrement que quelqu'un comme moi qui a commencé vers la vingtaine. J'avais moins d'expérience de la vie en général quand j'ai commencé ce métier là. Mais j'en ai quand même plus que quelqu'un qui débute le métier à quinze ans. Ou encore plus tôt parfois. Mais donc, en tout cas, en sortant ils peuvent même parfois faire autre chose et c'est ça qui est drôle avec ce métier et avec je pense plein d'autres métiers de l'artisanat, c'est que si on sait transposer ses connaissances et son savoir, on peut l'appliquer à plein d'autres disciplines. Ce qu'on apprend en menuiserie, c'est effectivement savoir tailler du bois mais on apprend de la rigueur, on apprend de la méthodologie, on apprend l'organisation, on apprend la sensibilité avec la matière, mais d'autres ne l'apprennent pas, ça dépend des gens… On apprend l'esthétique, la créativité, pour ceux qui sont sensibles à ça parce que d'autres, certains, ça ne les intéresse pas du tout. Et l'éventail est assez grand de savoirs à travers la menuiserie. Donc si on sait le transposer dans autre chose, à la sortie, on pourrait presque faire un autre métier.

Un autre métier manuel ou peu importe ?

Un autre métier, peu importe. Surtout dans la mesure où ici on essaye quand même de sensibiliser les gens à l'après, à être à son compte parce que c'est quand même ce qui se passe beaucoup en ce moment. Les gens s'auto-emploient. C'est quelque chose qui est entre l'entrepreneur et le salariat. C'est une nouvelle manière de travailler. Donc les gens peuvent faire un autre métier que menuisier, en ayant appris de la menuiserie. Après, c'est pas le but hein, vraiment pas, c'est vraiment pas le but hein. Mais ça peut être un… Comme ça apprend beaucoup la rigueur et la réussite ou l'échec – parce que, bah quand on a coupé un morceau de bois trop court, t'as pas de discussion, il est trop court – donc on a un retour direct sur les choses. Ça c'est quelque chose que je pense on peut vraiment transposer ailleurs. Et tout ce qui est la préparation, l'étude, avant de faire quelque chose, toute la réflexion, qui est nécessaire dans ce métier et qu'on apprend à faire dans ce métier, on ne fonce pas la tête baissée dans tel bois pour couper quelque chose, on réfléchit avant à comment on va s'y prendre, à toutes les étapes, ça c'est une méthode qui va marcher après dans tout.

Ça va tout y compris dans la vie quotidienne ? Ce sont des compétences et des qualités qui servent au quotidien ou simplement dans le monde professionnel ?

Je pense que ça peut servir au quotidien ces techniques de méthodologie. Après ça peut devenir ce qu'on appelle un… Je me souviens plus l'expression… Une déformation professionnelle. Qui peut être énervante… charmante. Je pense que la déformation professionnelle elle est réelle. Moi je sais que quand je découpe des légumes chez moi je ne peux pas m'empêcher de tous les découper à deux millimètres, ou à trois millimètres ou à quatre millimètres. Je les vois les millimètres, ils sont là. Si je les découpe en cubes de un centimètre par un centimètre je peux pas m'en empêcher. Mes couteaux de cuisine sont parfaitement affûtés. C'est une déformation professionnelle. Ça énerve ma copine, parce qu'elle trouve ça… Pas drôle. Mais bon, c'est comme ça.

Entretien avec la formatrice en tailleur, réalisé le 19 février 2018

Pourquoi avoir accepté de participer à cette expérimentation ?

Alors j'ai accepté de participer à cette expérience parce que je suis curieuse, j'aime bien innover, j'aime bien aussi les challenges, et c'était aussi un challenge parce que je m'attendais pas à ce que c'était, voilà. Et parce que j'aime découvrir plein de choses. Donc voilà. Parce que c'est vrai que c'était un petit peu le flou quand même. Je savais pas trop à quoi m'attendre.

Est-ce que tu avais quand même quelques idées avant ce matin ?

Alors, quelques idées oui, je savais que c'était le geste, plutôt la gestuelle par rapport au corps, voilà. Mais, exactement quoi… Par rapport aux tâches, j'arrivais pas à faire la jonction entre les deux. Je me suis dit comment… Parce que les gestes finalement on les connaît pas, on se rend compte qu'on fait tellement de gestes rien qu'en s'exprimant déjà, on bouge et je pensais pas qu'il y avait autant de gestuelle importante par rapport à ce que nous avons fait ce matin, pour une si petite tâche. Moi je me suis dit : « Qu'est-ce qu'on va pouvoir faire dans une tâche qui dure deux minutes ? » Voilà.

Si tu devais raconter ta journée ?

Alors, je l'ai déjà racontée parce que rien que le fait de monter à l'administration tout le monde est au courant ! « Et qu'est-ce que c'est ? », voilà, donc j'ai expliqué que, par rapport au tailleur, on a déterminé une tâche qui consistait à travailler sur un col tailleur et à décomposer en fait un ensemble de gestes relatifs à la mise en place de cette tâche finalement. Et le fait de travailler sur le geste normal, accélérer le mouvement, le ralentir, on prenait conscience en fait des gestes que nous faisons de façon machinale et on s'en rend même pas compte. Voilà.

Et cette prise de conscience, à ton avis, elle peut servir à quoi ?

Alors, c'est la question qu'on m'a demandé justement, c'est ce que m'ont demandé mes collègues, « à quoi ça peut servir ? » Alors, j'ai pas vraiment réfléchi à quoi ça pourrait m'amener… Par contre, à être vraiment attentive aux autres gestes dans mes démonstrations. Prendre conscience qu'ils sont importants peut-être oui. Voilà. Je sais, je sais déjà, quand même. Par rapport à chaque fois qu'il y a une démonstration sur

quelque chose de bien précis, il faut faire attention, il faut répéter, mais là j'aurai peut-être plus conscience de l'importance de l'explication du geste qui va avec les mots.

Est-ce que tu t'étais déjà vue travailler ?

Très peu, une fois on a eu l'occasion d'être filmé, justement aussi avec des apprentis, un reportage sur l'école où, curieusement, c'était aussi sur du picotage je crois. Bon, en tailleur, c'est un peu ce qu'on va retrouver. Mais là, faire ce genre d'expérience sur une journée non j'ai jamais fait ça.

Qu'est-ce que tu as pensé des images ?

Aujourd'hui ? Bah, ça m'a agréablement surprise, ça m'a conforté dans ma façon d'enseigner. Voilà. Je me sentais quand même sûre de moi, peut-être aussi patiente, parce qu'il faut être patient quand même quand on doit apprendre enfin faire passer un message, et en fait j'étais agréablement surprise de la façon dont j'expliquais les choses. Il m'a semblé que c'était clair, avec des mots que comprenait bien mon étudiant. Donc j'étais agréablement surprise de voir que c'était plutôt positif. Et puis très pédagogique j'ai trouvé. Je me jette des fleurs mais… Ça m'a surtout conforté parce que je ne me suis pas forcée hein à faire ce que nous avons fait ce matin. C'est ce que je fais habituellement. Et ça m'a conforté dans la façon de voir que c'est plutôt clair ce que je dis. Voilà. Parce que quelquefois on dit beaucoup de choses et on a l'impression de saouler un peu les élèves comme ça. Alors que j'ai… J'ai plutôt trouvé que c'était posé, clair, pas agressif. Et pédagogique oui.

Est-ce que mes consignes ont eu un impact sur ton travail ?

Alors, ça n'a pas changé ma façon de faire… Parce que quand même dans ce qu'on a visionné, je retrouve quand même, malgré tout, le geste. Donc il n'a pas été changé. Même s'il a du être accéléré ou ralenti, voilà. Je sais plus ce que je voulais dire. Ah oui ! J'étais surprise en me disant : « Est-ce que ça va marcher quand même ? » ; et je me suis rendue compte que oui finalement le geste reste. Dans mon cas en tout cas. J'ai trouvé que ça paraissait un peu bizarre comme demande, mais finalement on a l'impression que la main, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, la main garde...La main marche toute seule. Le geste reste. Voilà. Même si il est décomposé… Enfin, dans ce que je fais en tout cas je retrouve toujours le même geste.

Selon toi, il en a été de même pour l'apprenti ?

Alors, pour moi je pense que le geste, il y a longtemps quand même que je travaille, que je le fais ce geste, j'ai un savoir, j'ai un vécu, quand même. Donc, je pense que pour l'apprenti, lui il devait se concentrer déjà sur un geste qu'il ne connaissait pas forcément, même s'il le connaissait un peu, il devait déjà se concentrer sur la façon de réaliser ce geste, de bien le faire, et de devoir le décomposer ou l'accélérer. Il y avait la concentration en plus. Tandis que moi, c'était une question de rapidité, j'accélère, je ralentis, c'est… J'avais pas à me concentrer sur mon geste. Je partais quoi. Voilà. Et je savais pour l'accélérer j'agrandissais même mes points alors que ralentir j'ai fait des points plus petits pour que ça aille moins vite. Tandis que lui, il avait pas cette approche là. Il avait cette concentration et il se focalisait à bien faire le geste et essayer de le faire moins vite, plus vite. Je pense que c'était plus difficile pour lui que pour moi.

Parce que… ?

À cause du fait qu'il le connaissait pas. Je pense qu'à partir du moment où on connaît un geste, il est acquis, on n'a plus à l'améliorer hein. Il doit savoir qu'il y avait une certaine longueur à garder, un certain écart, ça c'est quelque chose qu'il ne connaissait pas donc voilà il faut se concentrer.

Tu parles de geste acquis. Comment fait-on pour acquérir un geste ?

C'est l'expérience, c'est le temps hein. Et puis c'est souvent faire ce geste. Parce que même moi quand il y a des gestes que je connais, qu'il y a longtemps que j'ai pas pratiqué par exemple, faire une boutonnière, un nœud spécial, voilà, faut que je me remette quand même, comme on dit un peu dans le bain. Oui parce que il faut quand même le bon geste. Parce que le geste on le connaît mais le bon ! Voilà. Il y a le fait qu'il soit efficace. Voilà. C'est ça surtout. Par exemple un nœud, oui on peut le faire mais il faut qu'il soit efficace ça veut dire on va tirer le fil d'une certaine façon pour qu'il soit au bon endroit et donner le meilleur résultat. Donc le geste reste mais il faut aller reprendre le rythme. Le rythme est important dans les points, pour avoir une régularité et puis le fait qu'il soit efficace, aussi, ouais, il faut s'y remettre, il faut un petit temps. Mais ça revient vite hein, ça revient vite.

Selon toi, il y a un minimum d'années de pratique pour acquérir un geste ?

Non je pense que ça dépend des personnes, il y en a qui ont la faculté d'apprendre vite, et de garder, j'ai cette faculté, voilà, c'est… Comme c'est une passion pour moi j'ai toujours aimé donc assez vite je prends les informations, je suis comme une éponge et ça me passionne donc forcément ça me plaît, ça rentre, donc j'ai pas besoin d'avoir beaucoup beaucoup de pratique pour me l'approprier. Voilà. Donc je pense que ça dépend des personnes. Mais à partir du moment où on est passionné... Après c'est pareil, moi ça fait 40 ans que je travaille hein voilà j'ai eu le temps de m'y mettre, encore que dans le tailleur c'est un peu plus récent que le reste. Mais à partir du moment où on a eu une activité professionnelle avant d'enseigner, ça aide quoi.

Tu penses qu'on s'approprie plus vite et plus facilement les choses quand on est passionné ?

Je pense. Je crois que le fait d'être passionné, on s'approprie vite les choses. Voilà. Le tailleur par exemple, le tailleur traditionnel, couture, c'est quelque chose que je ne pratiquais pas et je me suis vite prise de passion parce que c'est une technique différente avec des points forcément qu'on connaît, on connaît plein de choses mais comment on les met en place ? Comment on construit tel toilage à l'intérieur de la veste ? C'est de la curiosité, donc à partir du moment où il y a ça, cette curiosité qui est titillée, hop' on fonce dedans ! Et comme ça me passionne j'aime beaucoup de toute façon ça a toujours été… Je suis tombée dedans quand j'étais petite hein la couture ! Ma mère était couturière, elle ne voulait pas que je fasse ce métier là mais moi ça me passionnait, j'ai toujours aimé la technique. Comment c'est fabriqué ? Il y a des règles de l'art dans certaines choses comme dans le tailleur. C'est ce que j'aime beaucoup. Il y a d'autres choses par exemple qui ne vont pas me passionner plus que ça. Je vais faire parce que j'ai une facilité à faire. Mais c'est pas… C'est pas quelque chose que je vais forcément aimer. Voilà.

Pourquoi ta mère ne voulait pas que tu fasses ce métier ?

Parce que c'est un métier difficile. Et puis elle était d'une époque où on allait encore chez la couturière. Elle a commencé juste après-guerre, voilà. L'enseignement était différent. On travaillait dans des ateliers, et puis on travaillait pour une clientèle et puis à partir de là c'est beaucoup d'heures et il faut se faire payer, faut vivre de son métier.

Et c'était difficile donc c'est pour ça qu'elle voulait m'épargner ça, des heures de travail le soir et la nuit… Parce qu'il faut satisfaire la cliente et parce qu'il y avait des occasions à pas rater et c'était comme ça. Maintenant on va au magasin, on a besoin d'une robe, bon, voilà. Tandis qu'avant c'était la couturière hein. Donc on y allait parce qu'il y avait un mariage, parce qu'il y avait une cérémonie, parce qu'il y avait un Noël, un anniversaire, voilà, il fallait la robe ! Et c'est pour ça qu'elle ne voulait pas. Mais moi j'ai quand même connu ça hein au début de ma carrière, du travail pour des particuliers et on allait encore chez la couturière donc oui ! J'ai passé des nuits à travailler et faire passer la clientèle avant moi et moi si j'avais aussi une cérémonie enfin quelque chose le lendemain et bah je travaillais la nuit pour avoir mon vêtement le lendemain. J'ai fait ça oui !

Pour revenir sur le corps et la posture, selon toi, quel rôle joue le corps dans la transmission et l'apprentissage d'une technique artisanale ?

Alors le corps… Il faut ménager son corps quand on veut pouvoir travailler longtemps. Parce qu'il faut savoir quand même que c'est un métier difficile. D'abord il y a la vue, on fixe beaucoup, on travaille beaucoup à la lumière. Le fait d'être sur les machines, on a une posture aussi qui fait que bah on appuie sur le cou, voilà. Donc, on n'est pas toujours bien… Avoir une table à bonne hauteur, des chaises à bonne hauteur, ça ça facilite quand même parce que le corps souffre. Parce qu'on est des heures, des heures des fois devant une machine, des heures devant une table et au bout de certaines heures on s'ankylose, on a mal pare qu'on est resté tout le temps debout. Donc on a le dos qui souffre. Donc il est important de travailler dans de bonnes conditions et d'apprendre aussi les bons gestes. Parce que si on commence à avoir des postures ne serait-ce que pour faire un ourlet. Si on commence à se mettre sur ses genoux, travailler comme ça déjà la tête en bas, on a quinze ans… Vous imaginez hein dans… vingt-cinq ans et plus ce que ça donne... Parce qu'on prend une mauvaise habitude et sans penser qu'on se fait du mal. Donc déjà essayer d'être droit quand on travaille, bah c'est préserver. Moi je le dis à mes élèves des fois : « Mais regarde comment tu es ! Mets la lumière. » « Oui mais je vois clair Madame. » « Oui, tu vois clair mais vaut mieux avoir un éclairage direct qui te soulage la vue. Et d'être bien à hauteur ici plutôt que d'être penché. »

Donc c'est important de se préserver ?

Bien sûr ! Bien sûr ! Je pense aux personnes qui travaillent en industrie sur des machines. Il y a des machines industrielles avec des bras déportés et avec une posture particulière pour devoir travailler sur ces machines là et qui sont déformées hein qui arrivent à avoir des tendinites, des choses comme ça. Parce que ça fait vingt ans, trente ans qu'elles travaillent au même poste et le corps s'habitue à de mauvaises postures et il est tordu.

Je vais te proposer deux appellations pour le métier de tailleur : « métier manuel » ou « métier corporel » ; laquelle qualifie le mieux ton activité ?

Aaaah… Alors je vais même dire un troisième. Alors… Le métier de tailleur c'est manuel… Corporel, parce que de toute façon on s'investit, oui. Donc le manuel va avec le corporel. Pour moi. Mais intellectuel. Parce qu'on a tendance à dire… C'est ce qu'on disait avant, les jeunes on les mettait à couture parce qu'ils savent pas faire autre chose. C'est un métier difficile parce que ça demande beaucoup de réflexion. Savoir faire c'est pas seulement tirer une aiguille hein, c'est de la réflexion, c'est faire les bonnes choses, le bon geste, donner la qualité et souvent un tailleur – je pense aux hommes puisque c'est plutôt eux qui ont l'appellation « tailleur » contrairement aux dames qui « font du tailleur » mais qui ne sont pas tailleur, voilà… C'est réservé à ces messieurs. Et... Je sais plus… J'ai perdu le fil…

Tu disais que c'est un métier intellectuel.

Oui oui, parce que ce métier demande… Déjà, on part d'un tissu et on coupe un vêtement dedans. Avec des mesures qu'on nous donne donc on a des mesures, il faut savoir calculer, il faut savoir travailler à plat mais en 3D dans sa tête aussi. Donc c'est une gymnastique d'esprit tout le temps. Voilà. On n'a pas l'impression de ça mais tout fonctionne. Donc, je trouve que c'est péjoratif de dire « on fait de la couture ». Ouais, on fait de la couture, on fait du tailleur, nous sommes des artisans, voilà. Des artistes, même. C'est vrai.

Est-ce que du coup tu dirais que le métier de tailleur est un métier créatif ?

Euh… Créatif… Un métier créatif le métier de tailleur… Créatif… ? Créateur ? Créatif je sais pas… Créateur parce que oui de toute façon on crée quelque chose, on part de

rien, d'un morceau de tissu pour faire un vêtement, un vêtement qui va bien sur une personne, qui ne va pas aller forcément à une autre personne parce qu'il est fait pour cette personne là. Donc, c'est de la création. Et puis il faut tenir compte du corps, de la morphologie, donc forcément on crée quelque chose de personnel. Voilà. Je parle pas du prêt-à-porter où on travaille avec des normes. Mais il n'empêche que même travailler avec des normes, il y a l'aspect créatif peut-être qui rentrerait plus en ligne de compte parce que là on va plus s'occuper forcément de la morphologie mais plus de ce qu'on va apporter pour enjoliver, pour que ce soit moderne, pour que ce soit mode. C'est différent, je trouve.

Ici en formation, comment s'articulent la technique et la création ?

Alors quand on rentre à l'école pour faire un CAP, alors CAP ça veut dire qu'on sait rien faire, on vient chercher un savoir-faire technique. Donc on est obligé d'apprendre des bases. Voilà. Des bases et ce CAP va permettre d'aller plus profondément dans la technique, d'acquérir ces bases, ça va être aussi… Il n'y a pas forcément que de la couture, il y a aussi du patronage d'accord, il va y avoir du dessin. On va quand même faire prendre conscience à l'élève d'un corps puisqu'ici à l'école il y a cours de dessin, des mannequins vivants qui prennent des postures donc faut apprendre à regarder le corps, comment il bouge, quelle est sa morphologie, ça permet la réflexion. Qui amènera après je dirais l'aspect créatif. Ça veut dire, à partir du moment où on a les bases et qu'on a bien compris comment on pouvait fabriquer un vêtement et comment on pouvait le construire. Parce que peut-être en CAP il n'y a pas forcément la construction pure et dure, encore que… Ils font de la technologie, un peu de coupe à plat… En CAP, on va pas dire que c'est des bébés mais bon après il faut grimper les échelons. Voilà. Mais oui à partir du moment où on a acquit une technique de base, là on peut aller vers de la création. Alors il n'empêche que tout de suite les élèves, même en CAP, ils ont envie de créer ! Mais à partir du moment où ils commencent déjà à avoir quelques bases, si on leur donne une structure, ils peuvent s'approprier le vêtement parce qu'ils peuvent avoir je ne sais pas… On va leur proposer une robe qui va être mise à leur mesure, donc le fait d'être en technologie d'être en coupe à plat, ils vont apprendre à donner les mesures qui correspondent à leur propre corps et puis après on peut leur proposer, dans l'amélioration on va dire, peut-être des poches différentes ou ajouter je sais pas, des gallons ou des choses comme ça qui vont faire qu'ils vont

personnaliser leurs vêtements. Voilà. Donc c'est de la création oui ! Voilà. Il y a ça aussi et puis c'est bien de leur donner cette idée, de dire : « Je suis pas obligé de faire comme tout le monde à un moment donné ». On a un projet perso, voilà, donc peut-être au bout des trois mois on commence à leur dire : « Bon aller, vous allez faire une petite robe, tout le monde aura la même MAIS vous pouvez faire quelques petits changements. » Donc tout de suite ça intéresse, forcément, ça les motive. Voilà.

Tous les apprentis que tu rencontres ont cette envie de création ?

Alors, au départ, je vois par rapport à l'école hein, l'école fonctionne avec ses portes ouvertes, en début d'année, qui permettent de faire connaître l'école aussi bien en CFA que dans des cours privés avec d'autres genres de formation. Et les travaux des élèves sont exposés. Et c'est vrai que quand les gens arrivent, ces jeunes arrivent, ils veulent faire de la couture. Bah déjà parce qu'ils sont attirés par les podiums, par tout ce qu'ils voient et puis bon bah c'est vrai que le vêtement maintenant tout le monde a envie de sortir du lot, d'avoir quelque chose de personnel, c'est beaucoup tendance quand même hein maintenant c'est comme ça. Et ils viennent ici dans l'optique de se dire : « Ah moi j'ai envie de travailler chez des grands couturiers ». Mais il y en a d'autres qui arrivent en disant : « Moi j'ai envie de faire de la couture mais je voudrais faire ma propre marque ». Il y en a qui ont cet objectif. Voilà. Je trouve que maintenant c'est rare, contrairement à il y a … pf… trente ans peut-être, peut-être même plus, où on mettait les jeunes en couture parce que c'était pas des intellectuels donc on leur disait : « Aller hop, tu fais de la couture ! » Je sais pas ce qu'on disait aux garçons qui qui ne voulaient pas faire d'études. Donc c'était ça. Cette voie de garage mais forcément ça pouvait pas plaire ! Ça pouvait pas ! Tandis que maintenant, ils ont le désir d'apprendre, voilà, de faire. Ils ont même déjà des idées avant de savoir faire voilà. Et c'est là où il faut les freiner en disant : « Bah attendez, c'est bien mais il y a quand même des bases. » Alors là c'est moins rigolo, de passer par le B.A.BA et de pouvoir après aller vers quelque chose de plus ludique, c'est sûr.

Pour revenir à ta pratique, j'aimerais que tu me parles du travail de la matière.

Quand j'étais plus jeune, dès que j'avais une matière – parce que j'aimais beaucoup aller acheter du tissu – même si j'avais pas besoin je disais : « Oh ce tissu ! » ; tout de suite je savais je disais : « Oh je ferais bien ça ! » Voilà. Donc moi, peut-être

maintenant, c'est peut-être l'âge je sais pas… Mais c'est vrai que la matière donnait l'envie, donnait l'envie de faire quelque chose, voilà. Et maintenant même ça m'arrive de dire : « Oh c'est bien tiens. » Tout de suite une idée me vient parce que ça irait bien pour ça, voilà. Je pense que, de toute façon, quand on crée un vêtement ou un tailleur, peu importe hein, la matière est importante, même la couleur, parce qu'on va peut-être pas forcément créer la même veste si on a un lainage foncé que si on en a un clair par exemple. Je dis un lainage ou quelque chose de plus soyeux ou voilà. Donc forcément la matière influence ce qu'on a à faire. Quand on travaille pour soi. Après quand on travaille avec d'autres personnes, avec des stylistes, avec des modélistes ou peu importe, on nous impose un peu une matière voilà, l'approche est peut-être différente. Je pense qu'il y a l'envie à partir du moment où on ramène ça à soi, on a d'autres envies, je pense.

Du coup tu avais tout un tas de matières chez toi ?

Oh oui ! Et j'en ai encore plein ! J'en ai beaucoup acheté et après il y a le temps, le temps pour les faire. Parce qu'il y a le désir et puis après ça dépend ce qu'on fait hein si on travaille pour les autres on est pris un peu par le temps. « Oh mince c'est plus la saison, j'avais prévu plutôt ça. » Et puis voilà on a toute une armoire pleine de tissus.

La dernière question porte sur les outils : quelle relation tu entretiens avec tes outils ?

Par rapport aux outils quand même on aime bien avoir ses propres outils. Maintenant de là à dire qu'on les garde toute une vie alors peut-être il y en a aussi qui… C'est pas du fétichisme hein mais qui peuvent dire : « Ah bah ça c'était le début de ma carrière, il fonctionne plus très bien mais je le garde. » Voilà, ça peut être ça, pour des ciseaux par exemple. Moi j'ai gardé des petits ciseaux de brodeuse de ma grand-mère, comme les petites cigognes là. Ils coupent plus très bien mais je les ai gardés parce que c'était relatif à un métier de brodeuse et puis c'était aussi dans l'affectif, voilà. Par contre c'est vrai qu'au niveau machine à coudre, moi je suis très attentive à mon matériel parce que j'aime avoir du bon matériel qui travaille bien. Je fais fonctionner mon matériel mais lui il doit bien savoir travailler aussi. C'est-à-dire qu'à chaque fois que j'ai pu acheter une machine à coudre et bien il y a des critères bien particuliers auxquels je fais attention. Et si je change de machine à coudre c'est parce qu'elle est arrivée au bout de sa vie. Qu'on

ne peut plus la faire réparer parce qu'il y a de l'électronique, encore que des électroniques j'en n'ai pas eu beaucoup mais après c'est un coût. Mais quand on veut bien travailler, il faut quand même investir dans du matériel. On peut pas prendre un matériel basic parce que déjà la qualité sera pas forcément là, même si on sait travailler. Si sur une machine à coudre on n'a pas les bonnes griffes, si les boutonnières donnent un travail pas qualitatif, enfin il y a tout ça qui rentre en ligne de compte. Donc on va dire, le gros matériel j'y fais très attention ; le petit matériel, on est obligé de changer ses paires de ciseaux, parce qu'à un moment donné ils coupent plus ou parce qu'on a envie d'investir dans quelque chose de plus technique hein voilà. Avec des lames en acier voilà, ou avec certains revêtements dessus, voilà. Donc ça c'est important aussi la technicité, au niveau du matériel. Après il y a ceux qu'on perd et qu'il faut remplacer et voilà.

Je n'ai plus de questions. Est-ce que tu veux ajouter quelque chose ?

Ah bah la journée d'aujourd'hui j'étais très contente finalement de faire cette expérience avec vous parce que bah finalement ça m'a appris quand même des choses. Voilà. Le fait de pouvoir décortiquer des mouvements. Et puis le faire aussi en binôme avec un petit jeune c'était sympa quand même parce que ça s'est bien passé. Et puis on a quand même une relation un petit peu différente par rapport à ce qui se passe en cours parce qu'il y a l'élève unique donc on y fait peut-être un petit peu plus attention encore que j'ai pas eu cette impression là par rapport aux autres. Et puis, c'était intime. Voilà. On était dans un petit cercle, on a été mis à l'aise tout de suite avec vous, voilà, très gentils, vous nous avez guidé gentiment sans nous prendre la tête, ce qui faisait qu'on était bien à l'aise. Et puis surtout en espérant que cette expérience pour vous soit enrichissante puisque par rapport aux métiers que vous découvrez peut-être dans la liste que vous nous avez donné, ça va permettre de faire une thèse qui va défier toute concurrence ! (Rires) Quelque chose qui s'est jamais fait, enfin je pense, je sais pas ? Voilà.

Entretien avec le formateur en ébénisterie, réalisé le 11 avril 2018

Si ce soir tu devais raconter ta journée…

Alors, si je devais raconter cette journée, je leur parlerai d'une expérience… Hors du commun où j'ai pu m'auto-analyser… C'est assez particulier, c'est la première fois pour moi, donc évidemment ça prendra tout son sens avec un peu plus de recul. Pour autant, c'était très enrichissant, ça me conforte dans ma situation de formateur, dans les gestes que je peux avoir et les attitudes. En tout cas, j'ai commencé à amorcer quelque chose au niveau de ma réflexion par rapport aux apprentis. Ça me conforte et ça me prouve qu'il y a encore beaucoup de chemin, beaucoup de travail, beaucoup de développement à faire dans la transmission du geste, dans l'explication. Et dans l'autocorrection de mes propres gestes. Voilà. Donc ça me conforte dans mon idée et ça me donne envie de continuer à dix mille pourcent, de continuer l'aventure, et ça rend le travail de formateur encore plus passionnant. Voilà. Je pense que c'est ça. Innovant, enrichissant, passionnant. C'est à peu près ça.

Pourquoi as-tu accepté de participer ?

Alors, j'ai accepté de participer à l'expérimentation parce que j'avais besoin de recul, sur tout ça… J'avais besoin d'une aide extérieure et parce que ça me sert aussi, évidemment, et voilà, ça me permet cette auto-évaluation, ça me permet de comprendre ce cheminement. Le parallèle qu'il y a dans la formation avec les livres, les cours, les transmissions de savoir, j'avais vraiment besoin d'essayer ça pour me demander : « Est-ce que je suis dans le bon chemin, est-ce que je suis dans la bonne voie, est-ce que je suis bien dans mon rôle ? » Et, je trouve que oui, ça permet d'affirmer le sens que j'avais envie d'y mettre et la conviction personnelle que j'ai dans la transmission des savoirs. Et on se rend compte que mes apprentis, qui sont arrivés tout neufs et qui vont passer là l'examen, et bien je me vois à travers eux en fait. Dans les gestes qu'ils peuvent avoir, ils étaient encore là la semaine dernière et...Voilà, je leur ai transmis une partie de moi au sein du métier. Ouais. Voilà. Que j'ai pris de mon maître à l'époque et qui, à mon avis, perpétuera comme ça. Et oui, ça m'a permis d'avoir du recul donc c'est pour ça que j'ai accepté. C'est aussi pour corriger si besoin. Voilà. C'est dans ce sens.

À propos de l'expérimentation du matin, est-ce que les consignes ont eu un impact sur ton travail ?

Complètement. Les consignes données ce matin ont eu un réel impact parce qu'elles m'ont déconcentré de mon travail. Je me suis plus mis à réfléchir sur l'image que je projetais… Enfin, j'améliore les gestes ou je reprends mes gestes, je ralentis ou j'accélère et en fait j'étais vraiment dans la production, « ai-je bien répondu à ton exercice ? » Mais j'en oubliais le travail à proprement parler c'est-à-dire celui de raccorder du plaquage donc évidemment, ça m'a complètement modifié, ça m'a mis un stress positif mais dans un challenge, « est-ce que je vais bien réussir à mimer, à exprimer ? » C'est une notion que j'ai pas. En tout cas, sur laquelle je travaille pas. Et oui ça m'a en effet perturbé. Pas négativement mais ça a changé mon travail, ma façon de faire. Complètement. Complètement.

Si tu devais décrire la pédagogie que tu mets en place auprès des apprentis ?

Si je devais parler de mon travail… Ça reprend plusieurs grands principes de formation, la métacognition… Donc c'est la possibilité de mettre en avant beaucoup de supports visuels, de partir d'un point de départ pour arriver à un point d'arrivée avec tout un tas de phases différentes et de diversité de techniques et de pré-requis. Je dirais que ma vraie philosophie, dans la formation, ça va être un petit peu de projeter ma vision de la réussite auprès de l'apprenant. Et ce que j'aime voir chez mes apprenants c'est leur envie de réussir et leur impression que la réussite est facile et très proche d'eux. Voilà. C'est ce que je préfère en fait. Peu importe les méthodes qu'on puisse avoir, j'ai besoin que mes apprenants deviennent autonomes, aient confiance en eux, une vraie confiance en eux et peu importe si le geste est maladroit ou un petit peu tremblant ou au contraire très franc. J'ai besoin que ce geste soit en sécurité, que ça soit leur geste. Et qu'ils soient dans une optique de réussite. Voilà. Et donc c'est vraiment ce que j'aime avec mes apprentis, c'est qu'on est dans un rapport de confiance et peu importe l'apprenti que j'ai, il sait que par principe je vais lui dire que ça va aller, que tout se passe bien et il sait déjà que j'ai confiance en lui. Voilà. Et que c'est qu'une question de temps pour arriver à l'expérience que j'ai pu acquérir. Voilà. On est dans une transmission, on n'est pas dans une imposition. On n'est pas dans des méthodes coercitives que j'utilise quand j'apprends à un élève. Donc on est vraiment dans la transmission, j'ai confiance en toi, tu finiras par y arriver. On n'est pas dans le superflu non plus, on est vraiment dans le

réel et le montage petit à petit, chacun à son rythme. Et c'est là où on pouvait reprendre avec l'expérience de ce matin qui est très intéressante, c'est qu'on peut se rendre compte que l'apprenante qui était là ce matin avait une vitesse un peu différente de la mienne mais le résultat était tout aussi… Correct. Et on se rend compte que voilà, chacun a son niveau, sa rapidité, mais on a la même exigence au final. C'est quand même beau. On a rigoureusement la même exigence. On a la même exigence au final, mais l'approche est différente et on est dans une confiance. Voilà. Il faut donner confiance. Métier manuel, il faut absolument avoir confiance. La dextérité, le geste, passent forcément par du bien être, de l'aisance, et c'est un accomplissement hein, c'est une sublimation. Voilà, on sublime. Dans un moment où il y a des contraintes, il y a un examen qui va arriver avec des contraintes de temps, avec une contrainte de bois, une contrainte de spécificité, d'antériorité des phases opératoires qu'ils n'ont pas forcément mis dans ce sens là, il faut reconstruire. Et bien malgré tout ça, ils se posent et ils reprennent cette confiance. Et elle est très visible chez les deuxièmes années par exemple. Voilà. Ils ont vraiment ce sentiment de confiance, d'accomplissement et, peu importe ce qui se passe… « J'ai jamais fait, ok. Mais je vais y arriver ». C'est ce qu'on recherche. Voilà.

Ce qu'on a observé ce matin c'est surtout la place du corps ; que peux-tu me dire sur le rôle du corps dans la transmission et l'apprentissage d'une technique artisanale ?

Alors, le corps joue vraiment un rôle. Alors, c'était très intéressant ce matin, on a fait l'exercice où on a pris une posture délicate. Quand le geste est acquis, il est facile, plus ou moins, de le refaire dans des situations assez cocasses. Pour autant lorsqu'il faut intégrer un geste, oui, la position du corps a toute son importance. Lorsqu'il est acquis, on va se débrouiller on peut faire du piano les mains à l'envers pour les plus forts d'entre nous mais voilà, lorsqu'il faut apprendre non. La posture est importante, les points d'appui, la posture du dos, la position des cuisses, on travaille beaucoup avec nos cuisses nous hein. Donc oui, ça a du sens, complètement. Le fait de passer sa main, le fait de faire le geste, on le voit dans le sciage hein. Et on l'entend en plus. On le voit, on l'entend, on le vit. Quand on a un sciage qui est trop fort, quand on a un sciage qui est délicat. On arrive à le revoir même au travers des vidéos, on s'en rend compte. Et on arrive à percevoir les défauts qui peuvent arriver au fil des épreuves, au fil des

exercices. Le corps a toute son importance. La position… Et la manière de fluidifier l'esprit à ce prolongement de l'outil hein qui est la main. C'est juste un prolongement de l'outil donc on est vraiment… On fait corps avec l'outil, on fait corps avec la matière. Complètement.

Tu parles de perception, tu montres ton oreille… Parle-moi un peu plus des sens.
Tous les sens. On a besoin du toucher, on a besoin de la vue, on a besoin d'entendre ce qui se passe. Alors, l'odorat beaucoup moins mais on a besoin vraiment de savoir ce qui se passe, de sentir et on va éveiller oui plusieurs sens, complètement.

Si tu devais choisir entre ces deux formulations : « métier manuel » ou « métier corporel » ; laquelle choisirais-tu pour désigner le métier d'ébéniste ?
Très intéressant… Très intéressant. Euh… Est-ce que j'ai l'impression d'exercer un métier manuel ou corporel ? Euh… J'aurais même rajouté intellectuel à la fin, j'ai l'impression que ça fait qu'un en fait. Qu'on peut pas les dissocier non plus. C'est un côté manuel par la force des choses hein, le côté manuel qu'on peut pas négliger. Pour autant, c'est tout le corps qui travaille. Et c'est malheureux à dire mais on a besoin, physiquement, d'être en forme. Donc c'est un beau mix entre un métier corporel et un métier manuel. J'en suis convaincu. Voilà. On travaille de tout son être et quand on est diminué pour X raison et bah ça va pas fonctionner. Ou alors ça fonctionnera par un poste précis, d'une réalisation précise mais on ne vit pas le métier, on vivra une action, voilà, ponctuelle. Mais pour englober tout ce métier non, c'est un métier entièrement corporel et on le reverra dans les vidéos, quand on n'a pas le bon geste, quand on n'a pas la bonne attitude, quand on n'a pas… Et bah ça fonctionne pas. Ça fonctionne pas.

Tu as la sensation de faire un métier physique ?
Alors, physique pas dans le rapport de force, mais dans le rapport d'utilisation de son corps, d'avoir un corps capable d'endurer douze heures debout, capable de rester derrière un établi à piétiner, capable de porter quelques charges – qui sont pas lourdes hein on a quand même des moyens de porter des charges lourdes – mais disons capable d'utiliser différents outils, oui c'est en ça que c'est physique. Après c'est pas éreintant ni lourd à porter, on n'est pas des bodybuildés parce que c'est pas très très lourd mais c'est un métier qui peut être usant oui, usant physiquement oui, tout à fait.

Comment fait-on pour ne pas être usé ?

On évite de répéter les mêmes gestes. Et on est complètement dedans. On adopte les bonnes postures, on adopte les mêmes méthodes et on rationalise. On évite dix mille gestes alors qu'on pourrait en faire deux. On l'a vu ce matin dans, justement, le surplus, dans l'extériorisation de ses sentiments ou de ses gestes hein, on en fait trop. Pour pas grand chose. Et je pense qu'il faut rassembler. Et faut pas confondre précipitation et rapidité d'exécution. Je me précipite pas, je pars pas dans tous les sens. Je me fatigue pas, à la fois physiquement et psychologiquement et je rationalise mes gestes. Voilà. On a quand même beaucoup de tâches, disons qu'en une journée on a utilisé à peu près toutes les parties de notre corps quoi.

Est-ce que tu as l'impression de faire un métier de création ?

Alors, oui, il y a une facette de l'ébénisterie où il y a en effet une création. Tout à fait. Remis à mon poste de formateur, non. Je ne vais pas exécuter du tout un métier de création, absolument pas. On ne peut pas dissocier la création de l'ébénisterie, c'est pas possible. Dans mon rôle, moi en tant que formateur, oui. Complètement. Je suis absolument pas dans la création ou alors ça peut être dans l'innovation des techniques. Attention, les techniques utilisées oui on cherche à être innovant. Mais on crée rien et on cherche à leur apprendre ce qui a été fait, hein, on apprend les bases et avec ses bases ils nous feront de la création plus tard. Donc on leur insuffle un mouvement de création. Mais je suis pas créateur.

Est-ce que tu as l'impression que les apprentis viennent ici pour être des créateurs ?

Oui ! À 75 %. J'ai eu la chance de rencontrer à mon avis de futurs grands ébénistes durant ces cinq années de formation ici parce que j'ai quelques apprentis qui ont fait des créations à côté, qui ont réussi à exposer. Et ils sont tous dans cette dynamique là. Voilà, donc à peu près 75 % et à chaque fois qu'on peut en discuter ou qu'on peut échanger moi je les pousse à faire de la création, à mon sens c'est ce qui les distinguera du reste et c'est ce qui leur permettra de percer. Et ça passe forcément par l'apprentissage rigoureux des méthodes de nos ancêtres. Ça c'est une obligation. Voilà. Plus l'innovation des techniques d'aujourd'hui. Ça passera forcément par l'apprentissage des bases, et ensuite une fois que les bases sont acquises, ils peuvent se permettre

d'exprimer leurs sentiments, d'exprimer leur volonté, leurs idées, leur ressenti, mais ça passera forcément par les méthodes. Et la méthode, c'est du déjà vu, c'est pas de la création.

Je voulais aborder une dernière thématique. Ce matin, tu parlais d'écouter la matière. Est-ce que tu peux m'en dire plus à propos de ce dialogue ?

« Alors en fait… C'est pas qu'il y a un dialogue, c'est que c'est un moyen supplémentaire de comprendre une mauvaise manipulation ou une mauvaise exécution. On a le toucher, on a la vue. Quand ça suffit pas, ce qu'on a vu ce matin dans l'expérience c'est que la position de la scie n'allait pas, la pression de la scie n'allait pas, il me restait une autre possibilité pour lui expliquer, c'était grâce à l'oreille, grâce au son que la scie faisait sur le bois et donc je l'ai interpelée grâce à ça. Donc c'est en fait un moyen que j'ai, en plus, d'interpeler mes apprenants. Alors, de là à dire qu'il y a une communication avec la matière, elle est induite parce que le bois c'est une matière vivante donc on sait qu'il faut le travailler comme ça pour pas que ça bouge, on sait qu'il faut le contraindre de telle façon pour pas que ça bouge mais je dirais pas qu'il y a une communication à proprement parler, voilà. C'est un moyen supplémentaire de se rendre compte « est-ce que j'exécute bien le mouvement ? » ; ou « est-ce que là il y a une erreur ? S'il y a une erreur quelle est-elle ? Est-ce que j'appuie pas assez ? Est-ce que j'appuie trop fort ? Est-ce que ça résonne ? Est-ce que ça vibre ? Est-ce que ça tremble ? Est-ce que je tape dans le vide ? ». Ce sont des moyens que j'ai, qui sont très utiles, et que j'utilise avec les apprenants pour leur faire prendre conscience d'une possible malfaçon. Voilà. Ça sert à rien de leur dire : « Ecoute ça va pas, t'as toujours pas compris, y a un truc qui va pas ». On lui a expliqué la pression, on lui a expliqué le geste, ça fonctionne pas. « Ecoute. » « Ah oui c'est vrai, c'est vrai que ça fait un bruit bizarre, c'est vrai que ça dérape ». Et là ça dérape plus, et bah le geste est bon. Ça dépend de l'individu, c'est un moyen. C'est un moyen.

Même question avec les outils, est-ce qu'il y a une relation particulière avec les outils ?

Alors le mythe de l'outil de l'artisan, est-ce qu'on garde ses outils toute sa carrière ? Euh… Bon, je suis encore trop jeune pour le dire. Mais il y a une passion oui qui se déclare pour l'outil, avec une envie débordante de tous les avoir. On est passionné par

l'outil, passionné par la nouveauté, passionné par la dureté des aciers, passionné par la beauté et ça en devient plus… Plus fort que la technique à proprement parler. Donc il y a un juste milieu, ne pas tomber dans l'excès de l'outil, mais oui on est attaché hein, on est purement attaché à ses outils. Complètement. On a du mal à les prêter, on a du mal à les voir abîmés. C'est le prolongement de nos mains. Voilà, sans ces outils je pourrais rien faire et sans mes mains je pourrais rien faire avec ces outils donc c'est un prolongement. Quand je prends un outil dans ma caisse à outils je sais qu'il coupe de telle façon, je vais en choisir un autre parce que je sais qu'il a telle particularité et pour moi ça doit découler. Si mon outil fait pas ce que je pensais qu'il allait faire, je pense que j'aurais une déception, une frustration et une incompréhension. Voilà. J'anticipe tous mes gestes et je sais quel outil va me permettre de faire. Donc oui on est attaché.

Pendant la pause déjeuner on a parlé des reconversions. Est-ce que tu peux m'en dire un peu plus sur ce phénomène ?

Si en effet les chiffres venaient à prouver que les reconversions étaient de plus en plus nombreuses, je pense qu'il y a un rapport avec la matière, avec le fait de faire quelque chose de concret en fait. Ici on a une autosatisfaction très rapide hein, c'est vraiment à court terme. On a, pour certains meubles très difficiles, besoin de trente cinq heures de fabrication, c'est cinq jours et on a très rapidement un résultat. Donc très rapidement on peut s'auto-évaluer et s'auto-satisfaire. Il y a ce côté là mais il y a aussi ce rapprochement entre la nature, le bois, le côté très détente, il y a de réelles thérapies qui sont faites en utilisant le bois, le tournage, la menuiserie, le plaquage, l'ébénisterie. Il y a une concentration, ça permet de s'évader dans quelque chose donc réellement de sublimer une névrose, vraiment être concentré dans une tâche précise, je pense qu'il y a ce rapport là à ne pas négliger. Le retour aux sources, le retour aux valeurs. C'est souvent ce qu'on entend en fait. On a vraiment ce rapport là, on a le côté « je fais un métier noble, la matière » ; et une auto-satisfaction assez rapide hein, on construit assez rapidement. Et c'est surtout que ça dure dans le temps. On a ces parallèles qui sont faits avec les cuisiniers où on construit d'aussi belles choses mais qui partent, voilà, ce sont des choses qui sont pas pérennes et ici on a cette possibilité de voir, comme dans d'autres métiers manuels, mais la possibilité de faire rapidement les choses et que ça dure dans le temps. Voilà. Je pense que pour l'image personnelle, pour le bien-être personnel oui ça a du sens. Ça a du sens.

Je n’ai plus de questions. Est-ce que tu souhaites ajouter quelque chose à propos de l’expérimentation d’aujourd’hui ?

C’est complet hein. Ça va bientôt sortir ? Quand est-ce que tu présentes ta thèse ?

j. Extrait de la mise en commun des entretiens semi-directifs

	30/01	31/01	19/02	11/04
TECHNIQUE /CREATION	- « la relation elle va **pas se faire de façon immédiate** quand on entre dans nos formations. On va **d'abord** essayer de leur amener les **fondamentaux**. » - « on va **d'abord** (…) valider des **acquis solides**, et puis après on va **ouvrir petit à petit le côté créatif.** » - (selon le référentiel CAP Educ.Nationale) « On doit leur amener une **compétence forte manuelle**, mais on parle pas du tout de styles, de modes ou de création, pas du tout. » - « les apprentis qui sortiront de l'école, dans l'immédiat, enfin sauf vraiment exception… **ne feront pas un métier créatif**. (…) ça c'est quand même aussi quelque chose qu'on essaie d'expliquer mais qui est parfois difficile à entendre, on leur dit bien '**vous n'allez pas vers un métier créatif**, vous êtes destinés à travailler à la table', donc dans de la production. »	- « je pense que la menuiserie peut être un **métier créatif** » - « les frontières, savoir où on est par rapport à la **création**, sont difficiles à placer. » - « parfois on se dit que si on connaît **trop de technique on se retrouve coincé pour créer**. Parce que tout de suite on va penser à la technique avant de **libérer esprit à créer des choses**. » - « je pense qu'il faut pas trop y penser. Si on est créatif et qu'on a envie de créer bah on crée, si on n'est pas créatif et qu'on veut créer ou qu'on croit créer et bien on continue… Je pense que c'est difficile de savoir si fondamentalement on est créatif ou pas. » - « Ici on est **très ouvert à la création** et je trouve ça très très bien. » - « J'essaie de donner un **enseignement**, pour tout ce qui est technique, **le plus traditionnel possible** pour être sûr que techniquement **ça va fonctionner**. (…) Maintenant sur la partie création, si c'est un objet que la personne crée, **il est libre** de faire tout ce qu'il veut. Je ne mets **aucune limite** pour qu'il puisse créer. Après pour **respecter un programme,** réussir à voir	- « le tailleur (…) c'est une technique différente, avec des points forcément qu'on connaît (…) mais comment on les met en place ? **Comment on construit** tel toilage à l'intérieur de la veste ? Voilà c'est de la **curiosité.** » - « **j'ai toujours aimé la technique.**(…) Comment c'est fabriqué ? (…) Il y a des règles de l'art. » - « Créatif… Un métier créatif le métier de tailleur… Créatif… **Créateur ?** Créatif je sais pas. **Créateur** parce que oui de toute façon **on crée quelque chose, on part de rien**, si d'un morceau de tissu, pour faire un vêtement, un vêtement qui va bien pour une personne (…). C'est de la **création.** » - « il faut **tenir compte du corps,** de la morphologie, donc forcément **on crée quelque chose de personnel.** » - quand on rentre à l'école pour faire un CAP, alors CAP ça veut dire qu'on sait rien faire, on vient chercher un **savoir-faire technique**. Donc on est obligé d'apprendre **des bases**. (…) Ce CAP va permettre d'**aller plus profondément dans la technique**, d'acquérir ces **bases.** » - « On va quand même **faire prendre**	- « alors oui y a **une facette** de l'ébénisterie où il y a en effet une **création**. (…) Remis à mon poste de formateur non. » - « On ne peut pas dissocier la création de l'ébénisterie, c'est pas possible. » - « Je suis absolument pas dans la création ou alors ça peut être dans **l'innovation des techniques** attention, les techniques utilisées oui, on cherche à être **innovants**. Mais **on crée rien**, et on cherche à **leur apprendre ce qui a été fait**, on apprend les **bases** et **avec ses bases ils nous feront de la création plus tard.** Donc **on leur insuffle un mouvement de création, mais euh, je suis pas créateur.** » - « J'ai quelques apprentis qui ont fait des créations à côté qui ont réussi à exposer. Et **ils sont tous dans cette dynamique là**. » - « A peu près 75 % (des apprentis viennent en formation pour être créateurs) - « à chaque fois qu'on peut en discuter ou qu'on peut échanger moi **je les pousse à faire de la création**, à mon sens, c'est ce qui **les distinguera du reste** et c'est ce qui leur permettra de **percer**. Et ça passe forcément par l'**apprentissage rigoureux** des **méthodes de nos ancêtres.** Ca c'est une obligation. (…) Plus l'**innovation** des

k. Extrait de la méthode d'analyse des entretiens semi-directifs

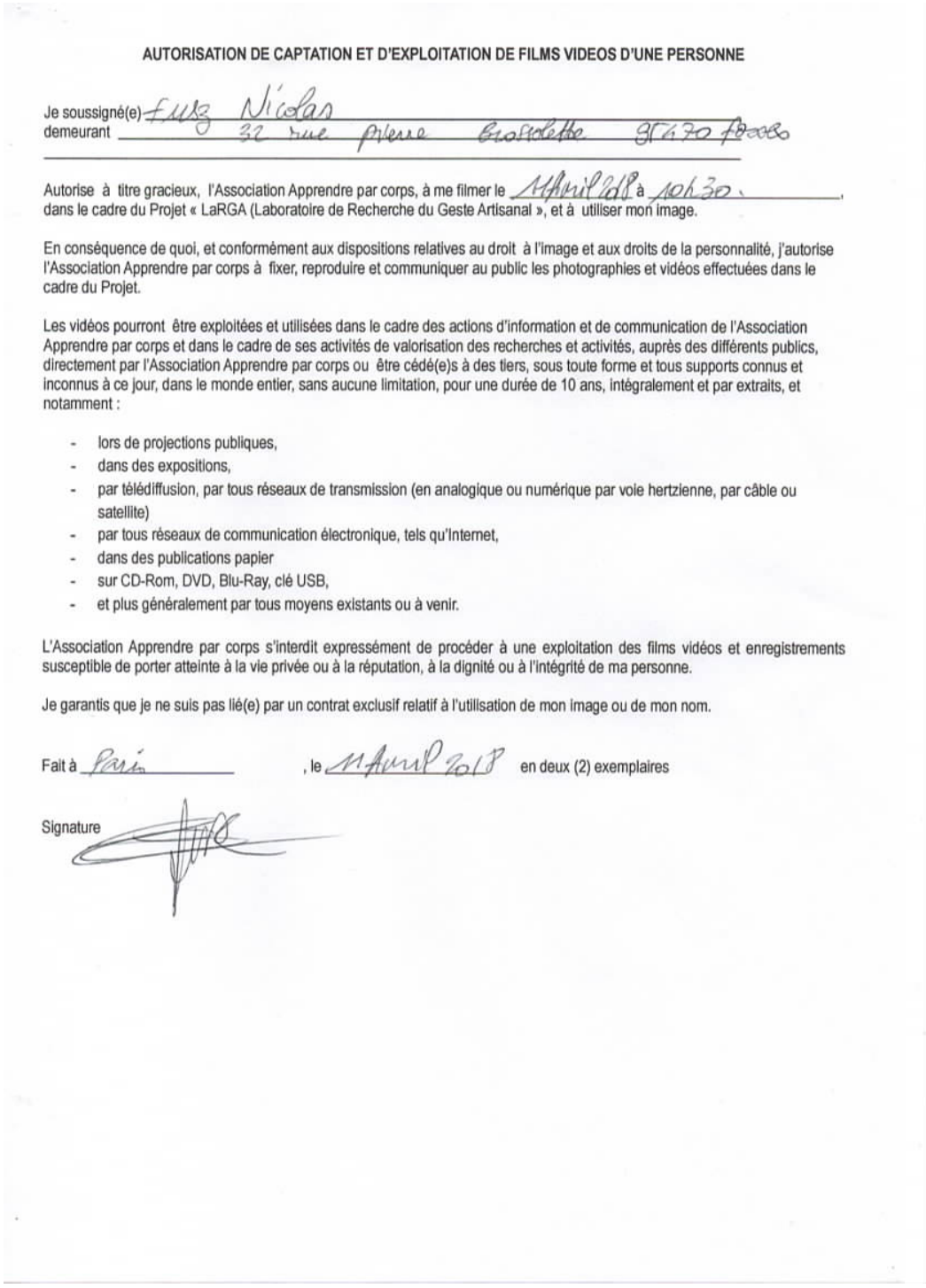
GESTES / CORPS

30/01	31/01	19/02	11/04
- en mouvement - éveil des sens - corps joue un rôle prépondérant - manière dont je me tiens - geste le moins traumatisant possible - le geste juste - réaliser, en X fois - sans se traumatiser - l'intellect - notre outil ça va être le corps - l'esprit - mal au dos - corps outil - préserver - postures - activité sportive - physiquement éprouvant - répéter toujours une même gestuelle - dépense physique (…) intellectuelle aussi - rythme - sens (…) en éveil	- corps joue un rôle dans la transmission artisanale - ne pas se faire mal - petits détails corporels - ce qu'on transmet sans le savoir - gestes redondants - posture - se positionner - gestes corporels - gestes répétitifs - pouvoir bouger au travail - mal au dos - travail de la main ou travail de la tête - mouvement - postures - mouvements - les pieds (…), les mains et la tête - métier physique - postures - se faire mal - faire du sport - mouvements (…) répétitifs - mal au dos - faire du sport - on se fait mal - on se fait beaucoup mal	- gestes rien qu'en s'exprimant - conscience (…) de gestes que nous faisons de façon machinale - prendre conscience - geste reste - main garde - geste est acquis - le bon geste - rythme - ménager son corps - métier difficile - posture - le corps souffre - on a mal - le dos qui souffre - les bons gestes - postures - préserver - postures - manuel. Corporel (…) mais intellectuel ! - réflexion - le bon geste	- corps joue vraiment un rôle - posture - geste est acquis - position du corps - posture - points d'appui - posture du dos - position des cuisses - position - éveiller (…) sens - intellectuel - physiquement en forme - le bon geste - la bonne attitude - utilisation de son corps - endurer - piétiner - porter - physique - usant physiquement - répéter les mêmes gestes - les bonnes postures - je me fatigue pas, (…) je rationalise mes gestes

Recherche et incorporation du « bon geste » et des bonnes postures
Acquérir une certaine forme physique (sport cité par deux formateurs)
Contraintes physiques de la pratique professionnelle (postures + répétitivité)
Ajout spontané (q° sur formulations 'métier corporel ou manuel') de termes liés à l'aspect « intellectuel » du métier

l. Droits à l'image des participants à l'enquête de terrain

NB : Sur les autorisations de droit à l'image ci-dessous, il est écrit « projet LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal). En 2018, ce nom avait été donné à l'enquête de terrain uniquement pour faciliter la recherche de financement effectuée pour obtenir les fonds nécessaires (matériel vidéo, repas de l'équipe de tournage, transports, etc.) auprès de partenaires publics et privés.



AUTORISATION DE CAPTATION ET D'EXPLOITATION DE FILMS VIDEOS D'UNE PERSONNE

Je soussigné(e) Fuz Nicolas
demeurant 32 rue Pierre Brossolette 95470 Fosses

Autorise à titre gracieux, l'Association Apprendre par corps, à me filmer le 11 Avril 2018 à 10h30.,
dans le cadre du Projet « LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal », et à utiliser mon image.

En conséquence de quoi, et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et aux droits de la personnalité, j'autorise l'Association Apprendre par corps à fixer, reproduire et communiquer au public les photographies et vidéos effectuées dans le cadre du Projet.

Les vidéos pourront être exploitées et utilisées dans le cadre des actions d'information et de communication de l'Association Apprendre par corps et dans le cadre de ses activités de valorisation des recherches et activités, auprès des différents publics, directement par l'Association Apprendre par corps ou être cédé(e)s à des tiers, sous toute forme et tous supports connus et inconnus à ce jour, dans le monde entier, sans aucune limitation, pour une durée de 10 ans, intégralement et par extraits, et notamment :

- lors de projections publiques,
- dans des expositions,
- par télédiffusion, par tous réseaux de transmission (en analogique ou numérique par voie hertzienne, par câble ou satellite)
- par tous réseaux de communication électronique, tels qu'Internet,
- dans des publications papier
- sur CD-Rom, DVD, Blu-Ray, clé USB,
- et plus généralement par tous moyens existants ou à venir.

L'Association Apprendre par corps s'interdit expressément de procéder à une exploitation des films vidéos et enregistrements susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, à la dignité ou à l'intégrité de ma personne.

Je garantis que je ne suis pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de mon image ou de mon nom.

Fait à Paris, le 11 Avril 2018 en deux (2) exemplaires

Signature

AUTORISATION DE CAPTATION ET D'EXPLOITATION DE FILMS VIDEOS D'UNE PERSONNE

Je soussigné(e) Buval Sandra
demeurant _____

Autorise à titre gracieux, l'Association Apprendre par corps, à me filmer le 11/04/2018 à CFA La Bonne Graine dans le cadre du Projet « LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal », et à utiliser mon image.

En conséquence de quoi, et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et aux droits de la personnalité, j'autorise l'Association Apprendre par corps à fixer, reproduire et communiquer au public les photographies et vidéos effectuées dans le cadre du Projet.

Les vidéos pourront être exploitées et utilisées dans le cadre des actions d'information et de communication de l'Association Apprendre par corps et dans le cadre de ses activités de valorisation des recherches et activités, auprès des différents publics, directement par l'Association Apprendre par corps ou être cédé(e)s à des tiers, sous toute forme et tous supports connus et inconnus à ce jour, dans le monde entier, sans aucune limitation, pour une durée de 10 ans, intégralement et par extraits, et notamment :

- lors de projections publiques,
- dans des expositions,
- par télédiffusion, par tous réseaux de transmission (en analogique ou numérique par voie hertzienne, par câble ou satellite)
- par tous réseaux de communication électronique, tels qu'Internet,
- dans des publications papier
- sur CD-Rom, DVD, Blu-Ray, clé USB,
- et plus généralement par tous moyens existants ou à venir.

L'Association Apprendre par corps s'interdit expressément de procéder à une exploitation des films vidéos et enregistrements susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, à la dignité ou à l'intégrité de ma personne.

Je garantis que je ne suis pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de mon image ou de mon nom.

Fait à CFA La Bonne Graine, le 11/04/2018 en deux (2) exemplaires

Signature

AUTORISATION DE CAPTATION ET D'EXPLOITATION DE FILMS VIDEOS D'UNE PERSONNE

Je soussigné(e) Jeffrey LORENTZ
demeurant Lagny-sur-Marne
69 rue Saint-Denis, 77400

Autorise à titre gracieux, l'Association Apprendre par corps, à me filmer le 31/01/18 à Tremblay-en-France dans le cadre du Projet « LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal », et à utiliser mon image.

En conséquence de quoi, et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et aux droits de la personnalité, j'autorise l'Association Apprendre par corps à fixer, reproduire et communiquer au public les photographies et vidéos effectuées dans le cadre du Projet.

Les vidéos pourront être exploitées et utilisées dans le cadre des actions d'information et de communication de l'Association Apprendre par corps et dans le cadre de ses activités de valorisation des recherches et activités, auprès des différents publics, directement par l'Association Apprendre par corps ou être cédé(e)s à des tiers, sous toute forme et tous supports connus et inconnus à ce jour, dans le monde entier, sans aucune limitation, pour une durée de 10 ans, intégralement et par extraits, et notamment :

- lors de projections publiques,
- dans des expositions,
- par télédiffusion, par tous réseaux de transmission (en analogique ou numérique par voie hertzienne, par câble ou satellite)
- par tous réseaux de communication électronique, tels qu'Internet,
- dans des publications papier
- sur CD-Rom, DVD, Blu-Ray, clé USB,
- et plus généralement par tous moyens existants ou à venir.

L'Association Apprendre par corps s'interdit expressément de procéder à une exploitation des films vidéos et enregistrements susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, à la dignité ou à l'intégrité de ma personne.

Je garantis que je ne suis pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de mon image ou de mon nom.

Fait à Tremblay-en-France, le 31/01/18 en deux (2) exemplaires

Signature

AUTORISATION DE CAPTATION ET D'EXPLOITATION DE FILMS VIDEOS D'UNE PERSONNE

Je soussigné(e) Tanguy TROTEL
demeurant 20 allée de la Toison d'or 94000 CRETEIL

Autorise à titre gracieux, l'Association Apprendre par corps, à me filmer le 31/1/2018 à Tremblay, dans le cadre du Projet « LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal », et à utiliser mon image.

En conséquence de quoi, et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et aux droits de la personnalité, j'autorise l'Association Apprendre par corps à fixer, reproduire et communiquer au public les photographies et vidéos effectuées dans le cadre du Projet.

Les vidéos pourront être exploitées et utilisées dans le cadre des actions d'information et de communication de l'Association Apprendre par corps et dans le cadre de ses activités de valorisation des recherches et activités, auprès des différents publics, directement par l'Association Apprendre par corps ou être cédé(e)s à des tiers, sous toute forme et tous supports connus et inconnus à ce jour, dans le monde entier, sans aucune limitation, pour une durée de 10 ans, intégralement et par extraits, et notamment :

- lors de projections publiques,
- dans des expositions,
- par télédiffusion, par tous réseaux de transmission (en analogique ou numérique par voie hertzienne, par câble ou satellite)
- par tous réseaux de communication électronique, tels qu'Internet,
- dans des publications papier
- sur CD-Rom, DVD, Blu-Ray, clé USB,
- et plus généralement par tous moyens existants ou à venir.

L'Association Apprendre par corps s'interdit expressément de procéder à une exploitation des films vidéos et enregistrements susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, à la dignité ou à l'intégrité de ma personne.

Je garantis que je ne suis pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de mon image ou de mon nom.

Fait à Tremblay, le 31/1/2018 en deux (2) exemplaires

Signature

AUTORISATION DE CAPTATION ET D'EXPLOITATION DE FILMS VIDEOS D'UNE PERSONNE

Je soussigné(e) Isoline Burgevin
demeurant à 50, avenue de Stalingrad
94800 VILLEJUIF

Autorise à titre gracieux, l'Association Apprendre par corps, à me filmer le 30/01/18 à PARIS, dans le cadre du Projet « LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal », et à utiliser mon image.

En conséquence de quoi, et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et aux droits de la personnalité, j'autorise l'Association Apprendre par corps à fixer, reproduire et communiquer au public les photographies et vidéos effectuées dans le cadre du Projet.

Les vidéos pourront être exploitées et utilisées dans le cadre des actions d'information et de communication de l'Association Apprendre par corps et dans le cadre de ses activités de valorisation des recherches et activités, auprès des différents publics, directement par l'Association Apprendre par corps ou être cédé(e)s à des tiers, sous toute forme et tous supports connus et inconnus à ce jour, dans le monde entier, sans aucune limitation, pour une durée de 10 ans, intégralement et par extraits, et notamment :

- lors de projections publiques,
- dans des expositions,
- par télédiffusion, par tous réseaux de transmission (en analogique ou numérique par voie hertzienne, par câble ou satellite)
- par tous réseaux de communication électronique, tels qu'Internet,
- dans des publications papier
- sur CD-Rom, DVD, Blu-Ray, clé USB,
- et plus généralement par tous moyens existants ou à venir.

L'Association Apprendre par corps s'interdit expressément de procéder à une exploitation des films vidéos et enregistrements susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, à la dignité ou à l'intégrité de ma personne.

Je garantis que je ne suis pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de mon image ou de mon nom.

Fait à PARIS, le 30/01/18 en deux (2) exemplaires

Signature

AUTORISATION DE CAPTATION ET D'EXPLOITATION DE FILMS VIDEOS D'UNE PERSONNE

Je soussigné(e) Th Allese Paul
demeurant 563 Av du Colonel Fabien
77190 Dammarie les Lys.

Autorise à titre gracieux, l'Association Apprendre par corps, à me filmer le 30/01/19 à Paris, dans le cadre du Projet « LaRGA (Laboratoire de Recherche du Geste Artisanal », et à utiliser mon image.

En conséquence de quoi, et conformément aux dispositions relatives au droit à l'image et aux droits de la personnalité, j'autorise l'Association Apprendre par corps à fixer, reproduire et communiquer au public les photographies et vidéos effectuées dans le cadre du Projet.

Les vidéos pourront être exploitées et utilisées dans le cadre des actions d'information et de communication de l'Association Apprendre par corps et dans le cadre de ses activités de valorisation des recherches et activités, auprès des différents publics, directement par l'Association Apprendre par corps ou être cédé(e)s à des tiers, sous toute forme et tous supports connus et inconnus à ce jour, dans le monde entier, sans aucune limitation, pour une durée de 10 ans, intégralement et par extraits, et notamment :

- lors de projections publiques,
- dans des expositions,
- par télédiffusion, par tous réseaux de transmission (en analogique ou numérique par voie hertzienne, par câble ou satellite)
- par tous réseaux de communication électronique, tels qu'Internet,
- dans des publications papier
- sur CD-Rom, DVD, Blu-Ray, clé USB,
- et plus généralement par tous moyens existants ou à venir.

L'Association Apprendre par corps s'interdit expressément de procéder à une exploitation des films vidéos et enregistrements susceptible de porter atteinte à la vie privée ou à la réputation, à la dignité ou à l'intégrité de ma personne.

Je garantis que je ne suis pas lié(e) par un contrat exclusif relatif à l'utilisation de mon image ou de mon nom.

Fait à 30/01/19, le Paris en deux (2) exemplaires

Signature

Table des tableaux

Tableau 1 : Principes artistiques et pédagogiques chez Decroux, Lecoq et Marceau…103
Tableau 2 : Utilisation des costumes chez Decroux, Lecoq et Marceau.....104
Tableau 3 : Utilisation du mime chez Decroux, Lecoq et Marceau.....104
Tableau 4 : Comparaison des styles chez Decroux, Lecoq et Marceau.....104
Tableau 5 : Le rôle d'étayage du formateur (confirmatif, correctif et sécurisant).....199

Table des illustrations

Illustration 1 : Le style Decroux.....105
Illustration 2 : Le style Lecoq.....106
Illustration 3 : Le style Marceau.....107
Illustration 4 : Exercice de segmentation des bras.....127
Illustration 5 : Exercice de segmentation des mains.....128
Illustration 6 : Les démonstrations corporelles des formateurs.....145
Illustration 7 : L'observation provoquée.....153
Illustration 8 : La séance d'autoconfrontation.....154
Illustration 9 : L'entretien semi-directif.....155
Illustration 10 : Analyse mots/images d'un entretien exploratoire.....172
Illustrations 11 et 12 : Démonstration avec exécution directe.....184
Illustrations 13 et 14 : Démonstration avec exécution différée.....186
Illustration 15 : Exemples de postures des apprentis en ébénisterie.....190
Illustration 16 : Exemples de postures des apprentis ébénistes pour scier.....192
Illustration 17 : Transmission d'une capacité de jugement.....195
Illustration 19 : Exemples d'appuis pendant l'étape « centre de gravité ».....219
Illustration 20 : Position des pieds pour scier.....220
Illustration 21 : Comparaison entre la situation de départ et l'étape mimée.....227
Illustration 22 : Exemples de postures de travail pendant l'étape « mime ».....232
Illustration 23 : Variation de pression et de force pendant l'étape « mime ».....233
Illustration 24 : La synchronisation des gestes pendant l'étape mimée.....234
Illustration 25 : Exemples de gestes de recul pendant l'étape « mime ».....237
Illustration 26 : Les signes de douleurs et de pénibilité.....259

Table des matières

Remerciements....3

Introduction....9

Artisanat d'art et mime corporel : de quoi parle-t-on ?....11

Croiser l'artisanat d'art et le mime corporel pour enquêter sur la transmission....16

Faire mimer les artisans d'art....22

Observation distante....23

Construction et application d'une méthode ad hoc....*23*

Chapitre 1 - Enquêter sur la transmission des gestes techniques....29

1.1. Transmettre les gestes techniques....30

1.1.1. Articuler transmission et apprentissage....30

1.1.2. Analyser la transmission des gestes techniques dans sa globalité....33

1.1.3. S'intéresser à la figure du formateur....35

1.2. Un objet difficile à saisir et à analyser....42

1.2.1. Penser les gestes techniques dans leur contexte social....42

1.2.2. S'intéresser à la culture matérielle....45

1.2.3. Croiser les outils d'analyse....48

1.2.4. Utiliser la vidéo pour faciliter la verbalisation des gestes techniques....51

1.3. Valoriser l'intelligence de la main....57

1.3.1. Faire et penser : éloge de l'intelligence artisanale....57

1.3.2. L'artisanat comme modèle pour la société et l'individu....61

1.3.3. Intelligence de la main : où est passé le reste du corps ?....66

1.4. La formation du corps en filigrane....69

1.4.1. Se former au métier artisanal....69

1.4.2. Construire le corps du futur artisan....72

1.4.3. Un savoir global : le modèle de la *mètis*....76

1.5. Vers une sociologie du corps de l'artisan ?....79

Chapitre 2 - Utiliser le mime corporel Decroux comme outil de recherche....83

2.1. Le mime corporel : naissance, influences et style....85

2.1.1. Le théâtre au début du XXème siècle : retour au corps....85

2.1.2. Etienne Decroux et le Vieux-Colombier : Jacques Copeau comme catalyseur…90

2.1.3. Decroux et Barrault : à la recherche du mouvement parfait..... 95
2.1.4. Decroux/Marceau/Lecoq : distinction et particularités respectives..... 99
2.1.4.1. Principaux éléments biographiques des trois pédagogues..... 99
2.1.4.2. Decroux, Lecoq et Marceau : « frutti diversi di uno stesso albero »..... 101
2.1.4.3. L'école Decroux..... 109
2.2. La technique Decroux : philosophie et principes de mouvement..... 115
2.2.1. Une philosophie du théâtre..... 116
2.2.2. Une philosophie du mouvement..... 118
2.2.3. Une philosophie de vie..... 119
2.2.4. Une philosophie « tout court »..... 122
2.3. Trois éléments fondamentaux de la technique Decroux..... 124
2.3.1. La segmentation du corps..... 125
2.3.2. Le poids/contrepoids..... 129
2.3.3. Les dynamo-rythmes..... 131
2.3.4. « Le menuisier » : passerelle entre le mime corporel et l'artisanat..... 132
Chapitre 3 - Observer les corps en activité de transmission..... 137
3.1. La construction de l'enquête de terrain..... 139
3.1.1. Objectifs et hypothèses de départ..... 139
3.1.2. Mise en application sur le terrain : échantillon et temporalités..... 149
3.1.2.1. Echantillon..... 149
3.1.2.2. Temporalités..... 151
3.2. Outils et méthode de l'enquête de terrain..... 156
3.2.1. Sources et développement de la méthode *ad hoc*..... 156
3.2.2. A propos de l'utilisation de la vidéo..... 165
Chapitre 4 - Que se passe-t-il corporellement ?..... 179
4.1. Les principaux éléments corporels transmis..... 179
4.1.1. Les gestes techniques..... 179
4.1.2. Les postures corporelles..... 189
4.1.3. La sensorialité..... 193
4.1.4. L'étayage technique du formateur..... 196

4.2. Les perturbations du mime corporel....213
4.2.1. Le confort et les pieds....214
4.2.2. Les astuces du corps et les gestes fondamentaux....222
4.2.3. Pas de gestes inutiles....225
4.2.4 La levée des contraintes....226
4.2.5. Ecoute, maîtrise et recul....230

Chapitre 5 - Les enjeux corporels d'une transmission artisanale....241
5.1. Un corps efficace....242
5.1.1. Le « bon geste »....242
5.1.2. Le corps au service d'une éthique de l'utilité....249
5.2. Un corps sportif....253
5.2.1. Une éthique de l'effort....254
5.2.2. Une prévention des douleurs et des blessures....258
5.2.3. Une hygiène de vie particulière....261
5.3. Un corps sensible....264
5.3.1. L'anthropomorphisation de la matière....266
5.3.2. L'outillage : l'efficacité d'abord, l'affection ensuite....271
5.4. Former le corps du métier....275
5.4.1. Modeler le corps....275
5.4.2. Impulser le développement d'une nouvelle *hexis* corporelle....278

Conclusion....283
Bibliographie....297
Autres sources documentaires....308
Annexes....311
A. Liste des personnes interrogées en entretiens exploratoires (2017)....312
B. Guide des entretiens exploratoires (2017)....313
C. L'enquête de terrain (2018)....314
a. Liste des participants à l'enquête....314
b. Guides des entretiens semi-directifs réalisés auprès des formateurs artisans d'art. 315
c. Consignes envoyées aux participants avant l'enquête....316
d. Tableau d'indications par étape, utilisé pour l'observation provoquée....317
e. Description de l'observation provoquée en formation maroquinerie....319

f. Description de l'observation provoquée en formation menuiserie.....331
g. Description de l'observation provoquée en formation tailleur.....337
h. Description de l'observation provoquée en formation ébénisterie.....344
i. Retranscriptions des entretiens semi-directifs avec les quatre formateurs.....354
j. Extrait de la mise en commun des entretiens semi-directifs.....407
k. Extrait de la méthode d'analyse des entretiens semi-directifs.....408
l. Droits à l'image des participants à l'enquête de terrain.....409
Table des tableaux.....415
Table des illustrations.....415
Table des matières.....417

Résumé

Faire corps. La transmission des gestes techniques d'artisanat d'art sous le regard du mime corporel d'Étienne Decroux.

Cette thèse a pour objet d'étude les corps en formation professionnelle d'artisanat d'art. Elle porte autant sur les enjeux corporels d'une transmission artisanale que sur une utilisation innovante du mime corporel comme outil de recherche. À travers une « méthodologie mimée », par l'utilisation d'éléments caractéristiques du mime corporel d'Étienne Decroux, ce travail interroge la corporalité des métiers artisanaux. À partir d'observations distantes et d'entretiens menés auprès d'artisans d'art, complétés par un dispositif expérimental qui « fait mimer » les gestes du métier, la recherche propose d'observer les corps en formation afin de relever les éléments corporels contenus dans une situation de transmission artisanale et d'en interroger les enjeux. Ces données croisées permettent de souligner la relation qui existe, au sein des formations d'artisanat d'art rencontrées, entre la transmission des gestes techniques du métier et le modelage physique du corps. Une attention particulière est portée au rôle du formateur, qui ne se limite pas à la transmission des savoir-faire mais s'étend à la formation d'un corps apte à intégrer le groupe des artisans d'art.

Mots-clés : artisanat d'art, mime corporel, corps, geste, technique, transmission, apprentissage, formation, sociologie

Abstract

Make the body. The transmission of technical craftsmanship gestures under the gaze of corporal mime Étienne Decroux.

The purpose of this thesis is to study bodies in professional training as an artisanal craft. It relates as much to the physical challenges of an artisanal transmission as it does to an innovative use of body mime as a research tool. Through a "mimed methodology", by the use of elements characteristic of corporal mime by Étienne Decroux, this work questions the corporality of craft trades. Based on distant observations and interviews with craftspeople, supplemented by an experimental device which "makes mimic" the gestures of the trade, the research proposes to observe the bodies in formation in order to identify the corporal elements contained in a situation of artisanal transmission and to question the stakes. These cross-tabulations highlight the relationship that exists within arts and crafts training encountered, between the transmission of technical gestures from the profession and physical modeling of the body. Particular attention is paid to the role of the trainer, which is not limited to the transmission of know-how but extends to the formation of a body capable of integrating the group of craftsmen.

Keywords : arts and crafts, corporal mime, body, gesture, technique, transmission, learning, training, sociology

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
École doctorale 267 - Arts & Médias
Maison de la Recherche
4 rue des irlandais 75005 Paris