



HAL
open science

Du vol à l'appropriation du savoir

Baptiste Buob

► **To cite this version:**

Baptiste Buob. Du vol à l'appropriation du savoir : Controverse sur l'apprentissage de la lutherie à Mirecourt. Baptiste Buob; Valérie Klein. Luthiers de la main à la main, Actes Sud; Musée de Mirecourt, pp.136-151, 2012, 978-2-330-00623-5. hal-01480800

HAL Id: hal-01480800

<https://hal.science/hal-01480800>

Submitted on 1 Mar 2017

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.

Du vol à l'appropriation du savoir

Controverse sur l'apprentissage de la lutherie à Mirecourt

Baptiste Buob

“Ce que l'on exécutait d'abord en toute conscience se dégrade en une pratique inconsciente et machinale, et d'autre part, ce qui était autrefois inconscient et instinctif s'élève à la clarté de la conscience¹.”

En 1635, à Mirecourt, le maître joueur et faiseur de violons Adrien Charles s'engage à montrer et enseigner tout ce qui dépend de sa profession à Pierre Matthieu, c'est-à-dire “lui apprendre à faire et parfaire instruments, tant violons que tous autres, sans lui en rien cacher²”. Cette obligation faite au maître de montrer et d'enseigner l'intégralité de son savoir à son apprenti n'est pas le propre de la lutherie puisqu'elle apparaît dans tous les anciens contrats d'apprentissage artisanal établis devant notaire. Steven Kaplan explique que cette mention systématique, censée assurer une “transparence généreuse”, “vise à apaiser une vieille crainte que le maître ne révélera pas les secrets les plus importants³”. Par ailleurs, en négatif de l'idée d'un hypothétique savoir dissimulé, cette exigence contient en elle-même la conception d'un savoir “qu'il faut en quelque sorte aller dérober⁴”. Les termes de cette rhétorique ancestrale, associant le savoir à un secret pouvant faire l'objet de rétentions et de “prédations”, sont toujours présents dans les discours des artisans.

Les luthiers sont en effet nombreux à penser que leurs aïeux avaient autrefois une fâcheuse tendance à cacher le savoir à des apprentis qui se trouvaient alors contraints de devoir le “voler⁵”. Cependant cette opinion ne fait pas l'unanimité. Et certains luthiers réfutent l'idée que les anciens pouvaient cacher intentionnellement leur savoir. Cette dissonance reflète une controverse locale essentielle pour comprendre les débats qui traversent aujourd'hui la réflexion sur l'apprentissage de la lutherie.

Sans retracer l'histoire de l'apprentissage de la lutherie à Mirecourt, ni analyser les différents paliers par lesquels passe un apprenti pour devenir un luthier indépendant, ce texte propose d'interroger modestement certains discours et processus cognitifs en relation directe avec l'acquisition des savoirs. Cette posture induit des comparaisons qui seront certainement réfutées par les luthiers eux-mêmes puisque, ne reprenant pas l'habituelle opposition entre apprentissage et école, je serai amené à mettre sur un pied d'égalité des situations généralement présentées comme très différentes⁶.

L'idée, apparente ou réelle, d'un rapport prédateur au savoir, est surtout l'occasion de proposer une brève étude du processus cognitif qui accompagne les premiers gestes du futur luthier et d'interroger une partie des conceptions locales de l'apprentissage et le débat qu'elles reflètent. Prenant appui sur une histoire en partie enfouie, ce débat s'inscrit plus largement dans une controverse contemporaine sur le rapport au savoir et aux modalités de sa transmission. En effet, les luthiers qui interrogent l'existence d'un éventuel vol du savoir expriment en creux leur conception de l'apprentissage et les voies qui doivent selon eux permettre aux plus jeunes de devenir des luthiers accomplis. Invoquer ou révoquer l'existence d'une ancienne rétention des

1. Simmel 1999 [1908], p. 366.

2. Lesure 1996, p. 173.

3. Kaplan 1993, p. 439.

4. Adell-Gombert 2008, p. 36.

5. Si j'ai déjà traité du vol du savoir dans un article précédent (Buob 2010), les luthiers ont abordé d'eux-mêmes cette thématique de la prédation des savoirs.

6. Le présent texte aborde davantage le rapport des luthiers à l'histoire de l'apprentissage de Mirecourt – des régimes d'historicité individuels – que cette histoire elle-même. Sur l'histoire de l'apprentissage à Mirecourt, sujet qui n'a pas encore fait l'objet d'une étude spécifique, le lecteur peut se référer au texte de Roland Terrier figurant dans le présent ouvrage ainsi qu'aux écrits de Gouillart (1983), Gétreau (1996), Charasse (1995) et Didier (2005) – voire Martin (1984).

savoirs pose ainsi les termes d'un débat local qui d'ailleurs en vient à imprégner les processus cognitifs d'apprentissage eux-mêmes.

Ce texte propose ainsi d'observer l'apprentissage selon des points de vue différents et des échelles variables dans un mouvement postulant la commensurabilité des concepts et des pratiques. Rejoignant les propositions formulées par David Berliner, il s'agit alors de considérer la transmission comme une "dynamique subtile" dont l'étude implique de dépasser le modèle énonciatif reliant trop simplement un émetteur à un récepteur :

"Décrire les phénomènes de transmission, c'est reconnaître que des concepts, des pratiques et des émotions du passé ne s'invitent pas d'eux-mêmes dans le présent, dans l'esprit et dans le corps de nos interlocuteurs. Et c'est se mettre en quête de longs processus par lesquels ces objets circulent entre les générations et sont recyclés par les acteurs qui les acquièrent⁷."

Voler le savoir ?

On dit de Mirecourt qu'elle est le berceau de la lutherie française car depuis près de quatre cents ans des apprentis luthiers y apprennent à manier canifs et rabots⁸ : à partir du XVII^e siècle, un très grand nombre de luthiers français et même européens ont été "dégrossis" à Mirecourt avant de rejoindre des ateliers établis dans d'autres villes ; durant les années d'expansion de l'économie industrielle, qui débutent au XIX^e siècle, des milliers de luthiers, tous formés localement, ont œuvré dans les ateliers et les fabriques de la ville ; aujourd'hui le métier continue à se transmettre de façon continue et régulière au sein de l'école nationale de lutherie et d'une école privée ainsi que, de façon plus occasionnelle, dans les ateliers des cinq luthiers exerçant aujourd'hui dans la ville.

Traversant les siècles et épousant les formes de communautés de pratiques en incessante évolution, l'apprentissage mirecurtien ne peut être réduit à un seul et unique schéma. Aussi, face à l'absence de données précises sur les formes et les évolutions de l'apprentissage, les luthiers contemporains abordent-ils généralement cette question en opposant simplement apprentissage "à l'ancienne" et apprentissage actuel.

Ainsi, nous l'avons vu, il est courant d'entendre dire que les anciens pratiquaient une forme de rétention des savoirs. La grande majorité des luthiers affirment, en effet, que, dans le passé mirecurtien, les anciens dissimulaient leur savoir aux travailleurs de rang inférieur dans la hiérarchie des espaces de travail. Le luthier R. S., par exemple, considère qu'il existait autrefois une tendance généralisée à cacher les manières de faire non seulement aux apprentis mais aussi aux ouvriers :

"On faisait des choses qui n'avaient rien de pédagogique, qui étaient au contraire anti-pédagogiques. Par exemple dans les ateliers, apprentissage terminé, donc avec des gens qui étaient payés et déjà salariés, quand un instrument arrivait, le maître, le patron l'ouvrait et collait une étiquette blanche par-dessus l'étiquette d'origine pour que surtout jamais l'ouvrier ne sache ce qu'il avait dans les mains et qu'il ne puisse pas progresser et s'installer en concurrence avec le maître. Moi j'ai l'impression que c'était quand même de la rétention d'information, le fait de ne pas montrer... Alors ce qui ce raconte, c'est que dans les fabriques à Mirecourt, ceux qui étaient en apprentissage, ils vivaient ça. Et ça je veux bien le croire."

Ce point de vue, repris par de nombreux luthiers, rejoint certaines recherches sur l'apprentissage. Ainsi, l'historien Sven Steffens estime que dans le contexte de concurrence inhérent au marché artisanal, l'apprentissage "traditionnel" repose sur une "pédagogie de la privation"⁹. Dans les cas

7. Berliner 2010, p. 13.

8. Cette assertion ne doit pas masquer l'importance de Paris et de Lyon dans l'histoire de la lutherie française (Gétreau 2007).

9. Une telle pédagogie reposant sur une rétention des savoirs soulignée par Steffens (2001) a sans aucun doute une portée anthropologique extrêmement vaste puisque j'ai eu l'occasion d'en observer un exemple dans

les plus sévères, cette pédagogie se caractérise par le fait que le maître cache aux apprentis les savoirs pourtant au cœur du métier : durant les premiers temps passés dans l'atelier, l'apprenti est soumis à l'effectuation de travaux extraprofessionnels ; progressivement, on l'autorise à accomplir des travaux auxiliaires ; tardivement, et dans le meilleur des cas, on accepte de l'affecter à des tâches essentielles au bon exercice du métier. Dans ce contexte d'un hypothétique dévoilement progressif des savoirs, la seule possibilité offerte à l'apprenti pour progresser rapidement et gravir les échelons est de "voler le métier avec ses yeux"¹⁰. D'une part, les maîtres procèdent à une véritable rétention des savoirs et n'expliquent en rien les raisons qui président à l'effectuation des gestes et, d'autre part, les apprentis ne posent pas de questions car ils ne doivent pas chercher à "pénétrer les raisons [que les maîtres] ont d'ordonner les choses"¹¹.

L'hypothèse d'une pédagogie négative repose sur deux arguments principaux : l'acquisition d'un savoir professionnel ne constitue pas la première des priorités dans un contexte où il s'agit avant tout de former des jeunes à devenir "des honnêtes gens de bonne inclination"¹² ; les maîtres d'apprentissage tentent de minimiser le risque de former de futurs concurrents qui, par ailleurs, menacent de gâcher de la matière.

Cependant, cette hypothèse est loin de faire l'unanimité chez les luthiers. Car pour certains, s'il peut bien exister une forme de captation du savoir auprès d'un maître à son corps défendant, ce dernier n'a pour autant jamais procédé à la moindre pédagogie de la privation. Comme le propose le luthier J. P., ses aïeux n'ont jamais rien caché aux apprentis pour la simple raison que le savoir artisanal ne peut pas se communiquer et ne peut s'acquérir que dans le cadre d'un schéma non-verbal :

"Moi c'est la thèse que je défends, c'est qu'il n'y a jamais eu de rétention d'informations, jamais. Mais le savoir ne vient pas à soi. On doit aller à la connaissance, on doit aller à l'information, c'est normal. [...] Et c'est clair qu'au niveau des artisans, ça a toujours été comme ça. C'est-à-dire on démarre de rien, de l'observation. [...] Ce n'est pas une information verbale. Il y en a : « tu fais », « telle mesure ». Mais ce n'est pas vraiment une information verbale. Dans la pratique, c'est vraiment l'observation. Et à force de voir le mouvement se faire, on le fait soi-même."

Se référant à un type d'apprentissage spécifique¹³, J. P. objective sa conception de la circulation des savoirs dans une forme qui rejoint les analyses d'ethnologues sur le processus d'incorporation des automatismes nécessaires à l'exercice d'activités techniques spécialisées et à l'accomplissement routinier des tâches quotidiennes¹⁴. Pour ne donner qu'un seul exemple, la réflexion de J. P. rappelle les travaux de Jacqueline Rabain¹⁵ sur l'apprentissage d'un "mode d'être" par l'enfant wolof :

"Ce mode d'être, il ne s'agit pas de le sculpter sur le corps de l'enfant ou de le graver dans son esprit ; c'est à l'enfant de le découvrir petit à petit, afin qu'il en adopte insensiblement les composantes, à chaque occasion et au travers de détails significatifs, et finisse par la faire sienne aussi « naturellement » qu'il respire"¹⁶.

On peut cependant interroger la pertinence de la transposition d'un tel schéma d'apprentissage, fondé sur une seule action pédagogique diffuse, au domaine de la lutherie. Cette hypothèse

l'artisanat marocain (Buob 2010), même si la validité de ce modèle n'est pas extensible indéfiniment tant dans le temps que dans l'espace (Sigaut 1991, p. 35).

10. Steffens 2001.

11. Pellegrin 1993, p. 378.

12. *Ibid.*, p. 377.

13. Aux côtés de la condition particulièrement concurrentielle des ouvriers-artisans présents à Mirecourt (Charasse 1995), de jeunes apprentis venaient spécialement dans la ville pour y être "dégrossis". Car en parallèle de la sphère de production intensive, s'était développée une véritable économie de la formation reposant sur des liens de parenté, de filiation professionnelle et de clientèle. On peut alors formuler l'hypothèse que dans ce contexte particulier, il n'était aucunement dans l'intérêt des maîtres de cacher quoi que ce soit à leurs apprentis.

14. Descola 2006.

15. Rabain 1979.

16. Lenclud 2003, p. 14.

repose sur la capacité de l'apprenti à imiter des actes observés et rend, en conséquence, le recours à la parole totalement inutile. Cependant, le postulat d'une absence de parole paraît insuffisant puisque le recours au langage est toujours présent dans les souvenirs des apprentis ayant appris à Mirecourt au milieu du XX^e siècle. Si les anciens maîtres luthiers étaient effectivement des "taiseux", ils critiquaient et conseillaient néanmoins le travail des apprentis par la parole ou l'écrit (en laissant des traces de crayon sur le travail en cours) : la transmission ne se faisait par l'intermédiaire de leçons dispensées, mais le langage n'était pas pour autant absent¹⁷.

En rejetant l'idée que le registre verbal apporte quoique ce soit à l'apprentissage, ce type de discours en vient à épouser "l'utopie d'un savoir à tel point incorporé par son détenteur que la seule proximité physique suffirait à sa transmission, comme un savoir « fleur de peau » qui se transmettrait corps à corps¹⁸". Selon une telle hypothèse, l'idée d'une rétention intentionnelle des savoirs est totalement exclue : le maître n'a pas à chercher à transmettre son savoir étant donné que le savoir est censé se transmettre comme "par contagion¹⁹".

En contrepoint, l'hypothèse de la rétention intentionnelle du savoir force également le trait en décrivant le paternalisme d'un maître autoritaire ayant abandonné toute bienveillance – à l'image de certaines formes altérées de paternalisme décrites par Alain Morice²⁰. Présenter ce type de formation à travers le seul prisme de l'exploitation, exagère sa dimension violente et masque son rôle dans le développement de la motivation des apprentis et de leurs capacités d'abstraction²¹.

Que les luthiers abordent l'apprentissage à la façon des historiens ou des ethnologues, dans les deux cas, les discours flirtent avec les stéréotypes. A l'image des analyses exclusivement fondées sur des propos rapportés, les luthiers tiennent des discours schématiques qui, passés au tamis de la sélection mémorielle et/ou de l'idéologie, se construisent par opposition les uns aux autres.

La curiosité était un vilain défaut

Les arguments des luthiers contemporains épousent des formes qui rappellent l'opposition idéologique entre apprentissage en atelier et enseignement à l'école, deux modèles caricaturaux qui "se servent plus ou moins de repoussoir l'un à l'autre²²". En effet, les termes de la dispute mirecurtienne se retrouvent parmi les oppositions stéréotypées entre apprentissage et école révélées par François Sigaut : à l'apprenti qui "apprend surtout par lui-même" et qui "doit parfois aller jusqu'à dérober ce qu'on lui cache de façon réelle ou feinte", s'opposerait l'élève qui reçoit "un enseignement « dispensé » suivant un « programme »" par un maître qui "parle"²³.

Une telle opposition revient à distinguer un univers silencieux dominé par la visualisation des procédés de fabrication (apprentissage artisanal) d'un monde transparent où les savoirs circulent sans entraves (enseignement scolaire). D'un côté, un savoir que l'apprenant devrait aller chercher auprès d'un parcimonieux détenteur du savoir et, de l'autre, un savoir qui serait offert par un maître prodigue.

Cependant, derrière une interprétation différente, les discours stéréotypés sur l'apprentissage d'antan décrivent un même mode d'accès *discret* aux savoirs. En effet, les anciennes relations sociales s'organisaient autour d'une "frontière de la discrétion" qui prescrivait notamment de ne pas poser de questions aux personnes de rang supérieur ni de procéder à d'autres formes d'"invasions²⁴". Appliquée à l'artisanat, cette frontière explique que les apprentis accèdent aux informations principalement "avec leur yeux", seule forme d'invasion possible du savoir d'autrui.

17. Pour une critique du "stéréotype d'abstention verbale" dans l'apprentissage, voir Martinelli (1996).

18. Adell-Gombert 2008, p. 18.

19. Expression empruntée à Adell-Gombert dans son étude sur le compagnonnage (2008, p. 22).

20. Morice 1996 : 285.

21. J'ai proposé par ailleurs une critique du "paradigme de l'exploitation" appliqué à l'artisanat marocain (Buob 2010) qui doit pouvoir, par certains aspects, être transposée aux conceptions mirecurtiennes de l'apprentissage.

22. Sigaut 1991, p. 41.

23. *Ibid.*, p. 40.

24. Simmel 1999 [1908], p. 359.

Postuler que les anciens refusaient intentionnellement de mettre le savoir en circulation et affirmer que l'acquisition des savoirs procède exclusivement d'une dynamique intime expriment avant tout deux points de vue divergents sur les anciens modes d'apprentissage. Les tenants d'une acquisition prédatrice des savoirs considèrent ce mode de transmission comme désuet là où les tenants de la transmission corps-à-corps le considèrent comme le seul valable. Autrement dit ces régimes discursifs expriment deux postures idéologiques qui défendent chacune une conception spécifique du rapport présent au savoir.

Affirmer qu'autrefois le savoir pouvait faire l'objet de rétentions intentionnelles est une façon de rompre avec l'idée que le savoir puisse continuer à être conçu comme une propriété privée circulant dans un cercle restreint²⁵. C'est donc agréer l'idée que le savoir n'est plus un bien individuel garantissant l'autonomie de son détenteur, mais un bien collectif qui doit circuler sans entraves. Ainsi la controverse concernant un hypothétique vol du savoir, s'inscrit dans une autre controverse, bien plus vaste, relative aux modalités de circulation de ce savoir et opposant les représentants du montrer/observer à ceux de l'expliquer/comprendre²⁶.

Tous les luthiers ayant appris sur les établis mirecurtiens avant la création de l'école en 1970 considèrent qu'ils y acquéraient principalement l'habileté et l'adresse nécessaire à la maîtrise des outils. Formé à Mirecourt à la fin des années 1960, Y. R. confirme que les apprentis luthiers n'étaient pas incités à réfléchir sur leurs façons de faire :

"Lorsque je suis arrivé à Mirecourt, j'ai très vite compris que c'était comme au régiment, il fallait faire ce que l'on vous disait de faire et apprendre avant de comprendre ! Voilà une belle leçon à nos jeunes aujourd'hui entre parenthèses... Et je suis parti au bout de trois ans avec "une main" et c'est tout, mais c'était l'essentiel pour moi. Après cela partout où je suis allé, où j'ai découvert la lutherie comme un art et non comme un artisanat, j'ai pu exprimer sans difficulté par les mains ma pensée sur mon art²⁷."

Pour Y. R., l'apprentissage doit se faire en deux temps : acquérir l'adresse, puis réfléchir. Cependant, dans la lignée des "nouveaux luthiers" qui associent excellence de la pratique et connaissance historique²⁸, certains critiquent cette partition. Ils appellent de leur vœu une réunion du corps et de l'esprit, de la théorie et de la pratique, se refusant en un sens d'opposer le comment et le "pourquoi du comment", le savoir et le savoir-faire²⁹.

Selon eux, s'il est effectivement nécessaire de montrer comment faire, il est tout aussi important de chercher à transmettre dès le début de l'apprentissage les raisons qui président à l'effectuation des gestes ; autrement dit, il ne suffit pas d'expliquer comment effectuer de bons gestes, encore faut-il expliquer pourquoi les effectuer et inciter l'apprenti à associer effectuation et réflexion. Cette posture rappelle également celle de chercheurs en sciences humaines : à la fois ethnologue et historien des techniques, François Sigaut souligne que "l'adresse ne suffit pas" étant donné que "l'homme ne peut s'empêcher de penser³⁰".

Les discours qui critiquent les anciennes pratiques de rétention expriment en fait une volonté d'émancipation vis-à-vis de la pensée de leurs pairs tendant à distinguer et dissocier pratique et théorie. Ils proposent une définition extensive du savoir par laquelle ils invitent à dépasser la conception strictement visuelle et routinière d'un apprentissage dont la réussite serait exclusivement dévolue à l'apprenti. Il s'agit notamment de considérer la curiosité comme une

25. Sur la définition du savoir comme propriété, voir Sigaut (1991).

[26. Le texte Roland Terrier dans le présent ouvrage exprime de l'intérieur certains termes de cette controverse.](#)

27. Extrait d'un courriel m'ayant été adressé par Y. R.

28. Gétreau 1996, p. 515-516.

29. Dans le présent texte, j'ai préféré employer le terme "savoir" plutôt que l'usuelle expression "savoir-faire". Car cette expression tend justement à opérer une distinction artificielle entre le travail du corps et celui de l'esprit, à opposer habileté et activité mentale alors que dans l'exercice artisanal conception et exécution, théorie et pratique ne s'opposent pas. Pour des critiques de la hiérarchisation des savoirs liée à l'emploi de l'expression "savoir-faire", voir notamment Schwint (2002) et Sigaut (2006).

30. Sigaut 2006, p. 138.

qualité essentielle, alors qu'elle était perçue comme un défaut par les anciens maîtres luthiers³¹, et reconnaître la place essentielle du langage et du rôle de l'environnement socioculturel dans la médiation des savoirs.

Cette posture n'est pas qu'un vœu pieu. Car ce changement de mentalité repose à la fois sur l'évolution identitaire des luthiers et sur de nouvelles modalités de circulation du savoir. En effet, la volonté de se poser la question du pourquoi du comment s'inscrit dans le prolongement logique du passage du statut d'artisan à celui d'artiste qui s'est amorcé dans les années 1960 concomitamment à l'achèvement de la crise de l'industrie luthière à Mirecourt. Par ailleurs, la mobilité accrue des individus, le développement des "sessions" réunissant des luthiers aux pratiques et conceptions différentes, la meilleure circulation des informations et leur plus grande accessibilité (livres, sites internet) ne sont plus propices à la constitution du savoir comme une propriété privée.

Si le savoir s'apparente de plus en plus à un bien commun, le processus intime de son appropriation par l'apprenti recèle toujours une part considérée comme ineffable. En effet, malgré ces changements, une part essentielle des premiers temps de l'apprentissage repose toujours sur l'incorporation de gestes observés auprès d'un maître, de leur traduction intime dans une pratique personnelle.

Du tour de magie au tour de main

L'acquisition des savoirs artisanaux passe par un "travail" intime de l'apprenti. Il est en effet presque grotesque de considérer que le savoir puisse se "transférer simplement d'un individu à l'autre comme un liquide qu'on transvase³²". Aussi, qu'il y ait ou non rétention intentionnelle des savoirs, l'idée que l'apprenti doit de lui-même chercher le savoir avec ses yeux est une rhétorique trop présente pour ne pas signifier un aspect fondamental de l'apprentissage tel qu'il est vécu par les apprenants. Souligner que l'apprentissage nécessite le langage (oral, écrit, corporel) et que l'acquisition des savoirs ne se constitue pas isolément du monde social dont elle fait partie³³ ne doit pas minimiser le rôle essentiel joué par la vue dans ce processus³⁴. En effet, de nombreux travaux ont souligné que les activités manuelles ne permettent pas une reproduction immédiate des gestes observés et rendent particulièrement difficile l'identification des procédures de transmission³⁵.

Relatant quelques années passées chez le maître Amédée Dieudonné (1890-1960), le luthier René Morel (1932-2011) considère que l'essentiel de son apprentissage résidait dans sa propre faculté à aller chercher le savoir avec les yeux :

"Qu'est-ce qu'il m'a appris Amédée ? Moi j'observais et je voyais comment [les luthiers] tenaient leurs outils. Je n'avais pas besoin d'apprendre, je pouvais faire exactement la même chose. Sans me concentrer, je pouvais faire [...] la même chose qu'eux en un rien de temps [...] et puis ça allait tout seul³⁶."

31. Le luthier D. P. relate qu'autrefois les "têtes chercheuses" – autrement dit les apprentis se posant des questions – étaient mal vues dans les ateliers. Dans d'autres contextes d'apprentissage, le savoir "combiner" et la curiosité sont des qualités valorisées et encouragées par les maîtres – voir par exemple Adell-Gombert (2008) sur le compagnonnage ou Martinelli (1996) sur l'apprentissage de la forge au Burkina-Faso.

32. Sigaut 1991, p. 42.

33. Lave 1991.

34. L'observation est fondamentale dans l'apprentissage de la lutherie, à l'instar de nombreuses pratiques artistiques et artisanales où les gestes sont loin d'apparaître simples pour l'observateur extérieur (Cornu 1991).

35. Voir notamment Chevallier (1991), D'Onofrio et Joulain (2006) ou encore Adell-Gombert (2008).

36. Extrait des tables rondes organisées à l'occasion des 50 ans du Groupement des luthiers et archetiers d'arts de France à Mirecourt en 2009.

Qu'il survalorise sa capacité mimétique ou qu'il ait développé des capacités exceptionnelles, René Morel pouvait donc à l'en croire non seulement reproduire des gestes observés mais aussi les effectuer de façon plus efficace. Cependant il convient de préciser que lorsque René Morel est arrivé chez Amédée Dieudonné, il n'était plus apprenti. C'est chez un autre luthier, Marius Didier (1873-1958) que, dès l'âge de douze ans, il a appris à manier le canif. Si, René Morel dit qu'il n'avait pas besoin d'apprendre, c'est qu'il avait préalablement appris à regarder, car "regarder s'apprend"³⁷.

Parler d'imitation en conférant un aspect contagieux aux connaissances entretient le mystère d'un processus dont la progression peut pourtant être en partie identifiée. Des observations et des entretiens menés au sein de l'école nationale de lutherie de Mirecourt placent la question du regard au cœur de la dynamique d'apprentissage. Selon un enseignant de l'école, l'apprentissage de l'œil constitue un préalable à l'apprentissage des gestes. Il faut savoir voir avant de pouvoir bien faire :

"Logiquement l'œil, en tout cas au départ c'est comme ça, l'œil est en avance sur la main. C'est-à-dire qu'on voit des choses qu'on a du mal à obtenir dans son travail. Quand on observe un instrument, on voit ce qu'est un beau filet, on voit ce qu'est une belle voûte et ensuite quand on est avec le rabot ou le canif, là on est confronté... On se bat pour obtenir le résultat idéal qu'on cherche à atteindre. Donc en général l'œil est en avance. Et quand l'œil est en retard sur la main c'est problématique parce que ça veut dire qu'on identifie mal le résultat à obtenir. Donc on est sûr de ne pas y arriver puisqu'on l'identifie mal au départ. Donc ça c'est problématique, oui, quand on a du mal à visualiser l'objectif à atteindre en termes de qualité et d'esthétique, ça veut dire qu'il y a un problème d'observation."

Même si développer son œil ne suffit pas à traduire le regard dans l'activité manuelle, la question de la visualisation est cruciale dans l'apprentissage de la lutherie. Au début, le regard de l'apprenant est captivé par la richesse des instruments et la virtuosité technique des maîtres. Tous les luthiers formés à Mirecourt se souviennent de la fascination exercée sur eux par l'habileté des luthiers confirmés, fascination qui continue à opérer pour les élèves des écoles :

"C'est fascinant moi je trouve. Sur la tête il y a une partie qu'on appelle la coulisse. Il y a une petite arête au milieu et deux gorges sur le côté. Et cette gorge elle se fait à la gouge en fait. Et lui il passe un coup de gouge, deux coups de gouge, trois coups de gouge et il fait toute sa coulisse comme ça. Et nous « cr », « cr », « cr »... en train de gratter et ça marche pas comme... On a l'impression qu'on fait le bon geste mais... L'affutage c'est pareil, c'est super dur. Il pose son canif d'une certaine façon sur la meule. On fait la même chose, mais ça ne marche pas." [S. P., élève à l'école nationale de lutherie]

Quel est le processus par lequel l'apprenti luthier ignorant des débuts en vient-il à acquérir cette faculté d'incorporation de gestes observés d'un luthier comme René Morel ? L'enquête à mener pour espérer répondre à une telle interrogation est particulièrement coûteuse pour le chercheur. Car seule une recherche sur le très long terme, épousant la temporalité même des apprentis, peut rendre intelligible une partie de ce processus³⁸. Exercice d'autant plus difficile, que la diversité des gestes du luthier³⁹ et la multitude de détails qui fourmillent dans les instruments de la famille du violon insinuent que chaque luthier développe une façon de voir singulière :

"Quelque fois même les signes permettant de voir, dans un même métier, sont si nombreux qu'on pourrait dire qu'il y a autant de façon de voir que d'individus"⁴⁰.

Cependant, malgré la diversité des regards possibles, tous les apprentis luthiers se rejoignent dans une fascination initiale. Ce sont d'abord les gestes qui captivent, des gestes d'autant plus captivants que l'apprenti ne parvient pas dans un premier temps à les reproduire malgré leur apparente simplicité. Cette difficulté parfaitement observable en situation d'apprentissage est également exprimée par les apprentis, à l'instar de B. L., un élève de l'école nationale de lutherie :

37. Martinelli 1996, p. 18.

38. Sur ce type d'approche, voir la recherche sur les tailleurs libériens menée par Lave (2011).

39. Voir l'article "Les gestes du luthier" d'Hélène Claudot-Hawad reproduit dans le présent ouvrage.

40. Cornu 1991, p. 93.

“C’est-à-dire qu’on nous montre quelque chose, et puis on ne comprend pas comment ça marche. Et puis on essaie plusieurs fois. Quitte à demander plusieurs fois au prof de nous montrer et d’essayer de nous expliquer. Mais c’est que ça ne marche pas toujours. Alors après c’est très difficile à expliquer et de comprendre pourquoi ça marche et pourquoi ça ne marche pas.”

L’apprenti face au maître s’apparente alors au spectateur qui face à un prestidigitateur est dans l’incapacité de “recomposer ou de comprendre ses tours⁴¹”. Rendre l’activité incompréhensible est le but recherché par le prestidigitateur : orienter le regard du public pour le détourner des parties du dispositif qui permettraient de rendre intelligible le tour qu’il est en train de jouer. Si le maître luthier ne cache rien de ses gestes, ceux-ci demeurent pourtant indéchiffrables pour l’apprenti. L’apprenti luthier se trouve piégé par la multitude d’informations, il ne sait pas où regarder.

Captivé par la transformation de la matière, l’apprenti offre naturellement ses premiers regards aux aspects “autosouignés⁴²” par l’activité. Il se libère progressivement de la fascination exercée par les copeaux qui se détachent du bois pour observer la totalité d’une action reliant main, outil, geste, posture et rythme. Cependant, pas plus que l’observation de la matière qui se transforme, celle de l’ensemble particulièrement encombré du milieu efficient ne peut permettre à l’apprenti d’identifier précisément tous les paramètres coordonnés qui se matérialisent dans le résultat ; même si les explications verbales et le guidage corporel éventuellement fournis par le maître ou le professeur viennent orienter le regard sur un aspect spécifique de l’activité. Les apprentis rencontrent généralement beaucoup de difficultés pour rendre explicite ce processus intime. Toutefois, au fil d’une de nos discussions, B. L. s’est efforcé à mettre des mots sur une part de cet apprentissage intérieur :

B. Buob — “Il y a toute une dimension assez abstraite en fait au départ. C’est cet apprentissage du regard. Apprendre à regarder. Qu’est-ce qu’un luthier, qu’il soit en formation ou abouti, qu’est-ce qu’il regarde sur un instrument ? On va dire : « Là je regarde la tête. » « Là je regarde les ouïes. » « Là je regarde le modèle. » Quand on commence on a l’impression que c’est la même chose. On arrive à voir des différences au niveau des vernis, on se dit “tient la couleur est pas pareille”.

B. L. — “C’est exactement ça. C’est vraiment ça. Et même encore maintenant c’est très difficile. Même si on a un peu plus de regard critique. En fait on ne sait pas quoi vraiment regarder, on va cibler quelque chose et essayer de le retenir sur un instrument. Enfin moi c’est ce que je fais maintenant parce que si on veut tout regarder et essayer de tout retenir, c’est pas possible. Mais au début c’est ce qu’on fait on essaye de regarder vraiment le détail des onglets, de la tête, voir comment elle tourne, les effes si elles sont bien symétriques. On a un regard très scolaire et en même temps c’est vraiment du mimétisme. C’est-à-dire qu’on regarde notre prof regarder un instrument. Il va le regarder comme ça, [en mimant la manipulation d’un instrument]. Il regarde les quatre onglets. Il fait la même chose sur le côté, il regarde le filetage, la régularité, la tête, les effes et voilà. Et nous ont fait la même chose, c’est vraiment du mimétisme. Et puis après ben on essaie de voir vraiment ce qui peut être intéressant ou pas dedans. Après quand on commence à comprendre un petit peu comment marche une voute, comment est-ce qu’on taille les effes, etc. Mais c’est beaucoup de mimétisme en fait.”

B. L. ne parle pas ici de l’apprentissage des gestes au sens strict mais de la façon d’apprendre à regarder un instrument. Mais cette partie de l’apprentissage n’est pas dissociable de celle de l’habileté. D’ailleurs B. L. suggère que la connaissance progressive du maniement des outils change le regard sur l’objet. La compétence technique est elle-même contenue dans l’instrument. Autrement dit le jeune luthier apprend progressivement à lire dans l’objet les gestes de sa fabrication. Une part de l’apprentissage consiste ainsi à faire le lien entre l’artéfact et le processus d’obtention de celui-ci : voir dans un instrument c’est être capable de comprendre comment cet

41. Stoichita, Grimaud et Jones 2011, § 15.

42. Emprunté au vocabulaire de l’anthropologie filmique, le terme “autosouignement” désigne les aspects d’une activité qui “se mettent en valeur d’eux-mêmes de façon ostensible et souvent prévisible, attirant ainsi l’attention” (France 1989, p. 368).

instrument a été fabriqué. B. L. parviendra d'ailleurs à fournir une explication encore plus précise de la méthode la plus efficace de son point de vue :

“Je crois que pour moi, la méthode qui marche, c'est vraiment de ne pas tout regarder, mais de regarder un truc. D'abord l'esthétique générale de l'instrument bien sûr, parce que c'est ça qui va faire que l'instrument nous plaise ou pas. Et après si je vois un instrument qui me plaît, je regarde un détail, à chaque fois le même, pendant un moment. Mais c'est vrai qu'il y a des choses... Le regard c'est comme le toucher. C'est très difficile à expliquer, comment est-ce qu'on apprend. [...] Quand j'étais en stage chez N. G., il m'a montré le petit détail [...]. Et puis il m'a dit : « Regarde cette photo. Tu vois là ? On va faire un petit détail comme ça. » Il pensait que le luthier avait travaillé de cette manière, avec tel outil. Donc il a reproduit ce détail comme ça. On a passé dix minutes juste sur ce détail, auquel je n'aurais jamais fait attention. Et voilà ça y est. Le détail je l'ai vu et maintenant quand je regarde les instruments en photo, j'essaie de voir s'il y a ce détail. Et c'est imperceptible des fois, mais on le voit. Et je pense que c'est peut être en faisant des expériences qu'on fait pas tous les jours que ces détails nous marquent.”

Le processus d'incorporation des gestes repose par essence sur la visualisation d'une activité encombrée et indivisible : au cours même de la pratique, le maître peut difficilement dissocier le résultat de son action, l'outil, le geste, la posture, le rythme, etc. La méthode qui fonctionne pour B. L. consiste alors à fractionner des éléments visibles. Il met en place de lui-même, en reproduisant des expériences mémorables, une méthode qui procède par fragmentation. Plutôt que de se noyer dans la richesse d'une activité, il en sélectionne certains éléments spécifiques.

Le luthier au travail et les produits de ce travail sont de véritables “pièges à penser” : comme certains objets d'art, ils offrent le “spectacle d'une virtuosité incompréhensible⁴³”. Certains apprentis luthiers établissent alors un processus cognitif qui, par fragmentation, va leur permettre de sortir de ce piège.

Observant un magicien pour la première fois, le spectateur ne comprend rien du tour qu'on lui joue. Lors d'une deuxième observation, il s'efforce de ne pas se laisser captiver par les aspects soulignés intentionnellement par le prestidigitateur afin de piéger son regard. Ce n'est qu'une fois la captivation initiale contournée, que l'observateur a la capacité d'isoler les différents segments de l'activité pour espérer comprendre ce qui se déroule sous ses yeux.

Des apprentis luthiers procèdent de la même façon. La première fascination pour la transformation de la matière passée, ils ouvrent le champ du regard à l'ensemble de l'espace opératoire puis réduisent l'échelle afin de se focaliser sur des éléments précis qui font du tour réussi une totalité. Ainsi, l'acquisition du tour de main, procède notamment de l'intelligibilité d'une pratique qui au départ à tous les attributs du tour de magie.

Aujourd'hui les maîtres d'apprentissage et les apprentis s'essaient à mettre des mots sur un processus cognitif qui relevait autrefois exclusivement de la magie de la découverte par soi-même. Sans recevoir d'explications, les anciens apprentis ont dû développer des stratégies d'appropriation très personnelles afin d'apprendre d'eux mêmes à regarder et à sélectionner les traits utiles à l'incorporation des gestes observés. Dans le contexte discret des anciens modes d'apprentissage, la fascination exercée par la virtuosité des artisans confirmés assimile la pratique artisanale à un processus quasi magique dont l'appropriation ne peut se faire que par une forme de prédation intime. Autant d'attributs qui confèrent un statut secret au savoir.

Sous le vernis des secrets

Le sens commun réduit le secret à un savoir jalousement conservé, à ce que Georg Simmel désigne comme “une dissimulation consciente et délibérée⁴⁴”. C'est à partir de cette définition que se construit la critique du modèle de la rétention/prédation des savoirs. Pourtant le secret n'est pas réductible à un savoir retenu, disparu et donc inaccessible. Le secret n'est pas uniquement ce qui

43. Gell 2009 [1998], p. 88.

44. Simmel 1999 [1908], p. 355.

est caché, c'est également ce qui n'a pas été transmis et ce qui ne peut pas se transmettre. Dans le domaine artisanal, le secret fait écho à la circulation plus ou moins erratique du savoir, lequel peut faire l'objet de découvertes, de rétentions comme de révélations. C'est à partir d'une telle définition extensive du secret que l'ethnologue Lothaire Mabru peut affirmer que cette notion est constitutive de la culture du métier des luthiers⁴⁵.

Selon lui, le secret est inhérent à la lutherie car cette profession, en totale adéquation avec la musique et échappant au modèle de la rationalité scientifique, conserve en conséquence une "part indicible"⁴⁶. L'aura de mystère qui imprègne la profession est à n'en pas douter liée au fait que la fabrication des violons échappe au modèle progressiste de la science⁴⁷. Cependant, un rapide regard porté sur les premiers temps de l'appropriation des gestes souligne que même les actes de transformation de la matière à priori les plus anodins s'inscrivent également dans cette nébuleuse du secret.

Dès le début de leur apprentissage, les futurs luthiers mettent en place des procédures intimes généralement considérées comme ne pouvant pas faire l'objet d'une formalisation explicite. Cependant nous avons vu que le processus d'incorporation des premiers gestes de manipulation des canifs et des rabots peut en partie s'expliquer : l'apprenti met en place un processus cognitif par lequel l'habileté s'acquiert suivant un incessant aller-retour entre regard compréhensif et expérimentation technique.

Les luthiers qui dénoncent les anciennes pratiques de rétention du savoir – hypothétiques ou réelles – se sont engagés dans une entreprise de dévoilement de cette partie de l'activité généralement considérée comme ineffable. Ces luthiers combattent une conception de l'apprentissage du métier qui l'assimile à une démarche strictement intime tendant à faire du savoir une propriété individuelle. Selon eux, il n'est pas suffisant de considérer l'acquisition des gestes du luthier comme le produit de ce que Marcel Mauss qualifiait d'"imitation prestigieuse"⁴⁸. En un sens, il n'est plus question de se contenter d'apprendre mais de s'engager dans une entreprise visant à rendre davantage explicite le processus par lequel on apprend à apprendre.

Refusant de cantonner le processus discret de l'apprentissage à un mutisme inconscient, ils contribuent ainsi à déplacer les frontières d'une discrétion qui imposait autrefois aux apprentis d'apprendre dans une forme de silence intérieur suivant un contexte où la notion de secret, à l'instar des sociétés lignagères, intervenait à n'en pas douter "comme repère et argument hiérarchiques"⁴⁹. Signe d'un bouleversement des anciennes modalités de transmission et des rapports autoritaires qui les étayaient, la volonté de révéler à la clarté de la conscience un processus autrefois cantonné à la sphère instinctive témoigne du désir de certains luthiers de donner les moyens aux apprentis d'épouser une conception du savoir reliant le corps et l'esprit dès les premiers coups de rabots.

45. Mabru 1998, p. 137.

46. *Ibid.*, p. 140.

47. Sur ce point voir également la contribution de François Denis dans cet ouvrage.

48. Mauss 1999 [1936], p. 369.

49. Jamin 1977, p. 13.