

École doctorale : Milieux, cultures et sociétés du passé et du présent (ED 395) Laboratoire d'Ethnologie et de Sociologie Comparative (UMR 7186)

Alice DOUBLIER

La texture du monde

Apprendre la céramique dans une université d'art de Kyōto

Thèse présentée et soutenue publiquement le 29 septembre 2017 en vue de l'obtention du doctorat d'Ethnologie de l'Université Paris Nanterre

sous la direction de Mme Sophie HOUDART (Directrice de Recherches – LESC)

Jury

Rapporteur : M. Nicolas Adell - Maître de conférences (HDR), Université de Toulouse-Jean Jaurès

Membre du jury : M^{me} Laurence Caillet - Professeure émérite, Université Paris Nanterre

Membre du jury : M^{me} Patricia FALGUIÈRES - Professeure agrégée, EHESS

Membre du jury : M. Michael Houseмаn - Directeur d'études, ЕРНЕ

Rapporteur: M. Michael Lucken - Professeur des universités, INALCO

Alice DOUBLIER

La texture du monde

Apprendre la céramique dans une université d'art de Kyōto

Résumé

La texture du monde. Apprendre la céramique dans une université d'art de Kyōto

Cette thèse est l'ethnographie d'un apprentissage. Elle décrit, par le texte et le dessin, le quotidien d'une promotion de vingt-cinq étudiants au cours des deux années charnières de leur cursus de quatre ans dans une université d'art privée de Kyōto. Ce processus est envisagé à partir de trois aspects principaux et par rapprochements progressifs : son lieu et les savoirs qui s'y fabriquent ; les fours et les collectifs qu'ils engendrent ; les matériaux et les perceptions qu'ils transforment.

À rebours d'un modèle traditionnel de transmission d'un maître à ses disciples et au-delà de l'opposition classique entre imitation et création, le récit détaillé des séquences de cours – du tournage à l'émaillage –, de la préparation d'expositions, de l'organisation de la vie collective, des journées et des nuits passées sur le campus ou encore des cuissons ratées ou réussies, rend compte d'un enseignement qui ne vise pas à former des experts, ni à révéler des artistes.

Faisant tous les jours l'expérience, souvent douloureuse, de la complexité des transformations de l'argile, se questionnant sans cesse sur la justesse de ce qui est ressenti et sur la possibilité de le partager à d'autres, les étudiants n'apprennent pas tant à savoir qu'à reconnaître leur ignorance, qu'à expérimenter à partir de ce qu'ils ne peuvent contrôler. L'apprentissage apparaît alors comme un travail de composition, une recherche permanente d'équilibre entre des entités instables et fragiles – humains, dispositifs technologiques et matériaux –, une manière de reconfigurer les relations dans une société inquiète d'elle-même.

Mots-clefs: apprentissage, artisanat, Japon, matériaux, organisation sociale, savoirs

Abstract

The world's texture. Learning ceramics in an art university in Kyōto

This thesis is the ethnography of a learning process. It describes, through both text and drawings, the daily life of a twenty-five-student cohort in an art university in Kyōto, focusing on two pivotal years of their four-year long curriculum. This process is tackled from three main standpoints and following a progressive close-up movement, going from the description of the place and the knowledge that is crafted within it, to that of the kilns and the collectives they produce, and finally the materials and the perceptions they transform.

The detailed account of learning sessions – from throwing to glazing –, of the preparation of exhibitions, of the organisation of collective life, of days and nights spent on site, of firing successful or failed, reveals the workings of a teaching process whose purpose is neither to produce experts nor to discover artists. As a result it enables us both to challenge traditional modes of transmission from master to disciple and to go beyond the classical opposition between imitation and creation.

Experiencing on a daily basis, often painfully so, how complex it is to transform clay, questioning ceaselessly the accuracy of their sensations as well as the possibility to share them with others, students are not so much involved in a process of acquiring knowledge than in one of recognising their ignorance and experimenting on the basis of what they cannot control. Learning appears therefore as a work of composition, an open-ended search for balance between instable and fragile entities – humans, technological devices or materials. Learning thus emerges as a way of reconfiguring relations in a society preoccupied with itself.

Keywords: learning, crafts, Japan, materials, social organisation, knowing

Table des matières

Avertissement
Remerciements
Introduction
Première partie
Un lieu singulièrement pluriel. Apprendre la céramique à l'université 47 Deux récits pour une fondation
Chapitre 1
Étudiants ou apprentis ? La céramique sans maître 57
Portrait de l'étudiant en apprenti
Les démons de l'apprentissage traditionnel : un modèle et ses alternatives $\dots \dots \dots$
Apprentis-étudiants et étudiants-apprentis ?
Chapitre 2
Ni design, ni artisanat, ni art ? Définir la céramique par ce qu'elle n'est pas 89
De la libération à la liberté, de la technique à l'art : un cursus et ses contradictions 92
L'art de l'inclusion ou comment œuvrer à concilier les contraires
Beaucoup de termes, un art et d'infinies possibilités
Chapitre 3
Faire lieu pour faire école. Pratiques de savoirs dans un département
mouvementé115
Un département façonné par le mouvement
Des savoirs au grand jour
Circulez !

Deuxième partie
Réinventer le feu ou comment les fours engendrent des collectifs 151
Chapitre 4
Éloge de l'équipement. Chroniques de cuissons presque ordinaires 155
Entre protocole et gestes anodins : apprendre à prendre soin des fours
Fours partagés et collectifs instables : une difficile coordination $\dots \dots 178$
Des fours et des-ordres
Chapitre 5
Mini-fours, grands événements ? Sur la genèse et les destinées de quelques bols
à thé cuits au charbon
Une longue journée de cuisson ou comment un four fait œuvre
Trente jours pour une œuvre dense! Chronique d'une fabrication compliquée 208
Fabrications dissolues ou comment se laisser expérimenter par des matériaux
Chapitre 6
Cuire au bois, cuisiner les relations. L'épreuve du four dragon
Un four rempli d'histoire(s)
Une transmission sans savoirs ou comment conjuguer le verbe cuire au futur $\dots 254$
Des hiérarchies au sein de collectifs d'égaux : la difficile gestion des statuts
Et après rien ? Sur les difficultés d'être un aîné
Troisième partie
« L'univers au creux de la main ». Faire l'expérience de matériaux
revêches
Chapitre 7
Les mystères des cristaux d'oxyde de zinc ou l'art délicat de l'ignorance 283
Matières, pièces test et numéros : voir apparaître les cristaux
Des cercles, des carrés et des triangles : généalogie d'un protocole
Sous les émaux, les particules : les dessous de l'expérience
Ce que cristallisent les expériences : non-savoirs et vertiges des possibles

Chapitre 8

La tournure des choses ou comment composer avec une matière qui nous
dépasse
Le problème d'un vase
Recomposer le monde par l'expérience de la terre
Conclusion
Ce qu'ébranle un apprentissage
Lexique 371
Bibliographie

Avertissement

Pour la transcription des termes japonais, j'utilise le système Hepburn modifié.

Quelques précisions de prononciation pour le lecteur francophone :

```
e se lit \acute{e} (sauf devant un n où il devient \grave{e}); u se lit ou; g est toujours occlusif (gi = gui; ge = gue); h est toujours aspiré; s est toujours sourd; ch se lit tch; les macrons (\bar{a}, \bar{i}, \bar{u}, \bar{e}, \bar{o}) marquent des voyelles longues.
```

Les transcriptions du japonais et les termes étrangers sont marqués par des italiques et, sauf mention contraire, les traductions du japonais ou de l'anglais sont les miennes.

Les termes suivis d'un astérisque*, issus du vocabulaire technique lié à la pratique de la céramique, sont repris et définis dans le lexique qui se trouve à la fin de ce manuscrit.

Les noms des artistes et des auteurs japonais sont donnés dans l'ordre japonais : le patronyme précède le prénom.

Cependant, pour rendre compte de l'étonnante diversité des formes d'adresse et préserver un anonymat relatif aux personnes de cette enquête, j'ai choisi d'utiliser les termes que les étudiants emploient le plus fréquemment entre eux. Les noms que nous retrouverons dans les pages qui suivent sont donc un mélange de patronymes, de prénoms, de diminutifs, de sobriquets et de surnoms en tous genres. Les suffixes de politesse ou d'affection, fréquents dans la langue japonaise, ont été volontairement omis afin de ne pas alourdir le propos. Le lecteur trouvera au cœur du sixième chapitre un tableau présentant la variété de leur usage.

Les dessins présents au cœur de ce texte ont été réalisés par mes soins à partir de photographies.

Remerciements

Cette ethnographie d'un apprentissage aura aussi été pour moi un long apprentissage et je tiens à remercier celles et ceux qui m'ont accompagnée le long de ce sinueux chemin, en France ou au Japon.

Cette thèse n'aurait probablement jamais vu le jour sans les encouragements et la rigueur bienveillante de Laurence Caillet qui a dirigé ce travail à ses débuts. Depuis les séminaires de master dans le bureau de la MAE jusqu'aux longues discussions de Sèvres, sans oublier par les longues soirées d'été au Brusc, Laurence a été une directrice exceptionnelle, toujours disponible aussi bien pour relire des pages brouillonnes, démêler des blocages en tous genres, discuter de problèmes théoriques, que pour guider les doctorants dans les méandres de l'administration. Je la remercie de m'avoir fait aimer autant l'ethnologie que le Japon.

En 2015, Sophie Houdart a repris l'encadrement de cette thèse au moment le plus difficile de la rédaction. Je ne pouvais rêver meilleur guide dans l'écriture! Je ne remercierai jamais assez Sophie pour la douceur, la patience et la générosité avec lesquelles elle m'a aidée à mener à bien ce travail alors que je ne pensais pas pouvoir le finir. Ses encouragements répétés jusqu'aux derniers jours, ses multiples relectures des nombreuses versions de chaque chapitre, ses remarques toujours stimulantes, la liberté qu'elle m'a accordée dans l'écriture et l'élaboration du manuscrit, ont été des outils particulièrement précieux au cours des deux dernières années.

En plus de m'avoir permis de commencer ces recherches dans de bonnes conditions et de m'avoir, à de nombreuses reprises, donné la possibilité financière de partir sur le terrain et de participer à des colloques, l'Université Paris Nanterre a constitué un cadre de sociabilité idéal pour pallier la possible solitude du travail de doctorat.

Je remercie les collègues du département d'anthropologie et ceux du Laboratoire d'ethnologie et de sociologie comparative d'avoir à de nombreuses reprises écouté mes histoires de pots et de fours dans des cadres plus ou moins formels. Pour leur écoute, leur attention, leurs remarques, leur soutien et parfois leurs taquineries, je tiens à remercier plus particulièrement Baptiste Buob, Sylvaine Camelin, Éric Garine, Emmanuel Grimaud, Ismaël Moya, Vanessa Manceron, Nicolas Prévôt et Emmanuel de Vienne. Un grand merci aussi à Monique Descieux, Farida Djeridi, Nathalie Dupuis, Christiane Grin, Marie-Dominique Mouton et Marie-Line Priot pour leurs aides diverses et variées et surtout pour leur gentillesse.

Je remercie les doctorants (anciens et actuels) de Nanterre, sans qui les sept années de cette thèse auraient été beaucoup plus ennuyeuses et bien moins gaies. Azita Bathaie, Maïa Guillot, Émilie Guitard et Stephan Le Courant qui nous ont introduits au monde du doctorat et accueillis au laboratoire ; Arnaud Figari, Brett Le Saint, Jean Wencelius

pour avoir égayé de nombreuses soirées ; Laure Assaf, Muriel Champy, Juliette Cleuziou, Charlotte Marchina, Chloé Paberz, Claire Vidal pour leur présence ; Rémi Hadad pour sa compagnie inspirante ; et bien sûr Anna Dessertine et Clémence Jullien pour notre belle amitié de presque dix ans et toutes nos aventures communes malgré les constants allers et retours.

Je remercie mes collègues du musée du Quai Branly, auprès de qui j'ai passé une merveilleuse année en 2015-2016. À Julien Clément, Frédéric Keck et Jessica de Largy Healy, Anna Laban et Maira Muchnik pour leur accueil au département de la recherche et de l'enseignement. À Guillaume Alévêque, Andrea Ceriana Mayneri, Amélie Chekroun, Chloé Maillet, Melusi Nkomo, Isabel Penoni pour tous les repas à la cantine, et à Sandrine Colard de Bock, pour avoir été une super voisine de bureau.

Je remercie ceux qui ont, à un moment ou à un autre, lu une partie de cette thèse ou m'ont aidée à y voir plus clair. À l'équipe du Brusc, Laurence Caillet, Maryline David, Clémence Jullien, Christilla Marteau d'Autry, Charlotte Marchina et Chloé Paberz, pour leurs relectures de choc de certains chapitres à l'occasion de nos fameux ateliers de lecture. Aux doctorants du groupe de lecture du Centre d'études japonaises, Alice Berthon, Anne-Lise Mithout, Guillaume Muller, Sarah Terrail, Clara Wartelle et Yoshida Aki pour m'avoir aidée à démêler les fils du premier chapitre. À Laurence Caillet et Michael Houseman pour leurs commentaires stimulants sur le chapitre 6. À Thierry Bonnot, Michael Lucken et aux membres du séminaire interne du musée du Quai Branly pour leurs lectures enrichissantes d'une version courte du chapitre 8. À Caroline Bodolec et Katiana le Mentec de m'avoir incitée, en m'invitant à un colloque, à réfléchir à la question des « Trésors nationaux vivants » ; et à Muriel Champy de m'avoir accompagnée dans ce périple. À Christine Shimizu pour ses nombreux conseils. À Olivier Allard et Pierre Déléage de m'avoir tous deux remise au travail avec beaucoup de délicatesse. Enfin, un merci tout particulier pour celles qui ont relu et corrigé ce manuscrit dans les dernières semaines : Charlotte Marchina et Mathilde Mondon, qui, en plus d'avoir été, depuis la licence pour l'une et depuis le lycée pour l'autre, des partenaires de nuits blanches fort agréables au fil des ans, ont aussi été des relectrices hors-pair ; ma tante Marie, la reine de la grammaire et du tapuscrit. Quelques mois avant de rendre ce manuscrit, j'ai eu la chance de croiser la route de Vincent Micoud, qui m'a proposé son aide pour la mise en page. Ce fut une sacrée aventure et je ne pourrai jamais le remercier assez d'avoir donné une si belle forme à cette thèse. En plus de cette tâche immense, Vincent a été un interlocuteur d'une douceur et d'une patience remarquables dans le stress de la fin de thèse ; il m'a aidée à réfléchir au statut des illustrations, a relu et corrigé de nombreux chapitres et m'a proposé des pistes de réflexion inexplorées.

Olivier et Déborah ont été des camarades de japonais géniaux et c'est à eux que je dois mes premiers voyages à Tōkyō, et donc un peu de mon amour pour le Japon. En 2009, alors que je me rendais à Seika pour la première fois en vue de préparer un projet de thèse, j'ai rencontré Kurihara Kaori qui était étudiante en dernière année de céramique. Elle apprenait le français et j'apprenais le japonais et elle est venue s'installer en France quand je suis partie au Japon. Nous nous sommes beaucoup croisées ces dernières années et je suis heureuse de pouvoir aujourd'hui la compter parmi mes amies et de la voir réussir sa carrière de céramiste.

Entre 2011 et 2014, j'ai donc passé près d'un an et demi au Japon et je remercie l'université Seika, de m'avoir accueillie pendant si longtemps sur son campus, et en particulier Funatsu Jun pour son aide administrative. Ma dette est également grande envers Oussouby Sacko, qui m'a été introduit par Cécile Iwahara, et qui, en plus d'être mon superviseur sur place, m'a fait à Kyōto un accueil que je n'aurais pu imaginer : il m'a fait découvrir une ville captivante et rencontrer des personnes issues des horizons les plus divers et, sans lui, ces séjours n'auraient sûrement pas été aussi enrichissants. Je remercie les étudiantes de son séminaire : Nobeta Erika, Tsutsumi Mariko, Tao Xiaoyu, qui sont vite devenues de bonnes amies, et en particulier Miyamoto Sumire, dont la fraîcheur est venue à bout de tous les moments difficiles. Un grand merci à Katie pour les joies de notre colocation. Au printemps 2014, mon dernier séjour à Kyōto a été financé par une bourse de l'École française d'extrême orient. Je remercie Benoît Jacquet pour son accueil chaleureux dans le magnifique nouveau centre de Kyōto.

Mes remerciements les plus sincères vont bien entendu au département de céramique de l'université Seika, et à ses trois professeurs titulaires Matsumoto Hideo, Okumura Hiromi et Miyanaga Kōtarō, pour m'avoir acceptée auprès d'eux et m'avoir laissée une si grande liberté d'action. Je remercie aussi les professeurs Tsutsumi, Kimura, Ikoma et Wakasugi de s'être rendus si disponibles ; les professeurs Nobuki et Tanino de m'avoir laissé travailler au tour. Je remercie Nakamura Yūta pour toutes les découvertes qu'il m'a permis de faire, celle des travaux de Kon Wajirō en premier lieu, et d'avoir partagé avec tant d'enthousiasme son amour pour le carrelage. Ces recherches n'existeraient probablement pas sans la gentillesse et la curiosité des vingt-cinq étudiants de la promotion 2010-2014, sans la franche camaraderie de Chimasa, Madoka, Yukari, Manatsu, Masaharu, Katsura, Ayako, Kaname, Kazuma, Shū et Haru, et pas non plus sans l'amitié précieuse de Miku et de Daiki. Je leur suis, à tous, extrêmement reconnaissante de m'avoir permis de nouer une si belle relation ethnographique.

Durant ces années de recherche, j'ai eu la joie et le plaisir de croiser sur ma route énormément de potiers, et de visiter des ateliers au Japon et ailleurs. S'il est trop long de les nommer tous ici, je tiens particulièrement à remercier Nani et Claude Champy de m'avoir si souvent accueillie chez eux pour des discussions passionnantes et de m'avoir fait rencontrer tant d'autres céramistes. Nani a été, depuis le début de cette thèse, une femme adorable et inspirante et m'a beaucoup apporté sur le plan personnel. En 2011, participant à l'organisation d'un stand de ventes de céramiques au profit des potiers de Kasama dont les fours avaient été endommagés par le tremblement de terre lors des Journées de la céramique de Paris, j'ai eu la chance de rencontrer trois femmes exceptionnelles: Futamura Yoshimi, Nagasawa Setsuko et Haguiko. Je remercie Yoshimi de m'avoir introduite à l'art de l'argile avec énormément de générosité, Setsuko de m'avoir raconté ses histoires d'étudiante, Haguiko – ainsi que son mari Jean-Pierre Viot – pour avoir partagé leurs interrogations sur l'apprentissage de la céramique. Je remercie les nombreux participants aux Journées de la céramique ces dernières années, et en particulier Mariane Frisch et les bénévoles du café céramique pour les bons moments passés ensemble. Je remercie Claude Dumas, ainsi que les étudiants des beaux-arts, pour m'avoir accueillie à Saint-Ouen dans l'atelier de céramique de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris en 2010 et 2011, pour toutes nos discussions stimulantes. Je remercie Véronique Depondt d'avoir bien voulu partager sa passion des émaux avec moi. Un grand merci aussi à Isezaki Jun et à son fils Kōichirō de m'avoir fait changer d'opinion sur les « Trésors Nationaux Vivants » à Bizen ; à Iwata Keisuke et sa femme Michiko pour l'accueil dans leur superbe maison-atelier du nord de Kyūshū ; à Ishihara Toshihisa pour m'avoir permis d'aller sur les traces de l'anthropologue Brian Moeran en me faisant visiter Sarayama.

Enfin, je tiens aussi à remercier mes proches amis et ma famille dont la présence rassurante aura aussi été un guide pendant ces longues années. Un immense merci à Juliette, Cécile, Domitille, Mathilde et Manuela pour leur amitié si précieuse qui dure depuis si longtemps; Michael pour toutes ses idées géniales (dont celle des dessins) et les projets à venir; Martin, pour nos discussions infinies à chaque traversée des océans; Andrea, pour ses petits mots; Lucas, Stéphane, Hélène et Tiphaine pour les années de la Place Clichy. Je remercie mes sœurs Mathilde, Marie et Cécile qui ont été, chacune à leur manière, un soutien sans faille durant toutes ces années, et aussi Matthieu pour la musique, Bobo pour la douceur, et Antoine pour les huîtres. Ma tante Marie pour l'ostréithérapie et tant d'autres choses. Joséphine et Thaddée d'avoir égayé de leur venue au monde quelques retours de terrain difficiles; et Makéda et Tsippora d'être de si chouettes nièces. Mes parents, Paul-Henri et Geneviève, d'être toujours là pour moi. Enfin, pour tout cela, pour tout le reste aussi, et pour toutes les choses à venir, je remercie Grégory.

Je prie aussi ceux que je tenais à remercier et que j'ai pu oublier par mégarde d'excuser cette maladresse.

Au moment où les humains Commençaient à maîtriser Le feu dans leurs campements Tandis que du tronc des arbres Il ne restait que des cendres Que le moindre vent pouvait Disperser dans la clairière Ils virent que la poussière Au contraire durcissait Ils modelèrent l'argile Pour en fabriquer des jarres Qui pouvaient accumuler Des provisions pour l'hiver De la fraîcheur pour l'été Certes fêlures fractures Venaient compliquer les choses On s'efforça d'inventer Récipients les plus solides Et les plus imperméables Pour y faire la cuisine Et présenter les repas Mais une fois qu'on a su Multiplier les prouesses On eut envie d'imiter La finesse des pétales De composer des objets Qu'il faudrait manipuler Avec toutes les précautions Cette coupe a traversé Des épreuves décisives Dont elle n'a triomphé Qu'avec la science et l'amour De tous ceux qui l'ont touchée Mais il suffit d'une erreur Et tout retombe en poussière Avant c'était avec l'os Qu'on voulait rivaliser Et maintenant c'est la peau Mais avec un tel éclat Qu'elle finit par tinter Sous le moindre choc de l'ongle On boit avec un baiser Dans notre brutalité La plus tendre porcelaine Est matérialisation Du respect dont nous manquons Et nous enseigne les gestes Que nous devons adopter Dans notre fragilité

Michel Butor, Fragilité, 2008



« Liberté, autonomie ». Le slogan de l'université Seika trône sur le campus annonçant tout un programme d'apprentissage.

Introduction

Une cohorte

Cette thèse est l'ethnographie d'une cohorte : un collectif d'apprentis céramistes à durée limitée et aux contours flous dont j'ai observé, entre 2011 et 2014, la constitution puis la dissolution. Husky, Fujita, Kyabetsu, Chitchi, Kinoko, Natsukichi, Takano, Tanaka, Nana, Mayu, Kaori, Sugō, Ozakin, Ayumichi, Iio, Akki, Erijō, Tama, Fanyon, Fuku, Aya, Rio, Asahi, Horiken, Shōtarō. Au départ, en 2010, ils sont vingt-cinq à faire leur entrée dans le cours de céramique de l'université Seika. Ils viennent de tout le Japon. Certains n'ont que quelques arrondissements à parcourir pour se rendre dans le quartier d'Iwakura où se situe le campus : Nana vient chaque jour du nord du centre-ville, près du sanctuaire Kitano Tenmangū, où elle habite avec sa famille ; Fanyon, qui a grandi au sud de la gare près de Kujō, traverse quant à lui Kyōto du sud au nord en métro ou à vélo, selon les jours. Bien plus nombreux sont ceux qui, comme Fuku, Rio, Kinoko ou Mayu, ont grandi dans l'immense zone urbaine autour des villes d'Ōsaka et de Kōbe. Ceux-là subissent quotidiennement de longs trajets de plusieurs heures de vélo en bus, de bus en train, de train en métro, de métro en bus, partant de chez eux tôt le matin et rentrant souvent trop tard pour dîner avec leurs parents. Ceux qui viennent d'encore plus loin – du département de Mie comme Akki, de l'île de Shikoku comme Erijō, de la ville de Kanazawa comme Husky ou du département de Chiba pour Chitchi – louent quant à eux des studios exigus mais bon marché dans le quartier de l'université ou plus rarement des chambres au sein de colocations. Leurs milieux sociaux sont aussi variés que leurs régions d'origine : les quelques enfants d'artistes et de designers – l'un d'entre eux est même fils de céramiste –, de galeristes ou encore de professeurs d'université y côtoient une grande majorité de fils et filles d'employés de bureaux – comptables, commerciaux ou encore cadres de grands groupes -, d'infirmières ou d'indépendants à la tête d'un commerce familial. S'ils sont nombreux à revendiquer leur appartenance à une grande classe moyenne, confortable à défaut d'être totalement aisée, certains confient dans l'intimité les difficultés financières ayant émergé au cours d'une enfance dans une famille monoparentale – suite notamment au décès d'un parent, à un divorce brutal ou à un père absent – des situations qui restent largement minoritaires sur l'archipel. Malgré cette grande disparité, tous ou presque participent à l'effort considérable que constituent pour un foyer des études universitaires dans une institution privée dont les frais d'inscription annuels s'élèvent à plus de 15 000

euros par an¹. Les emplois à temps partiel dans les cafés ou les bars des alentours de l'université, les restaurants du centre-ville, dans les stations services, les kiosques des gares, les supérettes ouvertes 24 heures sur 24, occupent ainsi après-midi libres, soirées et weekends. Alors qu'ils avancent dans leurs études, certains complètent ces sources de revenus par des activités ponctuelles plus proches de leur domaine de compétence : ils viennent en renfort des équipes des manufactures pour les grands marchés de céramique de la ville ; ils assistent des artistes - qui sont souvent leur professeurs - dans la préparation et l'installation d'une exposition ; ils participent à des interventions et des ateliers au sein d'écoles primaires ou de collèges ; ils essaient de tirer quelque profit de la vente de pièces de leur confection – vaisselle ou plus souvent bijoux – en louant à plusieurs un stand dans des marchés locaux, un espace dans un grand magasin pour les fêtes de fin d'année, en mettant certains objets en dépôt dans des boutiques du centre ville, ou plus simplement en vente directe sur le campus à l'occasion du festival annuel de l'université ou dans la librairie-boutique au rez-de-chaussée du bâtiment administratif. Si tous ces étudiants passent la plupart de leur temps à étudier la céramique ou à travailler pour financer leurs études, celles-ci ne sont que rarement présentées comme le fruit d'une vocation. C'est à la suite d'une émission télévisée sur la fabrication de poupées de terre cuite au lycée que Nana a commencé à s'intéresser à la céramique; Asahi voulait s'inscrire au département de manga, Takano dans celui de peinture à la japonaise, mais ils ont tous deux échoué au concours d'entrée. Pour d'autres, la céramique s'est imposée - ou a été imposée - comme le choix le plus acceptable socialement auprès de parents réticents à l'idée de laisser leur enfant se lancer dans des études artistiques. Certains sont cependant plus familiers de l'art de la terre et ont eu l'occasion de se frotter à l'argile lors de leurs études secondaires – dans le cadre de filières artistiques – ou lors des cours privés de préparation aux concours d'entrée à l'université². Rio se souvient ainsi avec émotion de sa première expérience de cuisson au bois, qu'il décrira plus tard comme une expérience

⁻

^{1 -} Les frais d'inscriptions annuels à l'université Seika s'échelonnent à l'époque entre 1 200 000 et 1 700 000 yens – ce qui équivalait en 2011 à un peu moins de 12 000 et 17 000 euros par an – avec des variations selon la spécialisation. En raison de l'important matériel nécessaire, la céramique faisait partie des disciplines les plus coûteuses. Notons que cette somme ne prend pas en compte les frais d'entrée à l'université qui sont requis la première année (200 000 yens, un peu de moins de 2 000 euros) et les frais divers liés à la vie étudiante. À titre de comparaison, les frais d'inscription dans les universités publiques, Université municipale des arts de Kyōto et Université nationale des beaux-arts de Tōkyō, s'élevaient à l'époque à environ 500 000 yens par an (un peu moins de 5 000 euros). Dans la prestigieuse Université (privée) des beaux-arts Tama, ceux-ci étaient d'environ 2 000 000 yens par an (soit un peu moins de 20 000 euros). Nous reparlerons plus longuement de ces différentes institutions dans le premier chapitre.

^{2 -} Le système scolaire japonais est décrit comme entièrement tourné vers la réussite du concours d'entrée à l'université, dont le rang et le prestige déterminent l'accès à l'emploi. Pour cela, beaucoup d'enfants japonais passent leurs soirées, après l'éducation obligatoire, dans des cours privés (nommés *juku*, 塾) qui les préparent aux différents concours d'entrée dans les échelons supérieurs. L'université est donc perçue comme une libération, une parenthèse de quatre ans (au moins) avant le début de la vie active. À ce sujet je me permets de renvoyer aux travaux suivants : Hayes 1997 ; Hendry 2003 ; Mc Veigh 2005 et Passin 1982.

fondatrice dans son parcours ; Erij \bar{o} , de son plaisir à façonner la terre crue. D'entre tous, Chitchi est sûrement le plus expérimenté : après une année de formation technique à la céramique au sein d'une école spécialisée, l'étudiant s'est finalement redirigé vers une formation longue et généraliste et a fait son entrée en première année. Pour autant, qu'ils soient parfaitement novices ou déjà rompus aux techniques de base, tous expriment leur intérêt pour la discipline sous l'angle d'une curiosité distante plutôt que sous celui de la passion ; nombreux sont aussi ceux qui racontent en riant avoir multiplié les concours d'entrée dans les universités avant de « finir à Seika »³.

Les discours justifiant le bien-fondé d'un tel choix, trouvant son origine dans l'enfance ou l'adolescence, tout comme l'amour de la céramique, viendront plus tard. Ils prendront peu à peu forme jusqu'à se cristalliser autour de la troisième année, au moment délicat de l'orientation professionnelle, scindant ceux qui décideront de poursuivre la céramique et ceux qui choisiront d'emprunter des voies plus classiques. Natsukichi sera une des premières à se décider à chercher une position stable au sortir de ses études et trouvera finalement un emploi dans une banque. Pour les autres, les choses se débloqueront vers le deuxième semestre de la dernière année. Fuku partira dans le département de Fukui enseigner les arts plastiques dans une institution pour enfants handicapés et Iio trouvera un poste dans une maison de retraite. Aya donnera des cours de poterie à Shiga. Shōtarō choisira de poursuivre son apprentissage et de se former dans la confection de couteaux, son passe-temps favori depuis déjà plusieurs années. Horiken sera embauché dans une entreprise de pâtisseries japonaises à Kyōto. Kinoko restera elle aussi à Kyōto pour y perfectionner, dans une école spécialisée, ses techniques de décor. Chitchi partira pour Kyūshū en tant qu'apprenti chez un potier de la région de Karatsu; Ozakin vers Tōkyō pour travailler dans un musée. Erijō, Husky, Akki rentreront quant à eux chez leurs parents à Kanazawa, Shikoku et Mie, espérant pouvoir partager leur vie entre emplois à temps partiel et travail de l'argile.

Cette thèse, c'est donc l'histoire de ce collectif d'environ vingt-cinq étudiants d'une même génération qui suivent, le temps d'un premier cycle, les mêmes études, avant de partir explorer d'autres routes, en devenant salariés, en poursuivant des études, en continuant un emploi à temps partiel dans l'espoir de pouvoir ouvrir un jour un atelier personnel. Certains abandonneront bien avant cela : Fujita arrêtera ainsi progressivement ses études au cours de la deuxième année ; Tanaka changera radicalement d'orientation au cours du premier semestre de la troisième année. Takano finira quant à elle par exaucer son souhait le plus cher. Elle intègrera le département de peinture à la japonaise au début de la troisième année et sera donc diplômée en même temps que ses anciens

^{3 -} L'université Seika propose notamment un troisième concours en plus des deux sessions de recrutement habituelles. Organisé à la fin de l'hiver et prenant la forme d'un entretien oral, il permet de repêcher les étudiants n'ayant pas trouvé de place ailleurs et ceux qui ont des difficultés à l'écrit.

camarades. Sugō disparaîtra du campus quelques mois seulement avant son diplôme. Deux étudiantes viendront compenser ces quelques défections à la rentrée du semestre d'automne de la troisième année. Après deux ans de césure à travailler dans une boutique de chaussures à Ōsaka, Miku se décidera ainsi finalement à reprendre le chemin de l'université; Kaname la rejoindra *in extremis* après une année de pause. Tiraillée par les doutes, l'étudiante arrêtera de nouveau ses études pendant un an à l'issue de ce semestre de reprise et sera finalement diplômée en 2015⁴. Les autres poursuivront bon an mal an leur route jusqu'à l'obtention de leur licence.

En dépit de toutes les différences que nous venons d'énoncer, en dépit de la variété des orientations professionnelles évoquées plus haut, en dépit des petits changements d'effectifs au fil des ans, les membres de ce collectif forment ce que l'on appelle une promotion. Durant quatre ans (ou moins, donc), ils suivent les mêmes études et partagent le même atelier. Ils participent aux mêmes modules, sèchent les mêmes cours. Ils apprennent à travailler l'argile en même temps qu'à se connaître. Ils partagent les joies et les peines de l'apprentissage des multiples aspects de la céramique autant que celles de la vie d'étudiant. Frustrations face à des difficultés techniques, derniers films d'animation ou bandes dessinées à la mode, dossiers à rendre pour valider un cours, galettes de riz gluant grillées sur les radiateurs, stage de cuisson au bois, ragots du département, lassitude des petits boulots mal payés, soirées estudiantines bien arrosées, pièces cassées et émaux ratés, tours des galeries de la région et expositions extraordinaires, doutes sur leur avenir, premières pièces vendues, peines de cœurs, soirées pizzas, maquereaux grillés, raviolis maisons, désaccords avec les professeurs, nuits de surveillance de cuisson, corvées des journées portes ouvertes ou bonheur d'avoir enfin trouvé un travail... rythment le quotidien et les discussions dans les ateliers, dans le réfectoire, ou dans les transports en commun. Des amitiés se nouent, des couples se forment, des incompatibilités de caractère se déclarent. Certains s'investissent dans la vie collective et s'occupent d'arrondir les angles, de faire les médiateurs, de négocier des compromis, tandis que d'autres restent en retrait et s'éclipsent volontiers quand il s'agit d'organiser quelque chose. Tous passent le plus clair de leur temps – du lundi au samedi, du matin jusqu'au soir, jusqu'au début de la nuit parfois - sur ce campus excentré et isolé de toute tentation extérieure. La répartition officielle des cycles de la formation - matinées consacrées aux cours théoriques et généralistes ; après-midi dévoués au travail de spécialité dans les ateliers – laisse peu à peu place aux journées entières passées au département de céramique, entre l'atelier, la salle des fours, le bureau d'un professeur, la salle des émaux ou la salle des tours, jusqu'à la fermeture des portes de l'université à 22 heures. Certains étudiants s'organisent à tour de rôle pour assister aux cours du matin, d'autres se reposent sur les plus sérieux pour

_

^{4 -} De telles césures ne sont pas rares au sein du cursus. Celles-ci peuvent par ailleurs être effectuées en continu ou par semestre dans la limite de quatre semestres pour le premier cycle.

qu'ils émargent à leur place. Peu semblent se soucier d'excellence et nombreux sont ceux qui font simplement en sorte de réunir les crédits nécessaires pour l'obtention de leur diplôme ; ils partagent leurs tactiques, demandent conseil quand les points commencent à manquer et calculent ensemble les cours les moins coûteux en énergie et les plus payants en crédits. De parfaits inconnus, ils sont ainsi peu à peu devenus camarades.

Je les rencontre au début de l'automne 2011, à un moment charnière de leur cursus, alors qu'ils commencent le deuxième semestre de leur deuxième année d'études⁵. Les vingt-cinq étudiants, dont je ne parviens alors pas complètement à retenir les noms en raison de leurs nombreux diminutifs, surnoms et autres sobriquets, n'ont pas encore vingt ans, âge de la majorité légale au Japon. Certains se cachent même dans les bois pour fumer. Tous sont exclus (en théorie) des beuveries et autres soirées organisées par leurs aînés⁶. Ils restent d'ailleurs la plupart du temps entre eux et rechignent en majorité à participer aux activités proposées par le département, à moins qu'elles soient obligatoires. Après une première année de transition, ils découvrent tout juste, parfois avec douleur, les difficultés inhérentes au matériau qu'ils ont choisi de travailler. Après ce semestre passé à leurs côtés, je les retrouve moins d'un an plus tard, au début de l'été 2012, tandis que s'achève doucement le premier semestre de la troisième année. Au moment où les défis techniques se font de plus en plus délicats, j'observe les premiers abandons, le découragement, mais aussi l'intensification des liens de solidarité et d'entraide. Les étudiants semblent crouler sous le poids de responsabilités croissantes : c'est désormais à eux d'animer la vie du département et d'organiser les troupes ; c'est aussi le moment où il faut commencer à donner sens à son travail et à ses pièces et à réfléchir sérieusement à son avenir. J'ai donc suivi cette promotion durant ces deux années clefs de leur cursus. Je les ai accompagnés dans les méandres de leur apprentissage, suivant leurs hésitations et leurs choix, collectifs et personnels, partageant leur vie quotidienne sur le campus et, pour certains, leur vie étudiante en dehors de l'université. De retour au moment de leur diplôme en 2014, je les ai vus construire leurs projets d'avenir, faire leurs cartons pour retourner vivre chez leurs parents, faire leur entrée sur le marché du travail ou refuser une carrière conventionnelle et se dire au revoir sans autre émotion que la joie partagée d'en avoir enfin fini avec ces études.

Cette thèse se fonde donc sur un objet ethnographique somme toute un peu curieux et les quelques pages qui précèdent ne manqueront peut-être pas de déconcerter le lecteur. Pourquoi avoir choisi ce cursus universitaire, en apparence assez banal, plutôt

^{5 -} L'année scolaire commence en avril au Japon. Le premier semestre s'étend d'avril à juillet et le second de septembre à février.

^{6 -} Le contrôle de la consommation d'alcool est beaucoup plus strict qu'à l'accoutumée lors de mon arrivée en 2011 suite à l'incident décrit plus bas. Les étudiants les plus âgés m'ont raconté qu'ils passaient auparavant leurs fins d'après-midi et soirées à travailler dans les ateliers en buvant des bières et regrettaient souvent l'ambiance qui y était attachée.

qu'un autre ? À quoi bon s'intéresser à des relations au sein d'une promotion si celle-ci se disloque une fois le cursus terminé ? Que peut-on apprendre d'une formation à la céramique si la plupart des étudiants ne devient, au final, même pas céramiste ? Quel avantage y a-t-il à étudier l'apprentissage artistique au Japon en partant d'un système qui nous est aussi familier que celui de l'université ? L'hypothèse – ou le pari – de cette recherche est justement que l'exploration de cet apprentissage singulier nous permettra d'interroger différemment l'art de la céramique et les pratiques artistiques au Japon, ainsi que l'apprentissage des techniques et les relations qu'il engendre.

Pays des potiers, royaume de la production. Une ethnographie audelà de l'esthétique

Au départ, il y a donc cette matière, l'argile, et cette discipline née de la maîtrise de sa transformation par le feu, la céramique. Des légendaires poteries aux décors cordés qui donnent leur nom à la période Jōmon (de -13 000 à -300 environ), apparus de façon inédite au Japon avant le développement de l'agriculture, aux imposantes installations contemporaines d'Itō Kōshō (伊藤公象:1932-), figures géométriques posées au sol à partir de morceaux de terre congelée avant d'être cuite, en passant par les bols aux teintes sombres et mates et aux nombreuses aspérités de textures dont la production se développe avec l'émergence de la cérémonie du thé à partir du 17^{ème} siècle, ou par les porcelaines fines et régulières richement décorées de motifs végétaux ou animaliers importées massivement en Europe à la fin du 19^{ème} siècle, il y a indéniablement quelque chose de particulier qui lie l'art du feu à l'archipel japonais. Ce lien, qui a valu au pays d'être surnommé par Yanagi Sōetsu (柳宗悦: 1889-1961), l'instigateur du mouvement pour les arts populaires, et par beaucoup d'autres après lui « le paradis des potiers » (Yanagi 1992), ou encore le « royaume de la poterie » (Winther-Tamaki 1999 : 124-125), a fait l'objet de multiples écrits et commentaires. Certains, comme André Leroi-Gourhan dans ses carnets, ou Claude Lévi-Strauss dans ses désormais célèbres essais sur le Japon - pour ne citer que deux anthropologues parmi les plus célèbres -, ont mis en avant la relation singulière des artisans japonais aux matériaux qu'ils travaillent : comme une communion si parfaite avec la nature qu'elle laisse la possibilité aux matériaux de s'exprimer dans leurs irrégularités pour l'un (Leroi-Gourhan 2004 : 249-252) ; comme l'émanation d'un « cartésianisme sensible » ou d'une forme précoce de primitivisme visant à dépasser les dualismes pour l'autre (Lévi-Strauss 2011 : 39, 114). Dans un essai comparatif sur les techniques du corps, Kawada Junzō, anthropologue japonais spécialiste des Mossi et traducteur de Claude Lévi-Strauss, s'interroge sur le fait que, dans le monde (à quelques rares exceptions près), seuls les tours de potier japonais tournent dans le sens des aiguilles d'une montre ; mettant cette pratique en relation avec d'autres gestes techniques comme le travail du bois, l'anthropologue suggère de possibles liens avec une esthétique japonaise valorisant le détail et la délicatesse et réfère plus généralement à l'hypothèse, proposée par Claude Lévi-Strauss lui-même, d'une culture japonaise centrifuge (Kawada 2008 : 94-114). La vitalité contemporaine de l'artisanat, louée de toutes parts, est quant à elle expliquée par la permanence des structures familiales (Lévi-Strauss *op. cit.* : 61), mais aussi par une conception du patrimoine originale qui s'attache à protéger les hommes porteurs de savoir-faire – populairement connus sous le nom de « Trésors Nationaux Vivants » – afin d'assurer la transmission de ceux-ci, entérinant là le primat de la technique et du procédé sur l'objet produit (Cobbi 2006b).

Ces discours ne sont cependant pas l'apanage des chercheurs; céramistes et voyageurs produisent aussi nombre de récits faisant tour à tour l'éloge de cette humilité légendaire des potiers japonais face aux éléments naturels ou montrant l'étendue de leur maîtrise technique (voir par exemple Praudel 2001 ou encore Tessier 1983). Au Japon, la pratique de la céramique est même au cœur d'un petit nombre de romans populaires mettant en scène la filiation et l'apprentissage, l'attrait irrépressible pour l'art du feu et la vie dans les ateliers (voir par exemple Hamano 2001; Nonami 2008; Shirasu 2004). Les écrits des grands céramistes du 20^{ème} siècle – ceux de Tomimoto Kenkichi (富本憲吉 – 1886-1963), de Kawai Kanjirō (河井寬次郎: 1890-1966), et de l'amateur de cuisine et de céramique Kitaōji Rosanjin (北大路魯山人: 1883-1959) – ont été compilés et publiés et sont pour certains même disponibles au format de poche (Kawai 1996 ; Kitaōji 2008 ; Tomimoto 1981). Plus récemment, le succès d'un blog tenu par une jeune céramiste, Okazaki Yūko (岡崎裕子: 1976-), a donné lieu à la publication d'un ouvrage illustré de nombreuses photographies dans lequel elle raconte son amour des poteries de toutes les origines et l'origine de sa vocation tardive de céramiste (Okazaki 2010); en 2013, le travail de Raku Kichizaemon XV (樂吉左衞門: 1949-), dernier descendant de célèbre lignée de Kyōto fournissant des bols à thé pour la famille impériale, a fait l'objet d'un documentaire d'une heure diffusé sur la chaîne NHK dans le cadre d'une émission hebdomadaire consacrée aux différents métiers7.

Si ces écrits se caractérisent par une grande diversité de formats – des théories anthropologiques aux romans de gare – et traduisent une non moins grande diversité de pratiques – d'un artisanat d'élite à une production plus modeste –, tous tendent cependant à faire de la céramique un modèle par excellence de savoir-faire témoignant d'une relation harmonieuse avec la nature, ou du moins entre hommes et matériaux, se traduisant par l'existence d'une esthétique singulièrement japonaise. Disons-le tout de suite, les étudiants de notre cohorte sont bien loin de ces réalités et lorsque j'évoquai

^{7 -} http://www.nhk.or.jp/professional/2013/0103/#towa (consulté le 05/07/2017).

devant eux cette vision quelque peu romantique du travail de la terre à l'occasion d'une présentation de mon travail, je n'obtins que silences circonspects et rires gênés. On pourrait même aller plus loin : la plupart des étudiants ne s'intéresse au départ que très peu à la grande histoire de cet art. Chacun la découvre peu à peu, par petites touches, au gré des cours, des projets personnels ou des grandes expositions. Chez certains, l'inspiration vient de plus loin, des États-Unis, de Corée ou encore d'Allemagne, dont les porcelaines de Meissen connaissent un regain d'intérêt considérable lors de mon séjour suite à une exposition ayant circulé au Japon entre 2011 et 2012, ou même d'autres formes artistiques. Husky évoque les sculptures éphémères enfermées dans la naphtaline de l'artiste contemporaine Miyanaga Aiko (宮永愛子: 1974-) pour laquelle elle travaille de temps à autre⁸ ; Chimasa, son aînée de deux ans, me confie quant à elle trouver son inspiration principale dans les petites sculptures bouddhiques taillées dans le bois. Sans pour autant nier l'impact qu'a pu avoir cet imaginaire de la céramique japonaise sur le choix des étudiants, les modalités de leur apprentissage nous invitent à suivre d'autres voies que celle de l'esthétique et à nous aventurer sur des sentiers plus austères et plus arides : ceux de la production. En ce sens, cette recherche s'inscrit dans le prolongement de recherches d'historiens (Cort 2001; Maske 2011; Pitelka 2005, et, dans une certaine mesure, Morris Suzuki 1994) et de celles de l'anthropologue Brian Moeran (2008, 2003, 1997, 1990, 1987, 1981), dont les différents travaux – et en particulier sur le village d'Onta et sa production découverte par le mouvement pour les arts populaires – ont permis de mettre au jour la diversité des institutions, des relations sociales et des modalités de production de la céramique sur l'archipel en les réintégrant dans une dynamique historique plus large. Tout comme ces différentes études de cas, mais en resserrant au contraire autant que possible la focale, cette thèse entend rendre compte de cette hétérogénéité de pratiques et contribuer à l'enrichissement des savoirs sur la production céramique de l'archipel.

Aussi, il faut dès à présent se départir de certaines attentes : il sera très peu question, dans cette ethnographie, des monuments de la céramique japonaise, qu'ils soient du côté des objets simples et anonymes proches du mouvement pour les arts populaires, des porcelaines luxueuses aux décors de brocart propres à la ville de Kyōto, ou encore des productions d'élite destinées à la cérémonie du thé. Cette thèse n'est ainsi pas une enquête sur des objets produits et leurs trajectoires (Bonnot 2002) ; bien plus en amont de cela, elle vise à explorer la manière dont les savoirs présidant à la fabrication des objets sont produits et circulent. Poursuivant les pistes ouvertes en histoire matérielle des savoirs (en particulier Jacob 2006), elle part donc d'un lieu.

_

^{8 -} Notons que Miyanaga Aiko n'est autre que la sœur de Miyanaga Kōtarō enseignant titulaire du cursus de céramique de Seika. Tous deux sont par ailleurs issus d'une grande famille de céramistes de Kyōto.

Des marginaux au sein d'une université pas comme les autres

Le lieu, c'est cette université un peu perdue au nord-est de la ville de Kyōto. Pour s'y rendre, à moins d'en être l'immédiat voisin ou de posséder un vélo, il faut s'armer d'un peu de patience, traverser la ville du Sud au Nord par la ligne de métro Karasuma, et descendre au terminus. Là, il faut encore attendre une navette, qui vient avec plus ou moins de fréquence selon les horaires, traverser durant un peu plus de sept minutes les champs de radis géants et les rizières, avant de se trouver à flanc de colline, au milieu d'un bois. C'est là que l'université Seika est venue s'installer, à l'écart du tumulte de la ville, il y a bientôt cinquante ans, alors que les protestations étudiantes de la seconde moitié des années 1960 battaient leur plein autour de l'université nationale de Kyōto⁹. Las des conflits entre les factions étudiantes, un petit groupe de jeunes adultes se regroupe autour d'un professeur de l'université Dōshisha – une université privée parmi les anciennes et les plus réputées à Kyōto – pour fonder un lieu d'enseignement radicalement nouveau¹⁰. Ainsi naît – ou du moins, ainsi le raconte-t-on – l'université Seika. Ce qui n'est alors qu'une association non reconnue par l'État propose au départ une formation mixte en arts et en sciences humaines, avec des majeures en langue et civilisation anglaise, en beaux-arts, et des options dans des disciplines aussi variées que la biologie, l'économie, l'anthropologie culturelle et la psychologie expérimentale, rompant là avec les partitions académiques habituelles. Elle accueille alors environ 200 étudiants¹¹. Par la pratique artistique et la formation intellectuelle (et par extension l'ouverture à l'international), il s'agit alors de proposer une alternative humaniste et libérale, dans le « respect de

^{9 -} Les mouvements de protestation qui ont agité l'archipel durant les années 1960 restent curieusement encore bien peu connus. Pour une introduction visuelle nous renvoyons au catalogue de la très belle exposition autour de la revue photographique *Provoke* qui s'est tenue au Bal (Paris) à l'automne 2016 (Dufour & *al.* 2016).

^{10 -} De telles critiques, qui lient modèle de transmission et possibilité de créer, ne sont pas nouvelles. Ce sont elles qui ont présidé à la création des premières écoles d'art du Japon – qui sont pour la plupart devenues des universités après la seconde guerre mondiale. L'École d'art du génie civil (工部美術学校: Kōbu bijutsu gakkō), fut ainsi créée en 1876 avec pour but de former des spécialistes des techniques occidentales, en architecture, ingénierie, et dans l'industrie. Placé sous l'autorité d'Antonio Fontanesi (1818-1882), peintre italien, l'école mit en œuvre, jusqu'à sa fermeture en 1883 des techniques d'apprentissage jusqu'alors inconnues : cours de nu, peinture de paysage d'après nature..., visant à développer les compétences individuelles dans des domaines divers, selon les capacités de chacun. Cette institution fut, malgré sa courte vie, à l'origine de nombreux bouleversements dans l'enseignement artistique au Japon, et certains de ses élèves les plus brillants (comme le peintre Asai Chū, 浅井忠: 1856–1907), poursuivirent ces expérimentations en créant leurs ateliers privés. Même si l'ouverture de l'École impériale des beaux-arts de Tōkyō (東京美術学校: Tōkyō bijutsu gakkō, aujourd'hui Université des arts de Tōkyō) en 1887, peut être analysée comme témoignant d'un repli sur le Japon propre à la seconde moitié de Meiji, cette institution a aussi été un laboratoire de nouvelles modalités d'enseignement artistique. À ce sujet et particulièrement sur l'histoire de l'enseignement de la peinture au début de l'époque moderne, voir Jordan & Weston 2003; Kaneko 2007; Marquet 2006 ainsi que Rosenfield 1971. Nous reviendrons sur le cas particulier de la céramique dans le premier chapitre.

^{11 -} Ces informations étaient visibles sur l'ancien site de l'université qui n'est malheureusement plus accessible : http://www.kyoto-seika.ac.jp/eng/1_intro/evolution.html (consulté le 24/04/2010).

la personne (人間尊重: *ningen sonchō*) », au système éducatif fortement hiérarchisé de l'époque. Elle a pour slogan : « liberté et autonomie (自由自治: *jiyū jichi*) »¹².

Ces mots « liberté et autonomie », désormais gravés dans la pierre, trônent aujourd'hui encore non loin de la place centrale du campus. Entre temps, bien sûr, les choses ont significativement évolué. En 1979, onze années après son ouverture, la faculté des beaux-arts reçoit son habilitation à délivrer des diplômes de premier cycle à l'issue de quatre ans d'études. Dix ans plus tard, c'est la faculté de sciences humaines qui intègre elle aussi le rang des formations officielles. En 2000, l'université prend un nouveau tournant : elle devient la première sur l'archipel à proposer un cursus de quatre années consacrée au manga¹³. Devenue aujourd'hui une faculté à part entière et attachée au Musée international du manga (京都国際マンガミュージアム: Kyōto kokusai manga myūjiamu), qui est installé dans une ancienne école primaire désaffectée dans le cadre d'un partenariat entre l'université et la ville de Kyōto, c'est elle qui fait aujourd'hui la réputation de l'établissement. Le cursus de céramique a ouvert quant à lui bien plus discrètement, en 1987, mais n'en reste pas moins pionnier dans le domaine – nous y reviendrons dans le premier chapitre. Sur les différentes plaquettes de l'université, ce ne sont pourtant pas ces aspects novateurs de la formation qui sont mis en avant ; à mon arrivée en 2011, c'est plutôt la forêt qui est à l'honneur. « Go to the forest » est-il ainsi écrit sur la couverture décorée d'imprimés en relief d'un vert vif qui donne l'illusion d'un revêtement de mousse. Le caractère excentré de l'institution devient alors un atout, et Seika se présente comme un lieu unique, dans lequel l'isolement géographique et la proximité avec la nature permettent de prendre du recul par rapport au monde et de faire éclore la créativité qui est en chacun¹⁴. Les daims élevés sur le campus pour servir de modèle aux étudiants de peinture deviennent les mascottes de l'université et le modèle de 1968 semble s'être ainsi perpétué sans encombre – voire sans histoire – malgré la multiplication des cours et des étudiants¹⁵. Pourtant, dans l'ombre de ces discours, l'institution traverse une crise sans

^{12 -} http://www.kyoto-seika.ac.jp/about/ (consulté le 05/07/2017).

^{13 -} Au moment de mon séjour, l'université est divisée en quatre facultés : une faculté des arts dans laquelle on peut apprendre la peinture à l'huile, la peinture japonaise, la sculpture, la vidéo, la gravure, le textile et la céramique ; une faculté de design qui comprend des spécialités en design graphique, en design d'objet et en architecture ; une faculté de manga comprenant un cursus de manga, un cursus d'animation et un cursus de production ; et enfin la faculté de sciences humaines.

^{14 -} Le motif de la retraite et l'usage de l'anglais pourraient au premier abord laisser croire qu'il s'agit là d'importer un modèle exogène, entérinant, comme l'ont montré d'autres recherches (voir par exemple Houdart 2008), l'idée que l'innovation vient d'ailleurs et que les Japonais seraient, du fait de leurs structures sociales notamment, incapables de créer. Nous verrons ces partitions se brouiller peu à peu au cours des trois premiers chapitres. Sur la généalogie du stéréotype des Japonais comme imitateurs et son développement jusqu'au Japon lui-même, je renvoie à l'ouvrage de Michael Lucken (Lucken 2012) ; sur celui d'un peuple dénué d'individus, à l'article d'Emmanuel Lozerand (Lozerand 2014).

^{15 -} En 2011, ils sont un peu plus de 3 000 à étudier à Seika.

précédent au moment où commence mon terrain ethnographique. En 2010, en marge du festival de l'université qui se tient tous les automnes, une étudiante de première année, mineure, décède sur le campus des suites d'un coma éthylique. L'affaire, relayée dans les média, nuit considérablement à l'image de l'université et les étudiants, réunis en Assemblée générale, votent l'interdiction de consommer de l'alcool sur le site de l'université. Au même moment où se préparent des réformes universitaires visant à augmenter le nombre de cours durant les premières années de licence, les étudiants se voient contraints de renoncer à certaines de leurs libertés. À l'automne, le premier festival sans alcool se tient sous haute surveillance mais sans heurt, même si de nombreux habitués déplorent le changement d'ambiance. Les étudiants céramistes, pour leur part, n'ont pas l'air de s'intéresser au débat outre mesure. Comme chaque année, ils tiennent collectivement un stand sur lequel chacun vend des petits objets de sa confection. D'ailleurs, ils ne participent pas non plus aux grandes réunions étudiantes qui ont lieu à intervalles réguliers et sont annoncées par toute une série d'affiches. Dans les quelques cours optionnels qui sont communs aux étudiants céramistes et à ceux de textile, ces derniers manifestent souvent leur surprise devant tant d'indifférence. « Vraiment, vous les gens de céramique, vous n'êtes jamais au courant de ce qui se passe ici! », leur dit presque chaque semaine l'une d'entre elles.

Cette thèse a donc pour cadre ambigu une université alternative dont les grands principes sont peu à peu mis à mal, un cursus de céramique qui n'est pas vraiment celui qui fait sa renommée, et des étudiants qui se tiennent à la marge de ce qui touche à l'institution. Il n'en reste pas moins un cadre pertinent pour qui voudrait étudier la manière dont les savoirs se construisent et se recomposent. Cette enquête n'est pourtant pas à proprement parler l'ethnographie d'une institution ; son unité d'analyse se situe bien endeçà. Elle n'entend pas interroger la manière dont ce modèle serait appliqué au jour le jour, mais procède bien plutôt d'un mouvement inverse : elle cherche à saisir la manière dont l'apprentissage s'élabore quotidiennement.

Savoirs sur la production et production des savoirs : décrire le quotidien de l'apprentissage.

À la croisée de cet art majeur et de cette université alternative, à la confluence d'un travail de l'argile garant sur l'archipel d'une certaine tradition et d'une institution en rupture radicale avec le passé, il y a, enfin, un apprentissage. C'est à celui-ci que cette thèse est consacrée. Que peut-on apprendre d'un art canonique au sein d'une université

marginale ? Qu'est-il possible de créer en étudiant une discipline érigée en modèle de la perpétuation des savoir-faire ?

Pour répondre à ces questions nous procèderons par immersion, en plongeant dans le quotidien des étudiants. Nous interrogerons ainsi, au gré de l'ethnographie, les manières dont les savoirs se construisent, circulent ou s'oublient, dont les habiletés s'acquièrent et les compétences stagnent, dont les relations s'étoffent ou se disloquent. En cela, il s'agira bien ici de prolonger les nombreuses recherches qui, depuis les années 1980, de Jean Lave à Trevor Marchand, en passant par Tim Ingold, s'attellent à étudier les savoirs en pratique et en contexte (Ingold 2000, 2001, 2017; Lave 1998, 1996, 2011; Marchand 2010). Des boxeurs des quartiers Sud de Chicago (Wacquant 2002) aux apprentis potiers apprenant à fabriquer les fameuses théières zisha en Chine (Gowlland à paraître), en passant par les architectes construisant les mosquées de Djenné au Mali (Marchand 2009) et les pratiquants de la capoeira Angola au Brésil (Downey 2005), toutes ces études ont montré combien l'apprentissage est un processus lent et subtil qui engage des transformations profondes de la personne et de ses relations. Une telle filiation intellectuelle peut néanmoins surprendre si l'on se rappelle un instant que les travaux fondateurs de Jean Lave sur les tailleurs libériens visaient, en montrant le caractère situé de tout savoir – dans ce cas les savoirs liés au calcul –, à critiquer l'hégémonie de la forme scolaire (Lave 2011). Que ce soit dans ces recherches en anthropologie cognitive ou dans les nombreuses études ethnographiques qui apparaissent en France dans les années 1980 autour des savoirs professionnels (voir par exemple Chevallier & Chiva 1996 et pour une synthèse Adell 2011 : 283-291), l'école est loin d'être en état de grâce dans la discipline et ses méthodes sont dénoncées (Becker 1972). Et tout se passe comme si la valorisation des savoirs locaux, de leur complexité et de la subtilité de leur acquisition devait en passer par une mise en opposition systématique à l'apprentissage formalisé et explicite au sein des institutions scolaires. Dans leur célèbre ouvrage sur les métiers de la pêche et de la conchyliculture dans l'ouest de la France, les ethnologues Geneviève Delbos et Paul Jorion opposent ainsi, reprenant les catégories des enquêtés, des savoirs scolaires procéduraux dont le degré d'abstraction les empêchent d'être acquis, et des savoirs de la pratique, qui, eux, à défaut d'être transmis s'acquièrent par l'observation et la répétition (Jorion & Delbos 1990). L'école est peu à peu devenue une sorte de « stéréotype » et de « repoussoir » (Sigaut 1996), rarement étudiée en elle-même et pour elle-même¹⁶. Contre ces oppositions, entre apprentissage sur le tas et apprentissage explicite, entre savoir de

^{16 -} Notons malgré tout que, dans leur célèbre ouvrage sur le rôle des communautés de pratique dans l'apprentissage, qui propose par ailleurs d'étendre la notion d'apprentissage à une très grande variété de situations sociales, Jean Lave et Etienne Wenger mettent l'étude des formes scolaires à l'agenda de recherches... ultérieures (Lave & Wenger 2009).

la pratique et savoir abstrait¹⁷, cette thèse entend restituer à la forme scolaire son statut de pratique située et déployer la pluralité des modes de transmission et des manières d'apprendre qui ont cours en son sein¹⁸. Délaissant peu à peu les modèles et les catégories auxquelles ils renvoient, nous essaierons ainsi, par la description, de restituer le plus fidèlement possible l'expérience que constitue cet apprentissage. Des quatre années de licence, nous n'en avons retenu que deux : celles qui, de la deuxième à la troisième année, constituent l'étape charnière de la formation, le moment où les difficultés techniques se multiplient et l'exigence de production s'élève. Cette thèse n'a ainsi pas vocation à retracer la totalité d'un cursus : elle débute alors que les étudiants en sont déjà presque à la moitié de leurs études et s'arrête avant leur diplôme. Si la chronologie de ces deux années d'études est décrite à la fin de la première partie, afin de mettre en lumière certains enjeux et effets de la transition à laquelle la promotion fait alors face en passant progressivement du statut de novice à celui d'aîné, cette ethnographie n'est pas conçue de façon linéaire : elle cherche à « déployer une scène très complexe et à en traquer les médiateurs [...] : les acteurs, les institutions, les gestes, les interactions, les lieux, les idéologies, les moments critiques, les odeurs, les textes, les silences, les temps ordinaires, les sons, les émotions, les objets et les technologies » (Berliner 2010). Elle n'entend ainsi pas construire un modèle d'apprentissage ni interroger ce qu'il devrait être ; elle tente plus modestement de rendre compte de ce qu'il est avec ses frictions, ses difficultés et ses heurts.

L'ethnographie de cet apprentissage s'écrit donc du point de vue des étudiants. Pour ainsi dire, je n'ai pas vraiment eu le choix. Alors que j'arrive à Seika à l'automne 2011 avec le statut d'auditrice libre du master de sciences humaines et ma caméra toute neuve, j'espère encore pouvoir embrasser la totalité des aspects de cette formation. Ayant postulé – et ayant été acceptée – à l'université sur un projet d'étude de son enseignement en céramique, j'imagine alors naïvement que celui-ci a été soumis à l'autorisation des personnes intéressées et que les titulaires du cursus ont au moins été informés de ma venue. Quand je rencontre enfin Matsumoto Hideo, qui est alors le doyen du département, après quelques courriels insistants, je m'aperçois qu'il n'en est rien. Débordé par la rentrée universitaire, le professeur propose de m'intégrer à une promotion. Quelques minutes plus tard, je me retrouve dans la salle des tours, d'où Matsumoto ne tarde pas à s'éclipser après une brève présentation aux étudiants, à qui l'on a demandé d'interrompre leur travail pour m'accueillir. Et cela n'est que le début d'une longue série de

^{17 -} Nous ne distinguerons ainsi pas dans ce travail les savoirs des savoir-faire et privilégierons le terme générique de savoirs pour les décrire tous.

^{18 -} Ces approches ne sont bien sûr pas nouvelles. Parmi les recherches récentes prenant pour objet un apprentissage « formel » dans le cadre d'une institution scolaire, je me permets de renvoyer aux articles de Baptiste Buob sur l'apprentissage de la lutherie dans les Vosges (Buob 2012, 2013) et à ceux de Trevor Marchand sur la formation des ébénistes en Angleterre (Marchand 2010b, 2015).

malentendus quant à mon statut. Après deux semaines d'observation du cours de Tanino dans la salle des tours, me voici installée à un poste de travail par l'enseignant qui me met au défi de reproduire en action ce que je gribouille depuis des jours sur mes petits carnets. Comme de nombreux autres ethnologues des apprentissages avant moi, je découvre là – et à l'occasion des nombreuses autres occasions qui suivront – les apports de « l'apprentissage comme méthode » (Coy 1989). Si les étudiants se montrent peu diserts quand je les interroge mon carnet à la main, je les découvre beaucoup plus loquaces quand nous partageons nos peines techniques. Je peux alors devenir l'objet de moqueries et taquiner à mon tour, ce qui rend les relations beaucoup plus équitables et autorise la camaraderie. J'entre dans le réseau de circulation des informations, reçois l'aide des pairs et les conseils des étudiants plus âgés ; même les professeurs viennent m'encourager à la tâche. Bien que les étudiants affirment sans cesse trouver plus amusant que je participe à leurs activités, mon statut de co-apprentie est en fait précaire et, à chaque fois que je me prends trop au jeu, étudiants et/ou professeurs ne manquent pas de me rappeler à l'ordre : je ne dois pas perdre de vue que cette participation n'est pas une fin en soi et que j'ai un autre travail à accomplir. À plusieurs reprises, on me demande ainsi mon expertise sur le cursus et ses différences avec l'Europe¹⁹, ou sur l'évolution de la céramique. Quand je pose des questions d'ordre général sur la formation, on me renvoie à ma propre étude : N'est-ce pas à moi de trouver les réponses à tant d'interrogations ? Désarçonnée par ces changements parfois brutaux, j'essaie de trouver d'autres moyens de m'approcher au plus près de l'apprentissage. À la fin de l'année 2011, je me lance dans la captation vidéo du cours de « création de promotion » que suivent les étudiants de deuxième année, position qui m'est accordée à condition que je demande à chaque étudiant apparaissant dans le champ de la caméra s'il est d'accord pour être filmé. La configuration de l'atelier collectif à ce moment là fait donc qu'à chaque changement de plan je dois prévenir environ cinq ou six personnes, qui me donnent par ailleurs leur accord pour filmer en toute indifférence²⁰. Chaque sortie de mon appareil photo sur le campus est l'occasion pour les étudiants les plus avancés d'un véritable cours sur les angles de vue les plus intéressants et je me trouve bientôt dépassée par cet outil qu'ils maîtrisent tous bien mieux que moi. Quand je reviens à Seika au début de l'été 2012, après une pause de quelques mois, le doyen, qui m'accueille brièvement dans son bureau pour remettre à plat les conditions de ma présence dans ce département, me demande expressément de ne pas me servir de mon appareil, que ce soit pour filmer ou pour prendre des photographies. Il évoque

^{19 -} Le terrain ethnographique exploratoire que j'ai mené, en 2010 et 2011 au sein de l'atelier de sculpture en céramique de l'École nationale supérieure des beaux-arts de Paris, situé dans l'antenne de Saint-Ouen et supervisé par le céramiste Claude Dumas, a ainsi donné lieu à de nombreuses questions de la part des apprentis-céramistes de Seika.

^{20 -} Certains étudiants ont cependant refusé que je les filme, notamment quand leurs pièces sortaient du four cassées.

rapidement le problème du droit des images avant de m'expliquer que les étudiants que j'ai laissés quelques mois auparavant sont stressés et fatigués, et que la présence d'une caméra ne ferait que renforcer une pression qui pèse déjà lourd sur leurs épaules. Je m'exécute, mais reste perplexe ; les étudiants passent leur temps à être photographiés et à se photographier dans les poses les plus spectaculaires pour documenter la vie du département sur son blog officiel²¹. En attendant, de salle en salle et d'atelier en atelier, on me donne vite un nouveau rôle et, alors que les étudiants traversent pour beaucoup une période difficile, je les encourage à persévérer, recueille leurs plaintes et leurs maux, partage leurs peines. Tandis que les étudiants de troisième année désertent les cours, leurs aînés, étudiants préparant leur diplôme et jeunes diplômés, entreprennent quant à eux de m'introduire aux autres facettes de la vie de jeune adulte. Ils m'entraînent dans leurs soirées et leurs sorties, m'accompagnent aux expositions et dans les galeries, se plaignant de la mollesse de leurs cadets et de leur absence de goût pour la sociabilité festive. À plusieurs reprises de nouveau, on me propose de participer aux actions en cours. Il ne s'agit pas cette fois de suivre un module technique, mais d'expérimenter, de mettre mes recherches à l'épreuve de projets que je réalise seule ou en binôme. Ces expériences – nous reviendrons sur l'une d'entre elles au chapitre 5 – renversent alors complètement la relation ethnographique. Soudainement, je ne suis plus l'observatrice mais l'observée, je dois prendre des décisions techniques, être cohérente et défendre mon point de vue. Étudiants et professeurs s'amusent des perturbations visibles que cela provoque chez moi. Alors que mon terrain ethnographique s'achève, c'est comme si je repartais de zéro, comme si toutes les bases acquises s'étaient effondrées. Mais le fait d'avoir partagé les mésaventures liées à l'argile semble ouvrir d'autres voies et autoriser des sujets de conversation plus profonds avec les étudiants de la promotion ; nous parlons de leur avenir et de celui de leur pays, de leurs espoirs et de leurs inquiétudes. La déception est d'autant plus grande quand je reviens les voir au moment de leur diplôme en 2014. Si certaines discussions se poursuivent sur le même ton, je manque certains étudiants, rentrés chez leurs parents ou déjà au travail. Au dîner des diplômés et à la soirée qui suit, tous deux expédiés en quelques heures, tout le monde semble un peu ailleurs et personne ne se dit vraiment au revoir. Ceux à qui je confie ma nostalgie des moments passés dans

⁻

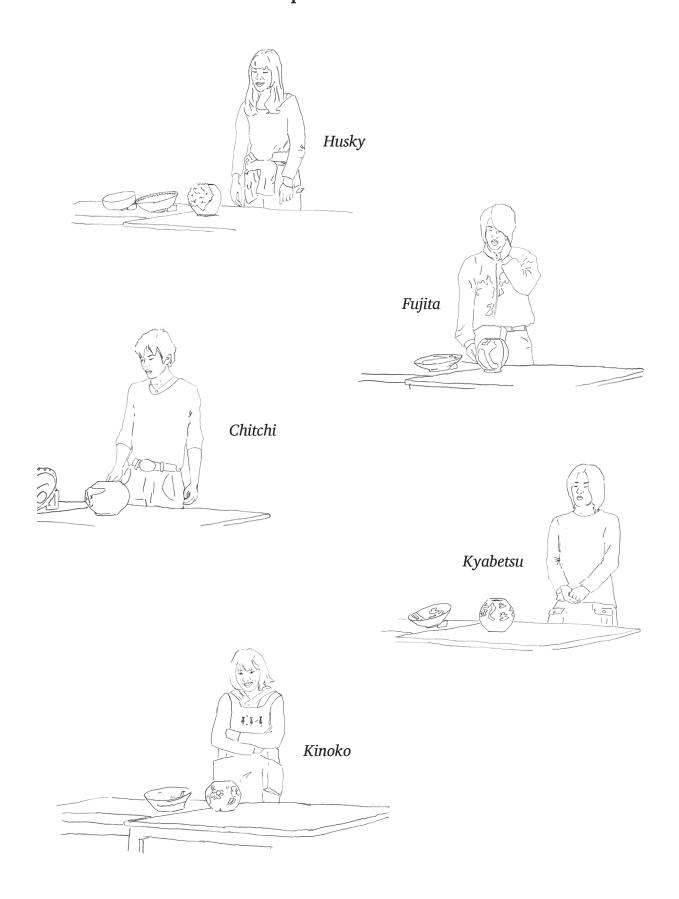
^{21 -} http://seika-ceramics.blogspot.fr (consulté le 05/07/2017). Il me semble que ce refus est moins lié à une forme de secret dans l'apprentissage, ainsi que cela m'a été suggéré à plusieurs reprises, qu'à une volonté de contrôle – de la part des professeurs principalement – de l'image du cursus véhiculée à l'extérieur. Alors que les étudiants sont de moins en moins nombreux à rejoindre le département de céramique chaque année, il serait ainsi crucial de ne pas donner une image négative ou éprouvante de l'apprentissage en proposant uniquement des mises en scène de celui-ci, plutôt que des clichés pris sur le vif.

les ateliers me répondent avec beaucoup de sérieux que cette fin est surtout un nouveau départ, et que c'est désormais à mon tour d'achever mon propre diplôme.

Pour retracer les multiples facettes de la construction de toutes ces relations d'apprentissage que les étudiants tissent entre eux avant de se disperser, cette thèse se fonde sur deux outils descriptifs distincts : le récit et le dessin. Face aux difficultés posées par l'usage du film et de la photographie lors de mon enquête à Seika, une grande partie de cette recherche a été consacrée au travail de la narration. Il fallait que les descriptions écrites puissent se suffire à elles-mêmes et être assez évocatrices pour donner à saisir le quotidien, le banal de l'apprentissage, dans ses subtilités et ses détails. Mais pour cela, l'ethnographie ne pouvait pas se dérouler sur une seule tonalité et j'ai ainsi tenté de multiplier les modes et les techniques de narration, en racontant tantôt la vie dans les ateliers par petites touches, comme s'il s'agissait d'un croquis sur le vif, en explorant d'autres fois tous les méandres et les détails d'une séquence d'action, en adoptant parfois un point de vue surplombant sur les scènes décrites, comme si elles se passaient au loin et qu'on ne pouvait qu'en saisir les mouvements généraux. Les pages qui vont suivre mêlent ainsi les échelles et les points de vue, mettent en relation des événements uniques et des phénomènes récurrents, télescopent des temporalités longues et courtes. Au fil de cette ethnographie, on aura peut-être parfois l'impression de se noyer dans des détails qui pourraient paraître inutiles ou perdre de vue l'horizon de ce travail, les questions initiales et les hypothèses proposées. On aura aussi peut-être le sentiment déstabilisant d'avoir laissé quelque chose en route – ce qui pourrait nous rapprocher de la culture japonaise notamment. Précisons-donc ici, après l'historien Michael Lucken, que cette thèse « a pour horizon une histoire du commun, du similaire. Le but n'est évidemment pas de nier la différence, mais que celle-ci apparaisse autant que possible en contexte et dans le détail, qu'elle soit donc relative et non absolue » (Lucken 2015 : 10). Il faudra donc accepter de s'égarer dans le texte et de suivre les méandres parfois sinueux de la vie de cette cohorte et laisser les choses se sédimenter peu à peu, anecdote après anecdote, histoire après histoire. En contrepoint de ces nombreux récits, le lecteur trouvera un ensemble de dessins distillés au cœur du texte, qui ont été réalisés à la main à partir de photographies personnelles ou issues du blog du département. L'idée de ces dessins est née de quelques séminaires et discussions durant lesquelles mes interlocuteurs se plaignaient du manque d'images pour étayer mon propos. Au départ conçus comme de simples illustrations permettant de montrer à quoi pouvait ressembler une salle des tours, un atelier ou un essai d'émail, ces croquis se sont finalement imposés comme une autre forme de description. Là où les récits ethnographiques proposaient de donner à voir une réalité foisonnante et tortueuse, des mouvements et du brouhaha difficiles à suspendre, les dessins permettaient quant à eux de s'extraire de cette agitation en pointant certains gestes, en arrêtant la course des étudiants à travers les salles, en captant des moments fugaces ayant échappé aux notes de l'ethnographe. Textes et images se répondent et se complètent ainsi sans jamais dépendre complètement l'un de l'autre. Ils forment deux lignes narratives distinctes mais j'espère que leurs entremêlements permettront de donner chair à cet apprentissage singulier.

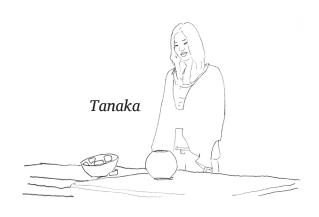
Le processus d'apprentissage sera décrit à partir de trois aspects principaux et par opérations de rapprochements progressifs. Dans un premier temps nous explorerons ce lieu singulier et les savoirs qui s'y fabriquent. Cherchant d'abord à quel modèle d'apprentissage ou à quelle définition de la céramique on pourrait le rattacher, nous nous dirigerons finalement vers les ateliers pour observer les pratiques spatiales des étudiants. Nous nous intéresserons ensuite à l'étape cruciale de la cuisson pour questionner les relations à l'œuvre dans l'apprentissage. Les descriptions de trois cuissons dans trois types de fours différents nous permettront de saisir la manière dont les fours engendrent des collectifs autant qu'ils les mettent à l'épreuve. Enfin, la dernière partie sera consacrée aux matériaux et aux perceptions qu'ils transforment. Dans le détail des expériences de fabrication d'émaux puis de ceux du tournage, nous essaierons de saisir ce que cet apprentissage construit et ce qu'il perturbe.

Cursus de céramique - Promotion 2010 - 2014







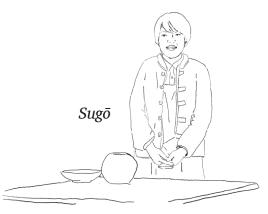








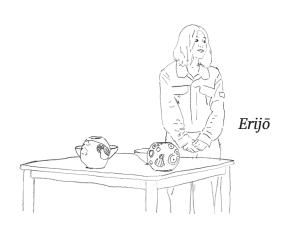




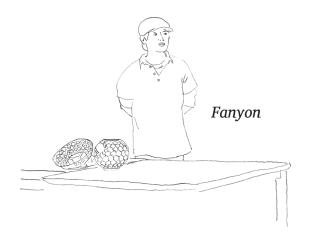




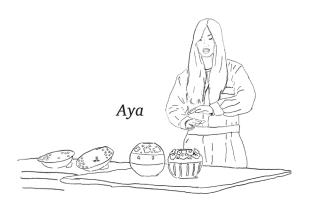


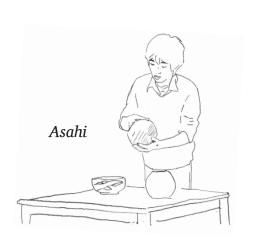


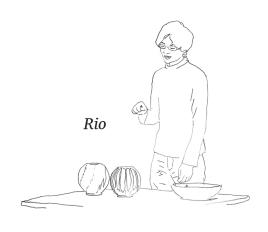
















Première partie

Un lieu singulièrement pluriel. Apprendre la céramique à l'université

Dans cette première partie, nous commencerons notre description du processus d'apprentissage en explorant ses lieux, dans l'espace et dans le temps. Ceux-ci ne seront cependant pas réduits à des éléments de contexte ou à une toile de fond destinée à rester au second plan. En questionnant tour à tour la manière dont ce département de céramique se construit en opposition au système d'apprentissage dit traditionnel, refuse de reprendre à son compte les catégories artistiques héritées de l'ère moderne, puis en examinant la ou les alternatives qu'il propose, nous verrons combien cet espace d'enseignement est le fruit d'une longue et tumultueuse histoire, qui n'est pas confinée à celle de la céramique mais touche plus largement celle des arts et des sciences. En se positionnant comme une entreprise minoritaire et anticonformiste, ce cursus universitaire rejoue en effet des débats – notamment sur la nature de la création et sur ce que peut être un enseignement artistique moderne – qui traversent l'histoire de l'archipel depuis plusieurs siècles.

Les trois chapitres de cette partie sont à lire comme une quête, dont l'issue serait de parvenir à décrire ou plutôt à caractériser *positivement* le dispositif d'apprentissage auquel nous avons affaire. La question peut paraître incongrue ou du moins ne pas nécessiter un si long développement, mais nous verrons au cours de ce texte que la petite section de céramique de l'université Seika ne se laisse pas circonscrire facilement. Au fil de ces trois chapitres, nous examinerons ainsi successivement trois propositions qui pourraient définir ce qui se joue dans ce département de céramique, ce qui s'y construit en termes de savoirs et comment ceux-ci peuvent s'y transmettre. Mais avant cela, il convient de s'arrêter quelques instants sur l'histoire de la fondation de ce lieu.

Deux récits pour une fondation

Au printemps 2014, me rendant à Seika pour un ultime séjour parmi les étudiants du département de céramique, j'entreprends une petite enquête sur l'histoire de ce cursus. Les raisons en sont simples. Après plus d'une année passée dans les couloirs et les salles de ce bâtiment, un élément capital semble manquer à ma recherche : je ne parviens pas à définir ce qu'est cet enseignement. Aux nombreuses questions posées par mes interlocuteurs, français comme japonais, quant à la spécificité de ce département, les catégories d'objets qui y sont fabriquées, la définition de la céramique que l'on y promeut, la manière dont il parvient ou non à proposer quelque chose de nouveau... je n'arrive pas à donner de réponse convaincante. Pire, plus le temps avance et moins les caractéristiques de ce cursus de céramique me paraissent énonçables, claires. Force est de constater qu'après ces longs mois d'immersion, les contours de cet enseignement, qui me paraissaient au départ si tranchés, sont devenus de plus en plus flous, comme noyés dans les détails des pratiques quotidiennes. Après plus d'un an d'absence, j'espère donc prendre un peu de hauteur et pouvoir enfin trouver la clef de voûte qui permettra de donner sens à ce lieu à partir du récit de ses origines. Et tout commence plutôt bien : bénéficiant d'un nouveau statut - celui de l'ancienne étudiante venue encourager ses camarades – j'accède enfin à la parole professorale. À mon arrivée, alors que je sollicite Matsumoto, le professeur qui m'avait accueillie au sein du département près de trois ans auparavant, pour un entretien, celui-ci me répond avec enthousiasme qu'il aimerait lui aussi discuter avec moi pour recueillir mes impressions sur le cursus.

Le jour dit, la conversation est malheureusement écourtée. Prenant en note les thèmes de l'entretien et les questions principales, le doyen du département m'explique que, n'étant pas en possession des documents nécessaires, il m'enverra ses réponses par courriel, sous quelques semaines. Matsumoto me transmet par ailleurs les coordonnées du fondateur du département, et m'invite à m'entretenir avec lui sur le sujet. Quelques jours après la rentrée universitaire, Kawasaki Chitaru, qui a fondé ce cursus et passe désormais sa retraite entre son atelier de Shigaraki et un village d'Indonésie dans lequel il contribue à la valorisation de l'artisanat local, me convie à un entretien que nous réaliserons, à sa demande, dans les locaux mêmes qu'il a contribué à faire construire. Espérant trouver des réponses à mes interrogations, je soumets mes deux interlocuteurs à la même grille de questions, en leur demandant d'abord de retracer la genèse du cursus de céramique et ses évolutions dans le temps, de décrire les grands points faisant selon eux sa spécificité et son intérêt. Quelques jours après cette conversation à bâtons rompus avec l'ancien professeur, alors âgé de 75 ans, dans la salle de documentation du département – qui n'a pas manqué d'attirer les curieux venant écouter la grande histoire de leur lieu de formation -, je reçois par courriel un fichier Word de deux pages de la part de Matsumoto, le doyen actuel. Aussi, au début du mois d'avril je me retrouve non

pas en possession d'un récit de fondation mais de *deux récits*. Les deux chronologies ont le mérite d'être complémentaires ; une fois mêlées, les données pourraient en effet constituer un récit de fondation complet et fidèle. Mais plus que leurs points de convergence, ce sont les différences – à commencer par les tons radicalement différents employés pour évoquer l'histoire de ce département – qui sont frappantes et qui serviront de point de départ à l'exploration de ce lieu.

Récit de fondation, première version : Le courriel de Matsumoto

[...] Dans le département des Beaux-Arts de l'université Seika, section arts plastiques, il y avait trois spécialités : peinture à l'occidentale, peinture à la japonaise et sculpture. C'est au sein de cette section d'arts plastiques que débute en 1987 un cursus de céramique.

La limite était fixée à 24 étudiants, et s'ils n'étaient que 16 la première année, les candidatures ont augmenté dès la deuxième année. A cette époque, les enfants du « baby-boom » (団塊の世代の子供達: dankai no sedai no kodomotachi) faisaient leur entrée à l'université et, chaque année, les étudiants étaient nombreux à passer le concours d'entrée.

La première année, seul un professeur, Kawasaki Chitaru (川崎千足), était employé à plein temps ; la deuxième année Satō Bin (佐藤敏) et la troisième année Matsumoto Hideo (松本ヒデオ) furent recrutés comme titulaires (専任教員: sennin kyōin). Au début, pour 24 élèves, les cours étaient dispensés par ces trois titulaires et environ sept enseignants vacataires (非常勤講師: hijōkin kōshì).

En 1990, alors que la quatrième génération d'étudiants intégrait le cursus, l'enseignement fonctionnait avec une centaine d'étudiants répartis sur les quatre années d'études.

L'année 1991 fut marquée par l'ouverture de la « Forêt de la céramique » à Shigaraki (département de Shiga), où s'est tenu le festival international de la céramique¹. Ces événements ont donné un nouvel élan à la céramique, et ont aussi ravivé le cours de céramique de Seika. Durant les vacances d'été les étudiants de quatrième année ont eu l'occasion d'avoir une expérience en dehors de l'université par le biais d'un stage de trois semaines dans un atelier ou une entreprise de Shigaraki, ce qui a permis d'approfondir les liens entre étudiants et entreprises.

Parmi les spécificités de l'enseignement de céramique à Seika, on peut compter qu'en dehors des trois enseignants titulaires, entre 10 et 12 enseignants vacataires y ont des charges de cours. On y prodigue de plus un enseignement autour des émaux une fois par semaine durant les deux semestres. Au Japon, le fait d'avoir un séminaire consacré aux émaux chaque semaine est, si ce n'est inédit, du moins très rare au sein des universités. Enfin, en requérant des enseignants vacataires qu'ils soient de jeunes céramistes en activité, en organisant leurs enseignements par des sessions de cinq

de la céramique en 1991.

51

^{1 -} Il s'agit d'un immense centre international consacré à la céramique. Il fut construit à la fin des années 1980 dans le but de revaloriser la région de Shigaraki, l'un des centres de production de céramique les plus anciens sur l'archipel, qui se situe dans le département de Shiga, à un peu plus d'une heure de route de la ville de Kyōto. Le complexe, nommé « Forêt de la céramique » (陶芸の森: tōgei no mori), est composé: d'ateliers qui servent de lieu de résidence pour des artistes japonais et étrangers venant passer quelques temps sur place; d'un centre de recherche; d'un musée présentant à la fois l'histoire de la production régionale et des expositions temporaires visant notamment à promouvoir la jeune création; ainsi que d'un grand parc exposant en plein air des sculptures monumentales réalisées par les anciens résidents. Il a accueilli le Congrès international et biennal de l'Académie internationale

semaines d'affilée, nous avons introduit la possibilité pour les étudiants d'intégrer leurs ateliers.

De plus, les cours obligatoires qui ont lieu les lundis, mardis et mercredis sont répartis entre des cours d'exercices visuels, des cours techniques propres à la céramique et des cours techniques propres au design. Les étudiants alternent entre ces différents cours au fur et à mesure de leur progression dans le cursus jusqu'à la fin du premier semestre de troisième année. À partir du deuxième semestre de la troisième année, le curriculum se restreint à des cours de création libre dans lesquels il s'agit d'utiliser ce qui a été appris tout en respectant les trajectoires individuelles des étudiants. Les jeudis et vendredis sont consacrés aux cours optionnels comme les émaux, les techniques de report par sérigraphie, ou la constitution d'un portfolio. Enfin, le caractère innovant des formes d'enseignement se ressent entre autres par la « création de promotion » (進級制作: shinkyū seisaku) des étudiants de deuxième et troisième année, pour laquelle ils organisent une exposition dans une galerie de la ville de Kyōto.

En 1991, au moment même des diplômes de premier cycle de la première promotion d'étudiants, s'ouvre à Seika le master du département des Beaux-arts (芸術学部大学院: *geijutsu gakubu daigakuin*). Chaque année depuis cette date, des étudiants du cursus de céramique intègrent cette formation. Ces dix dernières années, de plus en plus nombreux sont les étudiants à s'engager dans cette voie après leur diplôme de premier cycle.

En 1997, à la suite du départ à la retraite du titulaire Satō Bin, Okumura Hiromi (奥村博美) est recruté.

En 2000, la faculté des beaux-arts (美術学部: *bijutsu gakubu*) devient faculté des arts (芸術学部: *geijutsu gakubu*)²; en 2006 le parcours de céramique passe du département d'arts plastiques (造形学科: *zōkei gakka*) à celui d'expression matérielle (素材表現学科: *sozai hyōgen gakka*).

En 2008, à la suite du départ à la retraite du professeur Kawasaki Chitaru, Miyanaga Kōtarō (宮永甲太郎) devient titulaire.

Cela nous amène à la situation actuelle. [...]

Récit de fondation, deuxième version : l'entretien avec Kawasaki

[...] Si on commence par le tout début... cela remonte à il y a déjà 28 ans... Évidemment il y a des choses dont je ne me souviens pas exactement...

Tout au début..., il n'y avait pas d'enseignement de céramique, tout comme il n'y avait pas de cours de gravure, ni d'architecture. Tout au début, ces trois enseignements n'existaient pas, et on a commencé à parler d'en ouvrir à Seika. Avant de parler de créer un cursus complet, on a décidé d'ouvrir un cours optionnel en céramique (選択コース: sentaku kōsu): c'est-à-dire un cours qui ne serait pas pour des spécialistes de céramique, mais pour tous les étudiants, qu'ils soient de sculpture, de peinture, ou encore de design, et qui aurait lieu une fois par semaine. C'est comme ça que cela a commencé, c'était en... 1983 environ, peut-être...

J'ai commencé à enseigner la céramique dans ce cadre, et puis peu à peu, le nombre d'étudiants qui souhaitait suivre un cours de spécialité en céramique a augmenté, et puis certains étudiants diplômés de peinture japonaise ou de design, se sont engagés dans une carrière de céramiste après avoir fini leurs études. Alors on a commencé à discuter de la possibilité d'ouvrir une véritable section de céramique à Seika. C'était en 1985, enfin je ne

52

² - Nous reviendrons dans le deuxième chapitre sur l'histoire de ces termes et les différences qu'elles induisent en termes de hiérarchies des formes artistiques.

me souviens plus exactement, dans ces années-là. L'université nous a demandé de réfléchir à la création d'une section de céramique et alors on a essayé d'imaginer quel genre d'école on avait envie de construire.

À cette époque, il y avait une section de céramique à Kyōto Geidai (diminutif de Kyōto shiritsu geijutsu daigaku: Université municipale des arts de Kyōto), et puis aussi à Ōsaka Geidai (diminutif de Ōsaka geijutsu daigaku: Université des arts d'Ōsaka). Les suivants, c'était nous. On s'est alors dit qu'il fallait construire un département qui soit à la fois différent de Kyōto Geidai et d'Ōsaka Geidai, qui soit vraiment particulier. On s'est demandé : quel sens cela a d'avoir un enseignement de céramique au sein d'une université ? Jusqu'ici, quand on parlait d'apprendre la céramique, il y avait le système d'apprentissage (徒弟制度: toteiseido), où on allait chez un aîné, chez un céramiste, et on y entrait en apprentissage. C'était comme cela qu'on apprenait de la manière la plus classique. Et puis on s'est mis à intégrer un enseignement de céramique à l'intérieur des universités. Dans le cadre de cet enseignement spécialisé, dans le système d'apprentissage, on allait chez un praticien spécialiste de telle ou telle technique, ou de telle manière de penser sa pratique, et c'est cela qu'on apprenait. Plus particulièrement il y avait, au centre de cette forme d'apprentissage, un enseignement technique. « Comment construire un enseignement de céramique au sein du système universitaire? »: c'était une question largement débattue de l'université des beauxarts de Tōkyō (Tōkyō geijutsu daikgaku) à celle de Kyōto – et moi-même je suis diplômé de la section sculpture de l'université des arts de Kyōto.

Pour construire au sein de l'université un nouvel enseignement de céramique, qu'est ce qui est possible ? Que faut-il faire ? Qu'est-ce qu'on peut y enseigner ? Qu'est ce qu'on doit y enseigner ? Voilà nos premières interrogations. Moi-même, je venais de la sculpture... Simplement il ne s'agissait pas d'enseigner des choses traditionnelles – bien sûr il y en a et c'est important –, mais il fallait plutôt qu'on enseigne la céramique comme une des composantes de l'art (アート: āto). Ce faisant, il fallait envisager la céramique dans une acception large, le plus important étant que les étudiants entrant dans ce genre de département puissent développer, comme bon leur semble, des idées libres émises librement (自由运自由本発想: jiyūni jiyūna hassō), et faire les choses dont ils ont eux-mêmes envie. L'important était alors de pouvoir participer activement au choix des techniques – sans que ce soit forcément des manières de faire préexistantes –, à la façon d'envisager les objets, et de faire soi-même la découverte de techniques qui pourraient être utilisées pour tel ou tel projet.

Puis, pour ce faire, il était aussi important de créer un espace libre. (自由な空間: jiyūna kūkan). Dans mon cas, imaginer un espace libre ne voulait pas simplement dire créer un département vaste et spacieux, mais adapté à la céramique. Il fallait d'abord un grand établissement qui puisse être utilisé librement par tous, un espace dans lequel on puisse fabriquer tout et n'importe quoi. Puis il fallait aussi penser à l'importance du matériel disponible. Dans cette idée de créer un lieu et une institution dans laquelle les étudiants puissent créer librement, le premier point de réflexion concernant la céramique était bien sûr celui de la cuisson. S'il s'agit juste de fabriquer et de façonner, on peut bien se contenter de la sculpture. Mais pour ce qui est de la céramique, il faut en passer par la cuisson. De ce fait, il fallait un espace assez vaste pour cuire et de grands fours, des fours d'une grandeur qui n'avait encore jamais été utilisée dans des universités, et qu'ils soient nombreux. [...]

Nous voici donc face à deux récits d'une même histoire, celle des débuts du parcours de céramique de l'université Seika. Le premier a le mérite de la clarté. Organisé sous la forme d'une chronologie, il retrace avec précision et sur un mode impersonnel les événements marquants de la vie du département ainsi que les grandes caractéristiques de son enseignement. Il donne une idée des effectifs, de la structure des cours... En bref, il propose une vue institutionnelle du département. Le second récit, celui du fondateur, emprunte quant à lui la voie narrative. Hésitant d'abord sur les dates, Kawasaki finit par

abandonner l'idée d'une chronologie pour restituer de l'intérieur la grande aventure qu'a constitué, dans son vécu, l'établissement d'une section de céramique au sein de l'université. Redonnant vie, par le style interrogatif notamment, à l'ambiance et aux débats de l'époque concernant l'enseignement de la céramique, il ne se livre pas tant à une histoire des faits qu'à un récit des idées phares de ce cursus de céramique qu'il a voulu d'un genre nouveau. Au fil de ces récits sont ainsi développés des champs lexicaux distincts mais tous deux tout aussi cruciaux pour comprendre ce que peut être un enseignement universitaire en céramique. Dans la chronologie de Matsumoto les termes administratifs foisonnent, témoignant à la fois de l'organisation universitaire et des grandes partitions et des hiérarchies entre les formes artistiques et leur labilité. La faculté des beaux-arts devient faculté des arts ; la céramique sort du département d'arts plastiques pour entrer dans celui d'expression matérielle. Les cours eux-mêmes sont répartis entre différentes grandes catégories : visuel, céramique et design. On y distingue les professeurs titulaires des nombreux chargés de cours. Dans le second récit les termes employés sont plus flous et ce sont d'autres catégories, plus larges, qui sont convoquées. On y oppose l'université d'art et le système d'apprentissage ; un enseignement spécialisé et un enseignement universitaire ; la céramique comme technique et la céramique comme art. Pour faire référence à la céramique comme art, on utilise d'ailleurs l'anglicisme āto, « art », que l'on associe au concept, répété à moult reprises pour qualifier les infrastructures comme l'organisation des enseignements, de « liberté ». Ces deux récits inscrivent de fait la création de cette petite section de céramique dans une histoire bien plus longue. Ce sont tous ces réseaux de termes et ce à quoi ils renvoient que cette première partie entend déployer, afin d'ancrer ce département de céramique dans un temps et un espace bien précis.

Reste néanmoins cette quête initiale de tenter de donner une définition à ce lieu d'enseignement, de le doter de caractéristiques qui en feraient une entité immédiatement reconnaissable. À la lecture de ces deux récits, les choses ne semblent pas vraiment plus claires : si nous en avons appris bien plus sur les mécanismes de constitution de cette section universitaire, ce qui la rend singulière reste encore à définir... Pour lever ce doute, nous reprendrons les différentes oppositions mises en avant par les acteurs eux-mêmes, à commencer par celle, visiblement fondamentale, qui met face à face apprentissage traditionnel et système universitaire. L'examen du curriculum nous amènera dans un deuxième temps à relativiser cette opposition à deux termes ; en déroulant le foisonnement de termes utilisés par les acteurs pour décrire leur pratique, nous verrons qu'ils semblent tous chercher à mettre à mal les catégories issues de l'ère moderne. Après avoir suivi le fil de ces déconstructions théoriques, nous explorerons, en même temps que le bâtiment qui abrite les cours de céramique, ce que construit, en termes de pratiques et de savoirs, cette proposition alternative. Ce développement en trois temps s'effectuera ainsi à partir de trois propositions : la première, fonctionnant sur le schéma « ou... ou », interroge un système d'opposition stricte entre deux modèles : celui de l'apprentissage traditionnel et

celui de la formation universitaire ; la deuxième, en « ni...ni », met en scène un système de catégories qui exclut également toutes les propositions : celle d'inscrire la céramique dans le champ de l'artisanat, dans celui du design, ou même dans celui de l'art ; la dernière ouvre quant à elle sur la possibilité de faire coexister tous ces contraires et de les réunir en un seul lieu.

Chapitre 1

Étudiants ou apprentis ? La céramique sans maître

Ouvrons ce chapitre sur un paradoxe bien réel : la céramique n'est pas censée pouvoir s'apprendre à l'université. Au cours de mes recherches, on n'a eu de cesse de me rappeler à l'ordre : au Japon (mais la situation est valable dans d'autres pays pareillement) on apprend la céramique dans des ateliers, dans le cadre d'un apprentissage. Partout, des « guides pour devenir céramiste » (Mori & Yamada 2003) aux universitaires, en passant par les étudiants, voire par les professeurs de céramique des plus grandes universités d'art eux-mêmes, réunis en congrès (Tama bijutsu daigaku bijutsu gakubu kōgei gakka tō-kenkyūshitsu 2011), on répète que la voie royale pour apprendre la céramique, c'est d'entrer en apprentissage chez un maître pendant une longue durée, seule manière véritable de faire siens les savoirs du corps – non explicitables dans une forme scolaire –, nécessaires à la pratique de la céramique. Si l'on en croit les mêmes colloques, la place de cette discipline au sein des universités d'art n'en finit pas de poser question et de susciter des débats³. Entre ceux qui pensent qu'il faut intégrer les méthodes de l'apprentissage au sein des universités pour pouvoir mettre en place un enseignement de qualité et ceux qui pensent qu'il faut réformer l'université pour se débarrasser des méthodes de l'apprentissage qu'on juge avoir été simplement transposées dans la structure universitaire, c'est toujours ce même modèle, tellement canonique qu'il n'est d'ailleurs jamais décrit, qui est au centre de l'attention.

Au vu du récit qu'il fait des idées présidant à la fondation de la section de céramique de l'université Seika, Kawasaki se place clairement du côté des réformateurs qui entendent trouver une alternative à un système qu'il décrit volontiers comme une forme du passé, situé du côté de la technique et non de l'art. À en croire les interrogations du fondateur, la chose est loin d'être évidente ; elle est par ailleurs et de fait loin d'être

^{3 -} Cette question touche plus largement toutes les disciplines classées dans le champ de l'artisanat. À ce sujet, voir l'ouvrage intitulé: Au 21ème siècle l'artisanat sera passionnant! (21世紀は工芸がおもしろい: nijūisseiki wa kōgei ga omoshiroi) », issu d'une série de rencontres sur l'état de l'artisanat au tournant du 21ème siècle, tenues dans différentes universités de l'archipel entre 1997 et 2002 (Fujimoto 2003: [en particulier le chapitre 1: « Universités et artisanat »] 25-56). Nous reviendrons sur la notion d'artisanat (kōgei) dans le chapitre 2.

nouvelle. Car en filigrane c'est en effet le lien entre modes de transmission et possibilité de création qui est ici acté : en réfléchissant à la forme à donner à un enseignement pour qu'il soit proprement universitaire et puisse faire de la céramique un art à part entière, il faut donc selon lui se débarrasser d'abord des résidus de l'apprentissage chez un maître. C'est ce système d'opposition que nous commencerons par mettre au jour. Nous verrons ainsi que, si elle est très claire dans les discours, l'opposition systématique entre université d'art et modèle traditionnel est bien plus floue quand on s'intéresse aux pratiques de formation des étudiants ou à l'histoire de l'enseignement de la céramique sur l'archipel. Aussi, pour comprendre au mieux les problèmes posés par l'association de la céramique au système universitaire, nous ouvrirons ce chapitre sur la description d'une situation en apparence incongrue. En dressant le portrait d'un ancien étudiant devenu apprenti, nous essaierons ainsi dans un premier temps de comprendre comment les étudiants se saisissent et se réapproprient les poncifs liés aux différents modes de formation.

Portrait de l'étudiant en apprenti

J'ai rencontré Daiki alors qu'il était étudiant de quatrième année au cours de céramique de Seika. Il officiait comme assistant du cours de métal que je suivais avec les étudiants de deuxième année pour arrondir ses fins de mois. Daiki passait littéralement sa vie sur le campus : il était toujours là, prêt à donner un coup de main à droite et à gauche, à conseiller ses camarades et ses cadets, et surtout, il savait tout autant rire des autres que de lui-même. C'était un aîné modèle⁴.

Étudiant modèle, apprenti en difficulté

Daiki venait d'une famille modeste originaire des zones rurales du nord du département de Kyōto, où il avait grandi dans la demeure de ses grands-parents cultivateurs. Après le divorce de ses parents, il avait déménagé avec sa mère dans un petit appartement du nord de la ville de Kyōto, à Iwakura, tout près de Seika. Ses journées d'étudiant étaient bien remplies. Pour financer ses études, Daiki passait la plupart de ses nuits à travailler dans une supérette. Il rentrait au petit matin, bénéficiait d'un court sommeil et enfourchait sa bicyclette pour se rendre à l'université pour les ateliers de 13 heures. Malgré ses

^{4 -} À ce titre, il entreprit aussi de m'intégrer au collectif et me proposa régulièrement de me joindre aux sorties culturelles ou informelles des étudiants plus avancés. Ce portrait évolutif est donc le fruit de nombreuses discussions informelles, qui ont eu lieu à l'université, au café, au bar, lors d'excursions au musée ou dans des galeries, ou encore sur internet, entre 2011 et 2017.

difficultés financières, Daiki ne renonçait pas à son grand rêve, celui d'aller s'installer dans l'un des nombreux villages de potiers du centre de Honshū⁵. Pour cela, il avait tout prévu : à l'issue de son diplôme, il continuerait à travailler à la supérette pendant un ou deux ans de manière à économiser le plus d'argent possible. Puis, il tenterait d'intégrer la formation spécialisée en céramique de la ville de Tajimi (appelée Ishoken, diminutif de 多治見市陶磁器意匠研究所, Tajimi-shi tōjiki ishō kenkyūjo : Centre de recherches en techniques et design céramique de la ville de Tajimi), où il perfectionnerait ses connaissances techniques et enrichirait son réseau dans la région, avant de pouvoir peut-être s'y installer comme céramiste. Pour lui le département de Gifu, au centre du Japon était l'endroit idéal pour faire de la céramique. En raison de sa longue histoire, du nombre important de « Trésors nationaux vivants » y exerçant et du récent afflux de jeunes artistes (pour la plupart issus de la formation de l'Ishoken), c'était, selon ses mots : « un environnement propice à la création ». Daiki n'avait ainsi pas souhaité participer aux cours de professionnalisation (就職活動: shūshoku katsudō: litt. « career design ») proposés par l'université.

Daiki était l'archétype de l'étudiant passionné. De retour de nos diverses excursions dominicales à la nuit tombante, il se rendait toujours à l'université pour travailler la terre, et ce, même pour seulement quelques heures et même après avoir terminé ses œuvres pour son diplôme. Pour cette occasion, il avait réalisé de grosses installations abstraites, sortes de montagnes molles faites de colombins* laissés apparents, sur lesquels il avait posé un émail semi-transparent d'un turquoise brillant dont les nuances allaient du bleu pâle au vert d'eau. L'aspect de cet émail n'avait cependant pas fait l'unanimité et les professeurs firent remarquer à l'étudiant que les coulures apparaissant à la surface n'étaient pas très élégantes. Devant toute la promotion réunie pour les présentations finales en janvier 2012, ces derniers restèrent néanmoins plus qu'encourageants, accentuant dans leurs commentaires les qualités humaines de l'étudiant qui, par sa soif d'apprendre et sa gentillesse, avait été un compagnon de promotion idéal. Vraisemblablement pour ces raisons, Daiki fut autorisé, in extremis, à cuire une nouvelle fois ses pièces afin d'essayer d'en améliorer la texture et l'uniformité en vue de l'exposition des diplômés de 2012, privilège assez rare au sein de l'université⁶. Je n'eus malheureusement pas l'occasion d'observer le résultat final au Musée d'art de la ville de Kyōto.

Lorsque je revins à Kyōto, six mois plus tard, en juin 2012, Daiki m'apprit au téléphone qu'il était devenu apprenti chez un céramiste en vogue d'une quarantaine d'années,

5 - De nombreux villages de potiers (Seto, Toki, Tajimi en particulier), dont la production de céramique remonterait au Moyen Âge, sont en effet concentrés entre les départements de Gifu et d'Aichi, non loin de la ville de Nagoya.

^{6 -} En règle générale, les céramiques fabriquées à Seika sont cuites à deux reprises : après une première cuisson, en dessous de 1 000°C, dite de biscuit ou de dégourdi* (素焼き: suyaki), les pièces subissent une seconde cuisson dite de vitrification* (本焼き: honyaki), entre 1 100 et 1 300°C selon les cas, les effets ou les émaux choisis. Si le temps manque ou pour les objets très volumineux qui occupent un espace précieux dans les fours partagés, il arrive que ceux-ci ne subissent qu'une seule cuisson à haute température. Certains types de décors sur couverte* appliqués

non loin de sa demeure d'origine. Il avait signé pour trois ans. Durant ces années, je suivis donc à distance ou à la faveur d'un jour de congé les aventures de Daiki et son expérience de la vie souvent douloureuse d'apprenti. Quand j'exprimais ma surprise devant la longueur du processus, il me rétorquait que son camarade de classe Quattro avait quant à lui signé pour dix ans. Daiki s'estimait chanceux d'avoir déniché ce poste. Tout s'était passé très vite. En février, alors qu'il s'apprêtait à exposer ses travaux de fin d'études, les professeurs titulaires lui firent cette proposition : un céramiste de Kyōto, ancien étudiant de l'université, venait de perdre son apprenti et cherchait en urgence quelqu'un pour lui prêter main forte⁷. Il fallait quelqu'un de vif, de fort et surtout d'expérimenté de manière à ne pas ralentir la production sans cesse croissante de l'atelier. Les professeurs se dirent que Daiki, avec sa bonne volonté, ferait très bien l'affaire malgré son peu d'expérience. L'étudiant avait plusieurs interprétations à ce choix qu'il mêlait volontiers, le temps passant, à sa propre volonté profonde. Les professeurs auraient ainsi voulu l'encourager à continuer dans la céramique en lui donnant cette opportunité de parfaire ses compétences techniques. Parmi les étudiants, il faisait partie des plus motivés mais son art manquait de maturité et l'apprentissage chez un céramiste accompli lui permettrait de se frotter au métier et de réfléchir à ce qu'il voulait faire. Très vite, il avait rencontré le fameux céramiste et avait été accepté. Le jour de la remise des diplômes, il était déjà au travail.

Au départ, je n'eus pour informations sur sa vie d'apprenti que la pénibilité du travail. L'ancien étudiant évoquait de longues journées de labeur et des semaines souvent enchaînées sans jour de repos. Il rentrait à Iwakura après le dîner, et devait en repartir vers 7 heures du matin. Pour seul salaire, il avait un petit défraiement qui augmenterait peu à peu au fur et à mesure de son expérience. Ses anciens camarades de classe manifestaient une certaine inquiétude à son égard. Daiki était décrit comme un garçon sûr de lui qui n'admettait pas volontiers l'échec, et ils avaient entendu dire que cela se passait mal avec son employeur. Il y eut en effet plusieurs crises, où le jeune homme fut menacé d'être renvoyé, où son patron dut embaucher un jeune céramiste plus expérimenté pour

sur les émaux déjà vitrifiés, appelé *uwae* (上絵) nécessitent une troisième cuisson entre 1 000°C et 1 100°C. Il est aussi possible de recuire des pièces une troisième fois pour faire refondre l'émail et espérer en améliorer l'aspect, comme c'est le cas ici. Cela est néanmoins assez rare – sauf s'il s'agit de cuissons expérimentales – en raison des plannings très serrés de cuisson dans des fours partagés par les quatre promotions d'étudiants et les étudiants de master. Nous reviendrons plus en détails sur les cuissons, les fours et les difficiles agencements entre fours partagés et œuvres individuelles au chapitre 4.

^{7 -} De manière assez classique, l'université ou l'école de provenance constituent, durant de nombreuses années au sortir des études, une référence qui sert de base au déploiement de réseaux de solidarité intergénérationnels, mobilisés pour trouver une position d'apprenti, partager un atelier, louer un four pour une cuisson ou acheter du matériel, organiser des expositions, ou tout simplement glaner des conseils sur une installation ou l'évolution d'un travail. Nombreux sont aussi les étudiants qui, durant les années suivant leur diplôme, se rendent fréquemment sur le campus pour discuter avec leurs anciens professeurs ou profiter du matériel disponible. Les expositions d'aînés ou de cadets, les nombreuses festivités qui ponctuent l'année sont autant d'occasions de sorties collectives. Notons par ailleurs que ces réseaux d'entraide recoupent partiellement les liens de favoritisme qui lient certains professeurs à certains étudiants ou à certains groupes d'étudiants (voir chapitre 6).

assurer un pic de production avant une exposition importante. Daiki tenait bon et gardait la tête haute. Peu à peu ses récits s'étoffaient. Il me racontait ses journées d'hiver passées les mains dans la boue glacée ; le bon plateau repas préparé le midi par la femme de l'artiste qu'il mangeait seul tout en surveillant une cuisson, l'état de séchage ou le stock de bois ; l'impressionnant chien-loup du couple qui était devenu un motif des œuvres de son patron. Plus tard, il me confia qu'il avait pleuré tous les soirs durant sa première année, tellement il se sentait incapable d'atteindre les objectifs demandés.

J'en appris ainsi de plus en plus. J'écoutais Daiki narrer avec verve sa nuit passée à conduire un camion rempli de pièces de l'artiste en direction de Kamakura, à plus de 400 kilomètres de Kyōto; son combat pour faire entrer dans un four une énorme jarre qui avait pourtant été parfaitement calibrée pour ses mesures ; sa découverte des céramiques de Delft – ou plutôt des imitations japonaises des céramiques de Delft⁸ – que son patron s'était mis à reproduire à son tour, avec leurs motifs un peu gauches et leurs textures laiteuses. Ces expérimentations l'intéressaient particulièrement car elles nécessitaient de revoir entièrement le processus de cuisson : Delft, c'était de la basse température, et il n'y était pas habitué9. Il y eut aussi le voyage de l'artiste en Corée et sa volonté à son retour de travailler une terre très particulière, tellement chamottée*10 qu'elle arrachait les doigts de l'apprenti quand il devait la travailler au tour. Cette terre avait un rendu extraordinaire, m'expliquait-il, mais elle était impossible à tourner, et on ne pouvait espérer en fabriquer un bol de plus de dix centimètres de haut. Il me montrait aussi avec fierté les vidéos des interviews réalisées à l'atelier ou encore les catalogues des expositions faites à Tōkyō sous le patronage de la société de production de l'artiste contemporain mondialement connu Murakami Takashi (村上隆:1962 -).

⁻

^{8 -} Delft est une ville des Pays-Bas connue depuis le $17^{\text{ème}}$ siècle pour sa production de faïences aux décors bleus et blancs inspirés des premières porcelaines chinoises. Des pièces de cette production circulent au Japon, sous le nom d'*Oranda*, via l'enclave hollandaise de Nagasaki dès le $17^{\text{ème}}$ siècle. Ces céramiques fascinent alors de nombreux céramistes de l'archipel qui s'inspirent à leur tour de leurs décors (comme Ogata Kenzan : 尾形乾山, 1663-1743). Une exposition, tenue au printemps 2014 au musée Miho, a tenté de rendre compte de la diversité de ces échanges à partir du cas des céramiques hollandaises (*oranda*), des textiles indiens (*sarasa*) et des verres européens (*biidoro*) importés au Japon par la Compagnie hollandaise des indes Orientales durant l'époque d'Edo (16-18 ème s siècles). Voir : *Edo kaleidoscope : sarasa*, *biidoro*, *oranda* (江戸異国万華鏡一更紗・びいどろ・阿蘭陀 : *Edo ikoku mangekyō – sarasa*, *biidoro*, *oranda*), Musée Miho (département de Shiga), 15 mars – 8 juin 2014 : http://www.miho.jp/japanese/index.htm (consulté le 26 avril 2017).

^{9 -} Les céramiques de Delft sont en effet des faïences : l'argile utilisée est cuite à basse température (moins de $1~100^{\circ}$ C), contrairement au grès et à la porcelaine (cuits entre 1~200 et $1~300^{\circ}$ C). Au Japon les cuissons à basse température sont plutôt rares.

^{10 -} On parle d'une terre chamottée pour décrire une argile dont la texture n'est pas lisse ou homogène mais pleine de particules, qui sont généralement des grains de sable ou des tessons broyés. Une terre peut être naturellement chamottée, mais on peut aussi, en vue de certains effets (robustesse notamment), ajouter de la chamotte à une terre standard. Notons que les termes techniques suivis d'un astérisque (*) sont repris dans un lexique, à la suite du texte.

Un apprentissage plein d'enseignements

Daiki nourrissait une véritable admiration envers son employeur, qu'il décrivait cependant comme le contraire d'un homme sympathique : un patron sévère et extrêmement exigeant qui n'hésitait pas à reprendre son apprenti si celui-ci ne remplissait pas les attentes. Tout en pointant les erreurs ou les manques dans le travail de ses jeunes employés, le céramiste n'expliquait presque rien et était bien peu disert au quotidien ; il ne fallait pas espérer bénéficier de conseils techniques pour parvenir à calibrer correctement une forme, et encore moins obtenir des indices pour rattraper une bourde. Toutes ses prises de paroles étaient de ce fait encore plus précieuses et Daiki me décrivait à quel point elles étaient riches d'enseignement. Une ou deux fois l'an, à l'approche des congés nationaux¹¹, le patron invitait ainsi ses apprentis et assistants ponctuels à partager repas et boissons. À ces occasions, il lui arrivait de prendre longuement la parole, pour parler de la vie en général, mais surtout de la manière dont il envisageait l'avenir de la céramique, commentant les productions récentes qu'il appréciait et les tendances qu'il n'aimait point. Il prenait aussi le temps de conseiller ses employés sur leur avenir. Les projets de Daiki furent ainsi peu à peu façonnés par cette expérience d'apprentissage et ces échanges ponctuels avec son maître d'apprentissage. Il avait ainsi renoncé à poursuivre des études dans la ville de Tajimi, à la suite d'une discussion où son patron avait conseillé à l'un d'eux d'arrêter les siennes. Le seul moyen de progresser, aurait-il expliqué, était de faire, de refaire et de refaire encore, et cela ne s'apprenait pas dans les écoles. Daiki allait même plus loin ; malgré sa pénibilité, son expérience d'apprenti lui permettait de réinterpréter l'apprentissage universitaire qu'il avait suivi auparavant.

Il mettait ainsi en scène un système d'opposition strict entre université et apprentissage, dans lequel l'université était clairement perdante du point de vue des compétences. « À l'université, on n'apprend pas », me disait-il, avant de préciser : « Les professeurs sont trop gentils, donc on n'apprend pas bien ». Au fur et à mesure des discussions, son verdict quant à la forme scolaire semblait se durcir et devenait sans appel. La gentillesse des professeurs lui semblait telle qu'au final, même si l'étudiant avait raté son travail, il était félicité et validait le cours. Les techniques de la céramique ne pouvaient pas s'apprendre de cette manière. Il fallait s'exercer sans relâche, jusqu'à ce que les résultats soient convenables. Mais, selon lui, les universités d'art avaient laissé de côté la perfection technique au profit de l'intention de l'artiste. Le primat du concept autorisait en effet à juger une œuvre satisfaisante même lorsque les compétences techniques n'étaient pas maîtrisées. Les différentes étapes d'apprentissage étaient de ce fait mal organisées :

^{11 -} Il s'agit en l'occurrence des congés d'*Obon* à la mi-août et de ceux du nouvel an. Notons que ces festivités réunissant patrons et employés n'ont rien de propre à la céramique ni à la situation d'apprentissage, mais sont une forme de sociabilité professionnelle très répandue au Japon.

les étudiants avaient trop de temps pour vaquer à leurs pensées et s'amuser et pas assez pour le vrai labeur. Je rétorquais qu'il y avait tout de même des cours techniques où le travail technique était central : le cours de tournage de pièces de grande taille en était l'exemple le plus frappant¹². Et Nobuki, le professeur en charge de ce cours, n'était pas du genre à laisser ses étudiants se prélasser, ni à valider un travail qu'il n'estimait pas techniquement à la hauteur. Pour Daiki, Nobuki était justement une exception au sein du système. Il avait d'ailleurs déjà longuement discuté avec lui, et tous deux étaient tombés d'accord : l'enseignement universitaire manquait cruellement de sévérité. C'était d'ailleurs la raison principale pour laquelle Daiki n'envisageait pas une carrière de professeur. « Pour être professeur à la l'université, il faut être gentil », me dit-il, « mais je ne crois pas que ce soit une bonne manière d'enseigner ».

À l'inverse, le système d'apprentissage sur le tas enseignait, lui, la rigueur nécessaire à l'acquisition des habiletés. En se mettant au service de la production d'un autre, il fallait s'entendre sur les exigences techniques. La réalisation d'un bol calibré servant de modèle pour un moulage par exemple ne supportait aucune négociation ni aucun écart par rapport au contrat établi. Bien sûr il y avait des échecs, et c'était normal. Mais un échec était considéré comme un échec. Il fallait alors recommencer. Il n'y avait personne pour passer derrière et améliorer d'un coup de main expert une forme de bol commençant à s'affaisser – chose fréquente à Seika – ; ou encore de professeur compréhensif louant les progrès faits et l'ardeur à la tâche de l'étudiant en l'encourageant pour la prochaine fois. L'exemple du tour servait à mon interlocuteur d'archétype d'une compétence impossible à acquérir véritablement dans le système universitaire, car elle nécessitait beaucoup plus de temps que celui qui lui était consacré dans le cursus et exigeait une intransigeance qui n'était jamais requise de la part des élèves. Le seul moyen pour savoir tourner (c'est-à-dire pour être capable de produire des pièces parfaitement calibrées), c'était de se faire embaucher comme tourneur dans une manufacture.

Je ne m'arrêtais néanmoins pas sur ces conclusions en imaginant tous les contre-arguments possibles. La théorie de Daiki n'était-elle pas trop générale? Ne pensait-il pas que le modèle d'apprentissage chez un maître n'était pas adapté à tous les caractères? Est-ce que lui-même aurait été prêt à être apprenti dès la fin de ses études secondaires? Le temps libre et l'ambiance relâchée de l'université n'étaient-ils pas aussi des étapes nécessaires dans la construction d'un projet personnel, ou tout simplement dans une vie? N'y avait-il vraiment rien à sauver à l'université? Le débat était ouvert. Daiki riait souvent de me voir défendre le système universitaire et de manifester mes doutes quant aux fondements du système d'apprentissage. Il restait catégorique mais finit pourtant par admettre qu'il y avait au moins une chose positive qu'il retenait de

^{12 -} Nous reviendrons longuement sur cette séquence de cours dans le dernier chapitre.

l'université : les amis. À Seika, il s'était ainsi forgé un groupe de camarades de promotion fondé sur un intérêt commun et avec qui il pouvait partager ses doutes et ses envies : un vrai réseau d'entraide. Plus largement, l'université lui avait donné l'occasion de rencontrer des étudiants, parfois dans d'autres départements, qui lui avaient ouvert de nouveaux horizons.

Peut-on créer en étant apprenti?

Une fois l'an environ, Daiki partageait ses expériences avec d'anciens camarades devenus eux aussi apprentis ; il était par ailleurs régulièrement sollicité par des cadets qui voulaient emprunter une voie similaire. Il s'amusait de Chitchi, son cadet de deux promotions, qui l'avait appelé au début de l'année 2014, pour lui demander s'il fallait qu'il porte un costume pour se rendre à l'entretien avec un patron potentiel dans la région de Karatsu, sur l'île de Kyūshū. « Qu'est-ce que j'en sais, moi ? », m'avait-il raconté lui avoir dit, quelques mois plus tard. « J'y suis allé avec les profs depuis le campus, en tenue de travail. Ce n'était même pas vraiment un entretien ». Les deux étudiants avaient quand même pris le temps de discuter et Daiki lui avait vivement conseillé de tenter l'expérience de l'apprentissage. Quelques mois auparavant, Kawai, d'un an son cadet, était aussi venu chercher conseil. Après une année de petits boulots, il avait reçu une proposition à Kyōto. En 2013, peu avant son diplôme, j'avais discuté avec lui de ses projets professionnels. Kawai était un étudiant très investi et sa force physique en faisait l'homme à tout faire du département. C'est lui qui transportait les pièces lourdes et s'occupait du gros matériel et il était toujours disponible pour organiser une cuisson raku ou en plein air. Quand je l'avais interrogé sur son avenir, Kawai m'avait renvoyé la question. « Qu'est-ce que tu penses que je vais faire ? » Sans hésiter j'avais répondu : « Toi, je t'imagine bien apprenti dans l'atelier d'un artiste ». Il avait éclaté de rire en s'exclamant : « Apprenti, ça jamais! » Il m'avoua alors qu'il n'aimait pas du tout le mode de fonctionnement propre à l'apprentissage. Avec sa « tête dure », il pensait ne pas pouvoir supporter l'autorité toute puissante d'un patron ou d'être sans cesse rabaissé. À la place, Kawai envisageait de continuer le petit boulot qui occupait ce qui lui restait de temps libre après les cours ; il travaillait à temps partiel dans une société de déménagement. Le travail était pénible et stressant mais au moins, il était payé pour ce qu'il faisait, et cela lui laissait du temps libre. « Le travail terminé, » m'avait-il expliqué, « c'est fini. S'il est 4 heures de l'après-midi, c'est à 4 heures. À 5 heures au plus tard je suis chez moi et je peux faire autre chose. Ce n'est pas comme ça que ça se passe quand on est apprenti ». Kawai continua en confiant qu'il avait envie de réfléchir à ce qu'il voulait faire et que ses parents en avaient assez de l'entretenir. Ils lui avaient dit qu'il pouvait continuer la céramique s'il le voulait, mais que pour en être sûr, il faudrait qu'il puisse lui-même subvenir à ses besoins. L'année suivante, je ne revis pas Kawai mais ses anciens camarades qui avaient poursuivi

en master m'informèrent de son nouveau statut d'apprenti. Daiki avait aussi discuté avec lui et nous avions évoqué notre surprise commune de le voir dans un premier temps arrêter la céramique puis finalement devenir apprenti. Il avait néanmoins nuancé : « En fait c'est un apprenti, mais de type un peu différent. C'est plus comme un assistant, il fait certains travaux dans cet atelier collectif, mais n'est pas comme moi sous la responsabilité d'un patron, ni seul avec lui, c'est un système moins... sévère. Apparemment ça se passe bien. On s'appelle de temps en temps ». Ce réseau d'étudiants devenus apprentis leur permettait d'échanger et de partager des informations, de comparer des situations rarement similaires, ou de se rassurer d'être moins malheureux qu'un autre.

Au contact de son patron, Daiki avait très clairement fait évoluer sa vision du travail de céramiste et du type de production dans lequel il se lancerait, un fois installé. Les pièces de grande taille qu'il avait réalisées durant ses années à Seika, il fallait les oublier. Il se consacrerait, comme son maître, à la réalisation de céramiques uniquement utilitaires, de qualité mais abordables. Au fur et à mesure des discussions, Daiki consolidait son projet d'une esthétique sobre et proche du quotidien ; il peaufinait ses référents, s'opposait à la grande mode des moulages de porcelaine blanche qui, avec leurs formes propres, nettes – pour lui très froides – inondaient le marché et rapprochaient inutilement la céramique du design. Il prônait un retour à la simplicité, où pouvait, comme lui avait expliqué son patron, s'exprimer le vrai cœur d'une personne. L'invention n'était selon lui pas du côté d'une sophistication, d'une froideur de matériaux qui pourraient tout aussi bien être autre chose que de la terre, mais justement dans un retour à la chaleur que l'on peu ressentir quand on porte dans ses mains ou à ses lèvres un petit bol fait dans une terre irrégulière.

Lors de mon dernier séjour à Kyōto en 2014, Daiki était passé de l'apprenti novice à l'apprenti chevronné. Il entamait sa dernière année presque à regrets, et allait commencer à former un jeune apprenti pour lui succéder. Il avait pris confiance en lui, et parlait avec verve de son futur atelier qu'il installerait sur le terrain familial à Keihoku. Il glanait des conseils auprès de ses anciens professeurs, et passait ses jours de congé à visiter les ateliers d'anciens étudiants de l'université afin d'y trouver matière à inspiration¹³.

Malgré sa nouvelle assurance, Daiki décrivait toujours son quotidien comme une épreuve difficile. Il allait de plus être obligé de passer encore plus de temps chez son patron. Suite à un désaccord avec sa mère sur sa participation aux frais du foyer familial, il avait décidé de s'installer chez son patron jusqu'à la fin de son apprentissage. Malgré le confort sommaire de sa chambre, Daiki voyait ce changement de manière

^{13 -} Aux dernières nouvelles, l'ancien étudiant a en effet installé son atelier dans une annexe de la maison où habite encore sa grand-mère et a effectué sa première cuisson au début de l'année 2016. Il deviendra par ailleurs assistant du département de céramique pour quatre années à partir de la rentrée d'avril 2017.

positive : il serait moins fatigué par les trajets et pourrait ainsi être plus concentré au travail. Certaines de ses anciennes camarades de promotion ne voyaient pas cela d'un si bon œil et s'inquiétaient de son devenir. Il y avait selon elles deux types d'apprentis : des apprentis sûrs d'eux qui profitaient de ces années de dur labeur pour progresser, prendre ce qu'ils avaient envie de prendre avant de retourner à leurs propres créations, riches de leurs nouvelles expériences. Mais à l'inverse – et c'est ce qu'elles redoutaient pour leur camarade – il y avait des apprentis, assez jeunes et pas complètement fixés sur leur avenir, qui devenaient trop influençables et absorbaient tout de leur maître sans faire le tri. Ceux-là finissaient souvent, du moins au début de leur carrière, par devenir des clones de leur maître et perdaient complètement leur personnalité artistique.

Les démons de l'apprentissage traditionnel : un modèle et ses alternatives

Le parcours de ce jeune étudiant devenu apprenti a le mérite de poser très clairement le système d'opposition que nous avions dégagé en introduction de ce chapitre, entre apprentissage universitaire et apprentissage chez un maître. Au fil du récit, les différents acteurs charrient de nombreux poncifs sur l'apprentissage de la céramique. Daiki soutient ainsi que la céramique est une discipline qui nécessite un cadre d'apprentissage strict, voire sévère ; que les compétences s'y acquièrent de préférence dans la douleur et dans la répétition ; que l'université par sa structure même est inapte à ce type d'apprentissage et que l'accent qui y est mis sur la création individuelle serait incompatible avec l'exigence de perfection technique. Pour d'autres justement, ces manières d'apprendre qui nécessitent de mettre de côté son égo (car on y serait sans cesse rabaissé, selon Kawai), ne sont pas adaptées à tous les individus et ne constituent pas des formes de travail digne de ce nom. Pire, dans certains cas, elles inhiberaient le potentiel créatif des jeunes artistes.

Ces stéréotypes ne sont naturellement pas limités à la pratique de la céramique. On ne compte plus en effet les récits faits par de jeunes Européens ou de jeunes Américains qui partent au Japon se frotter aux savoirs tant loués de ses artisans. De l'art des jardins à celui du thé, en passant par les arts vivants, ou encore les arts martiaux, nombreuses sont les expériences, souvent douloureuses, mais décrites a posteriori comme extrêmement formatrices, relatées à la première personne, qui font acte de relations difficiles car non médiées par le langage entre le maître et son apprenti ; du temps très long consacré à des tâches subalternes – comme le ménage ou la cuisine – avant de pouvoir entrer au cœur de l'action ; des gestes répétés à l'infini avant que l'objet soit considéré digne d'intérêt

par le patron¹⁴. Fait plus intéressant, cette forme d'apprentissage est parfois érigée en véritable schème culturel de l'apprentissage au Japon (Coker 1998). Aussi, ce système souvent présenté comme figé dans le temps par l'adjonction quasi-systématique du qualificatif « traditionnel » répondrait à un certain nombre de caractéristiques fixes que l'on retrouverait dans la plupart des situations d'apprentissage au Japon.

Origine de la maison, origines de l'apprentissage : le système iemoto

Ce modèle national, parfois connu sous le label « système *iemoto* (家元制度: *iemoto seido*) » a pourtant une histoire assez circonscrite. Son origine remonterait au 17^{ème} siècle et il a légalement disparu après la restauration impériale à la fin du 19^{ème} siècle ; pour la plupart des auteurs, cependant, le système aurait perduré en dehors du cadre légal (Nishiyama 1959 ; Kumakura 1992 : 324), en particulier dans les grandes dynasties qui organisent les arts dit « traditionnels » de l'archipel (O'Neill 1984) ¹⁵. Au départ considéré comme un type d'organisation sociale restreint à certains arts (thé, arrangement floral et musique, principalement), le label *iemoto* est appliqué de manière très large – voire métaphorique – à de nombreuses situations d'apprentissage au Japon, en vertu de la récurrence de certains critères ¹⁶, jusqu'à être transposé dans l'organisation sociale des entreprises, où

^{14 -} Voir par exemple les témoignages de Gary de Coker (1998) dans le champ de la calligraphie ou celui de Bill Haase (1998) pour la céramique, tous deux présentés dans l'ouvrage édité par J. Singleton sur les formes d'apprentissage au Japon ; ou encore celui de Julie Moir Messervy (1980) concernant l'art des jardins.

^{16 -} En langue japonaise, si les écrits sur le sujet, en particulier ceux de l'historien Nishiyama Matsunosuke, ont eux aussi tendu à montrer, dans une visée critique, la perpétuation de ces formes d'organisation pyramidale dans le Japon moderne, il semble que le terme soit rarement appliqué à des formes d'artisanat plus classiques. Dans ce cas, on parle plus volontiers de système d'apprentissage (徒弟制度: toteiseido, le terme totei désignant un apprenti), terme qui fait référence aux corporations médiévales en Europe, ou de nenki-bōkō (年季奉公), qui désigne plus simplement le fait de travailler auprès de quelqu'un pendant une durée fixe. Ces formes d'apprentissage recoupent largement les caractéristiques du système iemoto à l'échelle d'une unité de production plus restreinte, à ceci près que le langage de la parenté utilisé n'y est qu'une image (le jeune fils d'artisan doit apprendre chez quelqu'un d'autre que chez son père) et non une adoption de l'apprenti. Elles auraient été créées durant le Moyen Âge où elles prenaient des formes très variées, puis soumises à un grand contrôle durant le Bakufu, où les artisans étaient regroupés dans des quartiers réservés, avant d'être soumis à une législation nationale pendant l'ère Meiji, période à partir de laquelle ces types d'apprentissage auraient peu à peu été supplantés par des formations scolaires au sein d'écoles professionnelles (職業訓練校: shokugyō kunrenkō, voir infra) (Mitamura & al. 2008: 1-9 et 41-67).

il a parfois été analysé comme la clef du succès économique du Japon d'après-guerre (Hsu 1975)¹⁷. Le premier de ces critères renvoie à la signification même du terme : *iemoto* – littéralement « l'origine de la maison » –, désigne ainsi à la fois le système et son chef, conçu comme le fondateur d'une lignée. Reprenant le motif caractéristique de l'organisation sociale japonaise, celui de la maison (家: *ie*) (Smith 1998 : 23-25), où le statut de chef est héréditaire et se transmet en primogéniture masculine (O'Neill 1984 : 635-636), ce modèle d'apprentissage est donc intimement lié au système de parenté. Celui-ci est néanmoins relativement flexible : si l'aîné n'est pas talentueux, on lui préfèrera un cadet ; en l'absence de descendant on procède fréquemment à l'adoption d'un gendre¹⁸. La transmission est généralement faite d'individu à individu, sous le régime du secret (*op. cit.* : 636-637). Selon les disciplines, l'apprenti se voit confier un corpus d'œuvres à copier ou doit reproduire à l'infini les gestes du maître. L'apprentissage ne suit ainsi pas une progression fixe, mais est marqué par de nombreuses étapes, qui corroborent des changements de statut, et intègrent peu à peu l'apprenti au groupe constitué, la plus importante étant l'attribution du nom d'artiste (*natori*) composé d'une partie de celui du maître (*op. cit.* : 637).

Le système est ainsi présenté comme une organisation sociale extrêmement hiérarchisée, mais dont les branches sont nombreuses. À la tête de la pyramide se trouve le chef, dont les disciples directs, suivant leur avancée dans l'apprentissage, peuvent eux-mêmes devenir les maîtres de nouveaux apprentis, ceux-ci pouvant à leur tour devenir les professeurs de nouvelles recrues. Les échelons dans la hiérarchie sont gravis d'abord à l'intérieur des maisons-branches, toujours sous l'autorité du chef de la lignée principale¹⁹; une fois entré dans une école, l'apprenti lui doit une fidélité et un dévouement absolus, en échange desquels il obtient sa protection et la prise en charge de tous ses frais (*op. cit.* : 638). En compensation des années d'apprentissage, l'*iemoto* peut s'octroyer une partie des salaires

^{17 -} La multiplication de ce type d'analyses – expliquant l'incroyable succès de l'économie japonaise à partir des années 1960 par la présence de structures sociales dites « traditionnelles » - n'est pas sans lien avec les nombreux « traités de japonité » ou « nippologies » (日本人論: nihonjinron) qui fleurissent à la même époque. Ces essais sur le Japon produits par les Japonais eux-mêmes (qu'ils soient des journalistes, des intellectuels ou des figures publiques) mettent en avant le caractère unique (et anhistorique) de la civilisation japonaise en insistant notamment sur la très grande homogénéité de la société pensée comme un tout harmonieux (voir à ce sujet: Pigeot 1983 ainsi que Befu 2001).

^{18 -} Ce point est discuté par Robert J. Smith, qui met en avant la flexibilité initiale du groupe domestique japonais, davantage préoccupé par la transmission du métier que par l'hérédité (Smith 1998 : 25). Pour Francis Hsu au contraire, la relation de sang prime en théorie sur l'ancienneté dans le groupe et sur les capacités techniques (Hsu 1975 : 66).

^{19 -} Ces caractéristiques sont les mêmes que celles du système de la maison (*ie*), et sa structure hiérarchique séparant maison-mère (*honke*) et maisons-branches (*bunke*), qui a longtemps été décrit, malgré son établissement relativement récent et son abrogation à l'issue de la seconde guerre mondiale, comme le modèle de la sociabilité japonaise au sein des entreprises (à commencer par l'ouvrage fondateur de Chie Nakane, 1970). Pour une mise en perspective critique et historique de la prégnance du système à maison dans le cas japonais, voir les deux articles de Patrick Beillevaire (1986a; 1986b); ainsi que l'ouvrage collectif édité par Christian Galan et Emmanuel Lozerand, et en particulier son introduction collective (Discours et débats de l'ère Meiji 2011).

de ses disciples les plus avancés (Hsu 1975 : 67). La pyramide tiendrait de ces relations d'interdépendance très forte entre maîtres et apprentis à tous les échelons, le culte du secret permettant de plus de conserver l'exclusivité de certaines techniques à l'intérieur des familles (Hsu 1975 : 62, 64).

Cette forme de transmission érigée en modèle national est en réalité assez classique dans les milieux artisanaux du Japon et d'ailleurs, avec des relations calquées sur la parenté (qu'elle soit réelle ou fictive importe peu dans ce cas) et en particulier une dyade maître-disciple avec des statuts hiérarchiquement marqués. Dans ce contexte de relations uniquement verticales, l'acquisition des compétences est en elle-même une épreuve qui se rapproche en bien des points du modèle du « vol de savoir » – en japonais, on cite volontiers les adages suivants « vole le travail »: 仕事は盗め, shigoto wa nusume, ou encore « vole le travail par le regard »: 仕事は見て盗め, shigoto wa mite nusume²⁰. Les savoirs en jeu sont dès lors des savoirs incarnés (体で覚える: karada de oboeru, apprendre par corps) dont la transmission ne peut être explicite et encore moins verbalisée, renvoyant au stéréotype d'artisans « muets » (無口: *mukuchi*)²¹. Cette unité de surface ne doit cependant pas masquer l'essentiel : si ces formes d'apprentissages sont largement décrites comme des ensembles fixes et immuables, dans les faits, les situations sont multiples et c'est le contrat qui lie un patron à son apprenti, qu'il soit verbal ou écrit, qui en fixe les conditions. Les relations entre maître et disciple, ou entre patron et apprenti, sont aujourd'hui aussi diverses que les situations d'apprentissage et la durée des contrats, de même que les conditions de travail, varient considérablement selon le type de production. Au cours d'une discussion, Daiki compara ainsi sa situation à celle de son ancien camarade de promotion surnommé Quattro. Engagé pour dix ans auprès d'un céramiste produisant des pièces de très grande taille et extrêmement chères entre Hiroshima et Kyōto, il était, après quelques années, encore cantonné à des tâches périphériques. Daiki, avait, en comparaison, beaucoup plus de responsabilités que son camarade dans l'atelier de son patron, qui produisait en majorité de la vaisselle quotidienne et accessible. Kawai, dont l'apprentissage s'apparente à une fonction d'assistant dans un atelier collectif, représente, quant à lui, une possibilité encore différente d'agencer les relations entre patron et apprenti. Dans ces trois situations néanmoins, les anciens étudiants se sont retrouvés, à un moment ou à un autre, à partager leur statut avec d'autres apprentis – aînés, pairs

^{20 -} À ce sujet on se réfèrera par exemple aux travaux de Baptiste Buob sur les artisans marocains (Buob 2010), ou sur les débats sur les différentes formes d'apprentissage qui agitent les luthiers de Mirecourt (Buob 2012), ainsi qu'aux travaux de Nicolas Adell sur la formation des Compagnons (Adell-Gombert 2008).

^{21 -} Tous ces adages sont énumérés dans le tome de la série thématique introduisant aux études folkloriques du Japon consacré à l'artisanat et aux techniques (Mitamura et *al.* 2008 : 41-60). Les auteurs nuancent cependant considérablement le caractère stéréotypique de ces formules par une mise en contexte historique fouillée et l'affirmation du caractère unique de chaque apprentissage.

ou cadets. Cette situation, relativement fréquente, permet ainsi de nuancer l'image très solitaire de ce type d'apprentissage, dont les récits sont souvent centrés sur la simple relation hiérarchique entre maître et disciple, laissant dans l'ombre le rôle crucial des co-apprentis et des groupes de pairs dans toute situation d'apprentissage²².

Quel modèle pour un enseignement moderne en céramique?

Une fois replacée dans ce contexte plus large, l'expérience de Daiki et sa valorisation du système d'apprentissage comme voie royale pour acquérir les compétences nécessaires à la pratique de la céramique ne semblent donc que rejouer une histoire vieille de plusieurs siècles et qui n'est pas aussi culturellement située qu'elle n'y paraît. L'ancien étudiant se place ainsi par ses discours dans la longue lignée de ceux qui pensent que les savoirs de la pratique (ou les savoirs du corps) ne s'acquièrent que sur le tas en dehors d'un cadre institutionnel²³. Plus intéressants pour notre propos sont les jeux d'équivalences qui émergent de ce récit et de cette courte exploration du motif de l'apprenti dans la littérature. Le récit de Daiki, comme les différentes analyses faites du système iemoto, est fondé sur une distinction claire : le système d'apprentissage traditionnel, par sa structure même, vise à la reproduction des formes et à la perpétuation d'un collectif. Il est du côté de la technique, de savoir-faire qui doivent être maintenus dans le giron d'une famille ou d'un groupe. La question de l'invention (ou ses corollaires, l'innovation ou la création) sort dès lors de la situation d'apprentissage ; elle n'a d'ailleurs pas vraiment lieu d'y être posée, comme l'exprime Daiki en critiquant le système universitaire. Mais de fait, comme le sous-entendent les inquiétudes des camarades de Daiki quant à l'avenir de sa production personnelle, ou encore les déclarations d'intentions de Kawasaki, le fondateur du département de céramique de Seika, en reléguant le système d'apprentissage à quelque chose d'ancien, la position de Daiki est loin de faire l'unanimité; et nombreuses ont été, depuis la fin du 19^{ème} siècle, les tentatives pour proposer une alternative à la triade céramique-technique-apprentissage traditionnel.

Comme nous l'avons vu, ce sont des questionnements similaires, liant modes de formation et possibilité de création, qui président à l'institution des premières écoles d'art impériales à la fin du 19^{ème} siècle. La céramique, comme les autres arts artisanaux, n'échappe pas à ces débats. Il semble néanmoins que les volontés de fonder une alternative au modèle d'apprentissage familial s'y soient cristallisées de manière particulière, donnant lieu à différentes expérimentations, mais aussi à des discussions encore particulièrement vives actuellement chez les praticiens et les acteurs institutionnels. Car si

^{22 -} Nous reviendrons sur ce sujet au cours de la deuxième partie.

^{23 -} En ce sens ce récit reprend largement une partition courante dans l'anthropologie des savoirs et des apprentissages.

l'enseignement de la céramique au sein des universités d'art continue d'être perçu sur le mode du paradoxe dans les années 2000, c'est que son intégration est le fruit d'une histoire particulièrement mouvementée ; comme si l'association entre céramique et création était plus problématique que dans d'autres disciplines, comme s'il y était plus difficile de se débarrasser des formes figées de l'apprentissage traditionnel.

Proposition numéro un, année 1896 : la science comme alternative

Notre fondateur Kawasaki n'est pas le seul, ni le premier à reléguer au passé le modèle d'apprentissage entre un maître et son disciple, mais les propositions alternatives vont prendre, au cours des 19^{ème} et 20^{ème} siècles, des formes différentes²⁴. À la fin du 19^{ème} siècle, il n'est en effet pas question d'intégrer la céramique au sein des premières écoles d'art modernes nouvellement créées. En effet, subissant de plein fouet l'établissement d'une nouvelle hiérarchie des arts, la céramique perd son statut d'art majeur pour rejoindre les formes plus mineures que sont les arts décoratifs25. Si le démantèlement du système des fiefs avec la restauration impériale marque la fin du système de patronage des ateliers et la précarisation de nombreux potiers, l'art de la terre n'est pas pour autant complètement délaissé par l'État. En plein essor du japonisme, les productions de céramique, et en particulier les porcelaines aux décors bleus ou rouge kaki (d'après la couleur du fruit du plaqueminier) produits sur l'île de Kyūshū, s'intensifient pour satisfaire aux demandes internationales. Les efforts et les investissements sont ainsi entièrement concentrés sur l'industrialisation dans une volonté de rationaliser et de systématiser une production jusque là confinée à des entreprises de petite taille et familiales, qui conservent jalousement les savoirs techniques dans leur giron²⁶. Si, durant les premières années de l'ère Meiji,

^{24 -} L'histoire de l'enseignement moderne de la céramique au Japon reste à faire. Les données sur le sujet, en particulier du fait de la prégnance idéologique du modèle d'apprentissage familial sont sporadiques et morcelées, et sont plus souvent le fait des acteurs eux-mêmes - via des témoignages ou des publications de symposiums - que d'historiens de la discipline. La synthèse que je propose de retracer est une première tentative – nécessairement parcellaire et non exhaustive - et prend appui sur différents types de données. Du fait de cette partition de la céramique entre art, artisanat et industrie (design), la plupart de celles-ci a été glanée de manière ponctuelle au fil d'expositions ou de catalogues (notamment Matsubara & al. 1998), de biographies et d'écrits d'artistes (notamment Tsujimoto 1999), d'entretiens avec des céramistes, ou de mentions des problématiques liées à l'apprentissage de ces disciplines à l'ère moderne, soit dans des articles ou ouvrages consacrés à l'histoire des universités d'art (Mori 2007), à celle du design (Mori 2009), ou encore à celle de l'industrialisation du Japon. Les autres données ont été recueillies dans les quelques ouvrages retraçant des recherches pluriannuelles sur le sujet effectuées sous la forme de débats entre professeurs céramistes au sein d'universités d'art (Tama bijutsu daigaku 2011 ; Fujimoto 2003), ou dans le cadre de monographies consacrées à un lieu d'enseignement (Maezaki 2014). Les archives des universités d'art pionnières dans le domaine (en particulier celles de l'Université municipale des Arts de Kyōto), n'ont pu être consultées, mais constitueraient une base intéressante pour des recherches futures et enrichiraient considérablement cette première tentative, dans l'optique de proposer une synthèse qui puisse rendre compte des différentes possibilités d'apprendre la céramique et des conditions de leur émergence.

^{25 -} Nous reviendrons plus précisément sur cette histoire au chapitre suivant.

^{26 -} À ce sujet on consultera notamment la passionnante monographie d'Andrew Maske (2011) consacrée à l'essor

la formation des artisans n'est pas au cœur des préoccupations, le système d'apprentissage va être entièrement refondu à compter de la fin des années 1880, via la création d'écoles d'apprentissage professionnel (Mitamura & al. 2008 : 64). En 1887, deux premières tentatives, l'une via la création d'une École d'industrie dans la ville de Kanazawa (金沢工業 学校: Kanazawa kōgyō gakkō), et l'autre via l'ouverture d'un département d'artisanat au sein de la toute jeune école des Beaux-arts de Tōkyō échouent visiblement à former une alternative au système d'apprentissage préexistant (Mori 2007 : 395). C'est en effet véritablement dans les années 1890 que ces nouveaux modes d'apprentissage vont prendre leur essor avec la création de trois écoles nationales consacrées à l'artisanat : en 1890, l'École d'industrie de Tōkyō (東京工業学校: Tōkyō kōgyō gakkō; fondée en 1881 sous le nom de 東京職工学校: Tōkyō shokkō gakkō, École d'artisanat de Tōkyō) ouvre un département de textile (染織工科: senshoku kōka [litt. département des techniques de teinture et de tissage]) ainsi qu'un département de céramique et de verre (陶器玻璃工科: tōkihari kōka) au sein de sa faculté de « chimie appliquée à l'artisanat » (化学工芸学部: kagaku kōgei gakubu) (Mori op. cit.: 395). Sur le même modèle ouvre en 1896 l'École d'industrie d'Ōsaka (大阪 産業学校: Ōsaka sangyō gakkō), puis, en 1902, l'École supérieure d'artisanat de Kyōto (京 都高等工芸学校: Kyōto kōgei gakkō)²⁷. La ville de Kyōto joue elle aussi un rôle pionnier dans le domaine : en 1896, à la suite de constats alarmants quant à l'état de la production de porcelaine locale, on établit sous son égide le premier établissement de l'archipel consacré à la recherche dans le domaine de la céramique : le Centre d'expérimentation de la ville de Kyōto pour la céramique et la porcelaine (京都市立陶磁器試験所: Kyōto shiritsu tōjiki shikenjo, renommé par la suite 京都市立陶磁器試験場: Kyōto shiritsu tōjiki shikenjō). Nationalisé en 1919, le Centre commence à former des céramistes dès 1899 avant d'ouvrir un centre de formation ad hoc en 1911 (nommé 京都市立陶磁器試験場附属伝習所: Kyōto shiritsu tōjiki shikenjō fuzoku denshūjo, litt.: Centre de formation rattaché au Centre d'expérimentation de la ville de Kyōto pour la céramique et la porcelaine (Matsubara 1998: 19; Maezaki 2014: 6).

La nouveauté proposée par ces différents organes est manifeste, ne serait-ce que par le vocabulaire mis en avant par les institutions ; en phase avec l'époque qui leur fait voir le jour, l'intitulé de la plupart des écoles insiste sur la visée industrielle de la

des céramiques Takatori, produites près de Fukuoka (sur l'île de Kyūshū) durant l'époque d'Edo (1615-1868) et qui examine en détail les liens de patronage unissant le clan des Kuroda régnant sur le fief aux potiers. Les transformations de ces systèmes de protection de la production artisanale et les conséquences de leur démantèlement sont aussi longuement évoquées dans l'histoire technologique du Japon du 17^{ème} au 21^{ème} siècle proposée par Tessa Morris-Suzuki (1994), avec de nombreuses références à l'organisation des manufactures produisant les célèbres porcelaines d'Arita (département de Saga sur l'île de Kyūshū); ou dans la monographie retraçant l'histoire de l'un des plus anciens sites de production céramique de l'archipel, Shigaraki (département de Shiga, non loin de Kyôto), écrite par Louise Allison Cort (2001).

^{27 -} Elles sont suivies d'ouvertures régulières dans les différents pôles régionaux de l'archipel (territoires conquis comme Taiwan compris) jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale.

formation ainsi que sur son aspect technique. Mais ce n'est sûrement pas le plus surprenant. Ce qui frappe en effet, en passant en revue les plus importantes de ces formations modernes, c'est l'accent mis sur leur composante scientifique. Les trois écoles nationales sont en effet toutes divisées au départ en deux facultés : l'une consacrée à la mécanique, l'autre consacrée à la chimie ; l'institution de la ville de Kyōto est un laboratoire, un espace d'expérimentation, avant d'être un centre de formation. Dans ce cadre, fonder un système de formation moderne c'est avant tout l'adosser à une conception scientifique de la discipline, céramique ou autre. Les bouleversements induits par ces mouvements de réforme institutionnelle dans le champ de l'artisanat sont multiples. En cette fin du 19ème siècle, l'institutionnalisation de l'apprentissage donne ainsi lieu à une systématisation des contenus enseignés, à l'établissement de curriculums et donc de séquences de cours avec l'acquisition de compétences distinctes sanctionnées par l'obtention d'un certificat d'études. On assiste aussi à un véritable retournement dans la conception de la pratique de la céramique : la fin du système des fiefs et l'adoption du système des brevets met fin à l'exclusivité des techniques et au morcellement des savoir-faire (Maezaki 2014 : 13-15); et, parallèlement à cette ouverture des savoirs, c'est tout un ensemble de procédures, de techniques et de mesures issues des sciences expérimentales qui va être mis au service de leur étude et de leur diffusion sur l'archipel. Au départ, ces techniques modernes sont, comme dans bien d'autres champs des arts et des sciences, conçues comme des éléments exogènes mis en place par des professeurs étrangers. C'est ainsi qu'à l'École d'Industrie de Tōkyō, on fait appel au scientifique allemand Gottfried Wagener (parfois orthographié Gottfried Wagner – 1831-1892), qui y dirige de 1884 à sa mort les études en céramique et en verre. Il formera la première génération de ceux qui enseigneront plus tard la céramique dans les établissements de tout l'archipel, dont notamment Fujie Eikō (藤江永考: 1865-1915), qui sera le premier directeur du Centre d'expérimentation de la ville de Kyōto pour la céramique et la porcelaine (Matsubara 1998 : 19-21 ; voir aussi Shimizu 2006 : 34)²⁸. Au départ prodigués par des scientifiques plus que par des praticiens de la céramique, ces enseignements de pointe visent à la mise en place de protocoles d'étude et d'analyse chimique des émaux en vue de décomposer leurs formules et d'assurer leur reproductibilité, et donc la possibilité d'une production de masse²⁹. Au

^{28 -} La visée première de ces institutions est en effet de former des professeurs qui pourront ensuite former l'élite de la production industrielle. À l'origine employé d'une compagnie d'export de Nagasaki, Wagener est recruté par le fief de Saga pour moderniser la production des glaçures pour porcelaine d'Arita à la fin des années 1860 (Morris-Suzuki 1994 : 65 ; Kunik 2013 : §7-11), avant d'être recruté au Seimikyoku (舎密局, seimi étant l'ancien terme servant à désigner, par homophonie, la chimie, avant d'être remplacé par le terme actuel 化学: kagaku), le Bureau de chimie créé par le gouvernement de Kyōto en 1871 (Maezaki 2014 : 5). Sur l'étonnante carrière de Wagener et ses apports pour la céramique moderne au Japon voir le catalogue de l'exposition qui s'est tenue au Musée de la céramique du département d'Aichi (centre de Honshū) (Aichiken tōji shiryōkan 2004).

^{29 -} Cet objectif ne sera par ailleurs jamais atteint. Malgré les volontés des différents gouvernements, la modernisation du Japon, en céramique comme en bien d'autres domaines, se fondera majoritairement sur de petites unités

laboratoire de Kyōto les étudiants se soumettent, individuellement ou en groupe, à des enquêtes-recherches fondées sur un corpus circonscrit. Pour la première fois sur l'archipel, des productions étrangères – coréennes, chinoises et mêmes européennes– sont soumises à des regards experts qui tentent d'en percer les secrets et de les reproduire (Matsubara 1998 : 21).

Si les modes d'apprentissage au sein de ces écoles professionnelles diffèrent radicalement de celui au sein des ateliers, ils n'en restent pas moins largement exploratoires. À partir de 1911, les étudiants du Centre d'expérimentation de Kyōto voient une partie de leur cursus consacrée à l'apprentissage de techniques au sein d'ateliers familiaux ou de manufactures (Matsubara op. cit : 21). Et, en marge de l'école supérieure d'artisanat de Kyōto, est créé le « Jardin des amateurs de céramique (遊陶園 : yūtōen) », qui réunit membres de l'école et personnalités extérieures - céramistes et dessinateurs dans le but de renouveler les motifs et les décors appliqués sur les céramiques. Au sein de ce groupe, on retrouve ainsi Nakazawa Iwata (中沢岩田: 1858-1953), directeur de l'école et chimiste de profession, mais aussi Asai Chū (浅井忠: 1856-1907), peintre à l'occidentale ayant fait ses études en Europe et professeur dans cette institution, ainsi que des céramistes issus de grandes familles de potiers comme Kyomizu Rokubei V (五代清水六兵 衛: 1875-1959), Miyanaga Tōzan I (初代宮永東山: 1868-1941) ou encore Kinkōzan Sōbei VII (七代金光山宗兵: 1868-1927) (Matsubara op. cit.: 21; voir aussi Marquet 2012: 96-97 ; et Shimizu 2006 : 34). Pour la première fois dans l'histoire de la céramique sur l'archipel, l'enseignement ne vise pas tant la maîtrise de toutes les étapes de la production qu'une division des tâches par spécialité, notamment entre ceux qui façonnent et ceux qui décorent. Dans le sillon de ces nouveaux lieux de formation se met donc en place une association pour le moins surprenante entre artistes modernistes, dynasties familiales et formation expérimentale, collaborations qui laissent penser que ces différents milieux sont bien plus poreux dans les faits que les discours ne veulent bien l'admettre.

Souvent réduite à une phase sombre dans l'histoire de la céramique japonaise durant laquelle les structures ayant fait le succès de cet art auraient été démantelées au profit d'un encouragement à une production industrielle et de moins bonne qualité, la seconde moitié de l'ère Meiji, ainsi que le début de l'ère Taishō, sont en fait des périodes très riches d'échanges et de recherches d'une nouvelle façon d'envisager la discipline. Pour contrer des modes de transmission et des savoirs morcelés, les professeurs des nouvelles écoles spécialisées mettent en place des dispositifs d'enseignement complètement inédits. Il s'agit alors de remplacer l'arbitraire des relations interindividuelles entre un maître et ses disciples par des structures d'enseignement collectif centrées sur la mise en

de production (voir Morris-Suzuki 1994 : 5-7 ; Yamada 2006). Nous développerons plus en détail ces protocoles dans le champ des émaux au chapitre 7.

place de procédures expérimentales héritées notamment des méthodes de chimie originaires d'Europe. Le rôle de ces écoles dans la modernisation de la céramique japonaise a en quelque sorte dépassé le simple but de l'industrialisation du pays³⁰; cet enseignement ouvert et expérimental peut ainsi être considéré comme une première tentative de fonder une alternative au système d'apprentissage chez un maître en instituant la céramique comme discipline scientifique.

Proposition numéro deux, année 1950 : la céramique comme art ?

L'histoire pourrait s'arrêter là. Si elles ont été renommées et ont changé plusieurs fois de statut entre l'ère Taishō et l'époque actuelle – certaines étant restées des écoles professionnelles, d'autres ayant été intégrées à des universités –, toutes les écoles dont il a été fait mention précédemment continuent aujourd'hui de prodiguer un enseignement de pointe dans le champ de la céramique et attirent de nombreux étudiants chaque année. Cependant, comme s'il n'était pas suffisant d'instituer la céramique comme science pour en faire un art moderne, d'autres structures d'enseignement vont être créées, en particulier après la guerre afin de renouveler la pratique et le statut de cet art plurimillénaire.

Si les écoles industrielles peuvent être considérées comme le point de départ de la modernisation de la céramique sur l'archipel – accueillant en leur sein les jeunes artistes les plus prometteurs des années d'avant et d'après-guerre – développant des techniques de recherche et d'analyse chimique des matériaux qui serviront de base à la redécouverte des patrimoines locaux par de nombreux groupes de potiers à la fin des années 1920, il n'en reste pas moins qu'elles rattachent institutionnellement la céramique aux pratiques industrielles et donc aux arts mineurs. En ce sens, l'histoire de ces écoles, toutes novatrices qu'elles furent par les méthodes d'enseignement et par les noms prestigieux de leurs diplômés, n'en finit pas de renvoyer à la chute de la céramique dans la nouvelle hiérarchie des arts adoptée à l'époque et calquée sur l'Occident³¹. Dans l'enseignement de la céramique, cet affront ne sera réparé que tardivement, avec l'ouverture en 1950 d'un cursus complet de céramique au sein de ce qui vient de devenir l'Université municipale des arts de Kyōto. Créé par Tomimoto Kenkichi (富本憲吉 – 1886-1963), l'un des personnages les plus importants de la céramique japonaise au 20ème siècle, cet enseignement peut être à son tour considéré comme une nouvelle proposition d'établir un

^{30 -} Ces écoles, qui ont accueilli la plupart des grands noms de la céramique des années 1920 et d'après guerre (Kawai Kanjirō et Hamada Shōji notamment y furent professeurs) ont d'ailleurs servi de ferment à de nombreux mouvements de recomposition de l'art céramique et plus tard de point de départ des mouvements d'avant-garde (Yagi Kazuo, fondateur du groupe d'avant-garde et de céramique non utilitaire Sōdeisha, fut aussi un des étudiants du Centre d'expérimentation de Kyōto).

^{31 -} Nous reviendrons sur cette hiérarchie au chapitre suivant.

véritable enseignement moderne de la discipline, redéfinie cette fois comme une forme artistique au même titre que la peinture ou la sculpture.

Comme la plupart des grands noms de son époque, Tomimoto ne se consacre que tardivement à la céramique³². Formé à l'architecture et à la décoration intérieure au sein de l'École des Beaux-arts de Tōkyō, le jeune étudiant, influencé par les théories de William Morris, se rend quelques années en Angleterre où il découvre le mouvement Arts and Crafts. À son retour au début des années 1910, il se lie d'amitié avec l'Anglais Bernard Leach (1887-1979) qui l'initie à la poterie, et s'installe près de Nara tout en voyageant dans les grands centres de céramique de l'archipel pour faire des recherches sur les différents types de production. Au début des années 1920, il fréquente le cercle créé autour du penseur Yanagi Sōetsu (ou Muneyoshi, 柳宗悦: 1889-1961) qui deviendra (lui aussi sous l'influence du mouvement initié en Angleterre par William Morris) le célèbre mouvement pour les arts populaires (connu sous le nom de mouvement mingei : 民藝運動, mingei undō) avec les potiers Hamada Shōji (濱田庄司: 1894-1978) et Kawai Kanjirō (河井寬次郎: 1890-1966). Il soutient un temps le retour à une production sobre et la valorisation d'une esthétique dans les objets du quotidien propre à ce mouvement mais s'éloigne cependant assez vite du collectif. Persuadé de la nécessité de mettre en avant l'individualité du potier, il refuse d'adhérer à l'idéologie prônée par Yanagi d'un artisanat anonyme, collectif et non signé³³. Au milieu des années 1920, il quitte Nara pour s'installer près de Tōkyō où il développe ce qui fait aujourd'hui sa renommée : des porcelaines fines et régulières, des dessins dynamiques tracés à partir d'émaux aux riches couleurs. Pionnier de la peinture sur céramique, Tomimoto encourage les potiers à s'inspirer des méthodes des peintres, c'est-à-dire à dessiner d'après nature plutôt qu'en reproduisant des modèles, afin de renouveler les décors. Il défend une conception de son art centré sur la reconnaissance de son créateur résumée par les labels de céramique d'art (bijutsu tōki), d'artiste potier ou de potier de studio (Shimizu 2006 : 42).

En 1944, Tomimoto devient professeur à l'École des beaux-arts de Tōkyō, mais, fait étonnant, il n'officie pas dans le département d'artisanat – qui ne comprend par ailleurs pas d'enseignement de céramique à l'époque – mais dans la section d'arts

^{32 -} Sur la place de Tomimoto Kenkichi dans la construction de la céramique moderne au Japon voir la thèse de doctorat de l'historienne de l'art Meghen Jones (Jones 2014) ainsi que sa biographie par Tsujimoto Isamu (Tsujimoto 1999).

^{33 -} Nous reviendrons au chapitre 2 sur le mouvement *mingei* et son influence sur l'histoire de la céramique au 20^{ème} siècle. Pour ce qui est du contexte général de ce mouvement et la figure de Yanagi, bien plus ambiguë qu'elle n'est décrite ici, je me permets de renvoyer à l'ouvrage pionnier d'Élisabeth Frolet (Frolet 1987), ainsi qu'au numéro que la revue *Cipango* a consacré à la remise en perspective de cette figure majeure de la première moitié du 20^{ème} siècle (Marquet & Butel 2009). Pour des analyses critiques du mouvement je renvoie aux travaux des historiennes Yuko Kikuchi (Kikuchi 1994 ; 2004) et Kim Brandt (Brandt 2007) qui questionnent toutes deux les liens entre mouvement pour les arts populaires et nationalisme culturel.

graphiques (図案科: zuan-ka³4). C'est que, pour l'artiste, arts graphiques et artisanat sont intimement liés. « L'artisanat est un art graphique », explique-t-il cette même année avant de poursuivre : « Je pense que les fondements de l'artisanat se trouvent dans le dessin (図案: zuan) et que celui-ci est le moyen d'expression à l'origine de toutes les techniques spécialisées » (Tomimoto 1944 cité in Tsujimoto 1999 : 160). Tomimoto enseigne cependant ponctuellement dans l'Atelier de techniques artisanales rattaché à l'école des Beaux-arts et placé sous l'égide du Ministère de l'éducation (東京美術学校附属文部省工芸 技術講習所: Tōkyō bijutsu gakkō fuzoku monbushō kōgei gijutsu kōshū-jo). Depuis son ouverture en 1941, le céramiste Katō Hajime (加藤土師萌 – 1900-1968) y dispense des cours techniques dans sa discipline³⁵. À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, Tomimoto est contacté par l'Université municipale des arts de Kyōto pour y fonder le premier cursus complet de céramique au sein d'une université d'art. Il repart pour Nara en 1946, avant de déménager à Kyōto en 1949, date à laquelle il est officiellement recruté comme professeur titulaire de l'École spécialisée des beaux-arts de la ville de Kyōto (京都市立美 術専門学校: Kyōto shiritsu bijutsu senmon gakkō). Ce n'est que l'année suivante, au moment où l'institution applique les réformes de l'enseignement supérieur d'après-guerre et devient une université d'art, qu'y est ouvert le premier « département de spécialité en céramique du Japon » (陶磁器専攻科: tōjiki senkō-ka) (Tsujimoto 1998: 178).

Bien que l'ouverture d'un département de céramique au sein d'une université d'art, avec à sa tête l'un des céramistes les plus reconnus de sa génération, soit considéré comme un événement dans la discipline, on sait finalement peu de choses sur les motivations des acteurs et la genèse de ce projet³⁶. Dans les quelques documents qui existent sur le sujet, cette innovation est donc souvent décrite comme un processus largement mystérieux, même dans ce qui a trait au contenu de la formation³⁷; les récits se limitent

34 - Le terme *zuan* (littéralement dessin, motif) renvoie à des pratiques graphiques que l'on connaît aujourd'hui sous le terme de design. Il semble néanmoins que l'utilisation de celui-ci pour traduire *zuan* soit quelque peu anachronique, le terme design étant de nos jours désigné en japonais par l'anglicisme *dezain* (デザイン).

^{35 -} Voir : http://www.musee-tomo.or.jp/pressrelease/0531_collection_gedai.pdf (consulté le 14 avril 2016)

^{36 -} Ainsi selon Akiyama Yō (秋山陽 – 1953-), céramiste de renom enseignant dans cette institution, les raisons ayant poussé à l'ouverture d'une telle formation et le choix de la personnalité de Tomimoto pour mener à bien ce projet restent encore partiellement inconnues à ce jour : le céramiste, qui circulait depuis son retour à Nara dans les ateliers de la région, aurait été présenté au président de l'institution, qui l'aurait ensuite appelé à ses côtés (Akiyama in Tama bijustu daigaku : 108). Dans sa biographie de Tomimoto, Tsujimoto Isamu, ancien directeur de son musée-mémorial, propose une piste d'interprétation : l'institution kyōtoïte, alors en retard par rapport à sa concurrente l'École des Beaux-arts de Tōkyō dans sa transformation en université, aurait fait appel dès 1949 à l'artiste populaire qu'était déjà à l'époque Tomimoto afin de faciliter le recrutement au sein des différentes sections de grandes figures artistiques de l'époque. Tomimoto aurait ainsi joué le rôle de force d'attraction permettant à l'école de Kyōto d'ouvrir en tant qu'université avec un an de retard sur Tōkyō (devenue université en 1949), mais avec une équipe de professeurs d'élite (Tsujimoto 1998 : 178).

^{37 -} On possède paradoxalement plus d'informations sur le contenu des ateliers donnés par Tomimoto au sein de « l'atelier de techniques artisanales » pendant la seconde guerre mondiale. Au début des bombardements sur Tōkyō, l'artiste, accompagné d'une douzaine d'étudiants et de professeurs d'autres disciplines comme la laque et

donc au registre des professeurs qui se sont succédés dans ces lieux. Dès l'ouverture du département, Kondō Yūzō (近藤悠三 – 1902-1985) y officie en tant qu'enseignant; puis, c'est au tour de Fujimoto Yoshimichi (藤本能道 – 1919-1992) d'être recruté. Ces deux premières recrues semblent en dire long sur la céramique pratiquée au sein de ce département: tous deux sont décrits comme des disciples (師事: shiji) de Tomimoto et ont été formés par lui à un moment de leur jeunesse. Kondō, issu d'une famille du quartier du temple Kiyomizu à Kyōto, a appris la céramique au Centre d'expérimentation de la ville avant d'être apprenti dans l'atelier du Yamato de Tomimoto. Fujimoto, quant à lui, est diplômé de la section d'art graphiques de l'École des Beaux-arts de Tōkyō et fut plus tard formé par Tomimoto au sein de l'Atelier de techniques artisanales. Dans la lignée de leur maître, les deux céramistes sont par ailleurs connus pour avoir profondément renouvelé le décor sur céramique : Kondō avec ses porcelaines bleues et blanches (technique de décor sous couverte appelée sometsuke*: 染付), Fujimoto avec ses dessins colorés sur porcelaines (technique dite iroe*, 色絵, d'émaux appliqués sur couverte). Fait d'importance, les trois artistes ont été tour à tour consacrés par l'État en obtenant le titre de « porteur de biens culturels immatériels importants (重要無形文化財保持者: jūyō mukei bunka-zai hoji-sha)», populairement connu par l'expression de « Trésor national vivant (人間国宝: ningen kokuhō)». Tomimoto, désigné en 1955 dans la catégorie « décors en couleur sur porcelaine », fut parmi les tout premiers à obtenir cette distinction après l'adoption de la loi de protection du patrimoine immatériel (文化財保護法: bunkazai hogo $h\bar{o}$) en 1950 ; Fujimoto succéda à son maître décédé en obtenant en 1988 le titre dans la même catégorie. Kondō l'obtint pour sa part en 1977 dans la catégorie « décors bleus sur porcelaine »³⁸.

Les trois premiers professeurs de cet enseignement universitaire sont donc liés par la céramique qu'ils pratiquent : un artisanat de premier ordre, raffiné mais non figé dans le temps, dont les décors reprennent les thématiques les plus anciennes (végétaux, animaux, paysages) en en renouvelant le traitement graphique. Ce type de productions,

le métal, se serait ainsi réfugié quelques mois à Hida-Takayama (département de Gifu, au centre de l'île principale Honshū), où l'École des Beaux-arts avait choisi de mettre ses possessions artistiques en sécurité et où les étudiants pratiquant la céramique partaient en stage tous les étés. Dans ce lieu de grande production artisanale, ils auraient ainsi poursuivi leurs activités et recherches autour des matériaux et du beau au plus fort du conflit international (Tsujimoto 1998 : 160-163). Tomimoto évoque ses souvenirs de conférences-discussions effectuées le soir auprès de l'âtre, pour son plus grand plaisir et celui des étudiants (Tomimoto cité *in* Tsujimoto 1998 : 162).

^{38 -} Au sujet des « Trésors nationaux vivants » : voir l'ouvrage de Barbara Adachi, qui propose une série de portraits de porteurs de ce titre (Adachi 1973) ; l'article d'Ogino Masahiro (Ogino 1995) et celui de Rupert Cox et Christoph Brumann (Cox & Brumann 2010) pour une analyse de ce système comme actualisant une conception du patrimoine spécifique au Japon ; L'article de Kida Takuya, conservateur de la galerie des arts décoratifs au Musée national d'art moderne de Tōkyō, pour une critique de système comme témoin d'un « nationalisme silencieux » au sortir de la seconde guerre mondiale (Kida 2010) ; et enfin l'article de l'anthropologue Brian Moeran pour une synthèse des nombreuses critiques faites à ces distinctions prestigieuses, souvent accusées de favoriser la reproduction des élites artisanales (et familiales) en même temps que celle des formes et des décors (Moeran 1987).

léchées, régulières, luxueuses mais possédant la patte distinctive de leur auteur, répond en tout point à la définition de la céramique (et plus largement de l'artisanat) comme art majeur, promue par Tomimoto : une discipline faite main, individuelle qui retrouve sa place au sein des beaux-arts au même titre que la peinture ou la sculpture. De plus, en mettant en avant les liens unissant un maître à ses disciples, cette formation semble couronner des généalogies d'artistes – qui ne sont pas cette fois fondées sur un lien de parenté, réel ou fictif – généalogie elle-même corroborée par la reconnaissance institutionnelle la plus élevée via le titre de « Trésor national vivant ».

Cette apparente homogénéité initiale ne doit cependant pas masquer l'extrême diversité des profils des professeurs – et des étudiants – qui exerceront au sein de cette institution et qui rendent difficile toute tentative de caractérisation de son enseignement. Quelques années plus tard, c'est au tour de la première génération de diplômés d'enseigner au sein du département de céramique : Kondō Yutaka (近藤豊 – 1932-1983, fils ainé de Kondō Yūzō), diplômé en 1955, est recruté comme assistant en 1961 ; Koyama Kihei (小山喜平 – 1930-) est recruté l'année de son diplôme en 1956. En 1963, Kiyomizu Kyūbei (清水九兵衛 – 1922-2006, né Sakamoto) intègre l'équipe enseignante ; cet héritier adoptif d'une grande dynastie de potiers de Kyōto sera davantage connu pour ses sculptures monumentales de métal que pour ses productions en céramique³9. Dans les années 1970, s'y ajoutent notamment Yagi Kazuo (八木一夫: 1918-1979), formé au Centre d'expérimentation de Kyōto et que l'histoire de la céramique reconnaît comme le premier artiste à avoir introduit la céramique non-utilitaire sur l'archipel⁴0. Soit donc un ensemble de professeurs, qui, à la différence des écoles techniques sont tous des praticiens de cet art mais en promeuvent des facettes très variées.

Face à cette liste, même Akiyama Yō, diplômé de ce département en 1978 et y exerçant désormais comme professeur, avoue sa perplexité. S'il concède l'influence fondamentale de Tomimoto dans l'enseignement, il décrit une formation morcelée où chaque professeur enseigne sa spécialité selon ses méthodes – certains se référant d'ailleurs au système de maître et disciple –, sans échanger avec les autres : Yagi Kazuo ayant son atelier d' « objet », Fujihara Shin (藤原伸 – 1922-2013) son atelier de « terre cuite », Kondō Yutaka son atelier de céramique « traditionnelle », et Kōmoto Akihito (甲本章人 – 1936-) son atelier d' « artisanat » (Akiyama *in* Tama bijutsu daigaku 2011 : 113).

^{39 -} Originaire de l'actuelle ville de Nagoya, il y apprend d'abord l'architecture avant de reprendre, à l'issue de la Seconde guerre mondiale, des études de sculpture à l'École des beaux-arts de Tōkyō. En parallèle, il apprend la céramique auprès de Kiyomizu Rokubei (六代清水六兵衛–1910-1980), $6^{\text{ème}}$ héritier de cette grande dynastie de potiers de Kyōto, et devient son fils adoptif après avoir épousé sa fille aînée. En 1967, il arrête sa production de céramique pour se consacrer à des sculptures métalliques monumentales. Il succède officiellement à Rokubei en 1981, et reprend la céramique à partir de 1987.

^{40 -} Yagi Kazuo avec ses œuvres, dont la « Marche de Monsieur Samsa (ザムザ氏の散歩) » (1954) est sans doute la plus connue, est en effet considéré comme le père de la céramique d'avant-garde japonaise, notamment avec le collectif Sōdeisha (走泥社), nous y reviendrons dans le chapitre suivant.

Pour l'artiste, la seule manière de donner sens à cette diversité d'acteurs réunis dans un même espace, c'est finalement la diversité elle-même. « Les orientations de travail de chacun [des professeurs] étaient complètement différentes, leurs manières de penser aussi, et, tout en posant les mêmes questions, ils parlaient de choses complètement différentes. Ayant moi-même expérimenté cet ensemble amusant, j'ai pris conscience, en adoptant à mon tour la position de professeur, de ce « maintien de la diversité » (多様性 の確保: tayōsei no kakuho) », explique-t-il en 2007, lors d'un symposium consacré à l'enseignement de la céramique au sein du système universitaire (Akiyama in Tama bijutsu daigaku 2011: 108-109). Aussi, la cohérence de ce département de céramique pourrait se trouver dans cette pluralité de manières de faire: un enseignement prenant la forme d'une collection de tout ce qui se fait de mieux en céramique.

Cette diversité caractéristique ne permet néanmoins pas de spécifier clairement l'apprentissage universitaire par rapport aux autres formes de transmission et elle a visiblement peiné à faire école. La tentative ne sera en effet reproduite qu'assez tardivement au sein d'autres universités : il faudra attendre 1963 pour qu'un enseignement de céramique ouvre au sein de l'Université nationale des arts de Tōkyō (東京藝 術大学: Tōkyō geijutsu daigaku, anciennement École des beaux-arts de Tōkyō); 1964 pour qu'une initiation à la discipline soit dispensée au sein du département de design de l'Université des arts d'Ōsaka (大阪芸術大学: Ōsaka geijutsu daigaku; institution privée) ; ou encore 1975 pour qu'un cours optionnel soit proposé aux étudiants au sein du département de peinture à l'huile de l'université d'art Tama (多摩美術大学: Tama bijutsu daigaku⁴¹). Dans les discours portant sur la fondation d'une formation de céramique au sein de la prestigieuse Université des Arts de Tōkyō, l'enseignement de Kyōto sert, de plus, de repoussoir. Pour Fujimoto Yoshimichi, qui quitte l'université de Kyōto pour créer, avec son ancien professeur Katō Hajime, un département de céramique à Tōkyō, il s'agit alors de fonder un enseignement avec une ligne directrice claire et cohérente, loin des différentes tentatives de la céramique d'avant-garde (Shimada in Tama bijutsu daigaku 2011 : 102). Durant ses années d'enseignement à Tōkyō, il valorise ainsi une production artisanale, un apprentissage centré sur la maîtrise des techniques fondamentales, en particulier celle du tour. Alors que Tomimoto promouvait un artisanat en tant qu'art en fondant un enseignement universitaire de céramique à Kyōto, Fujimoto y adjoint un autre adjectif en mettant en avant la pratique d'un « artisanat traditionnel » (伝統工芸: dentō kōgei) (Shimada in Tama bijutsu daigaku 2011: id.)42. Shimada

^{41 -} L'université des beaux-arts Tama est une école d'art privée issue de la scission en deux entités de l'ancienne École impériale des arts [帝国美術学校: Teikoku bijutsu gakkō] (voir Tamabijutsu daigaku 2011: 256-286; Mori 2009).

^{42 -} Sur cette notion « d'artisanat traditionnel » et sa relation à la reproduction de pièces anciennes voir l'article déjà cité de Kida Takuya (Kida 2010). Nous reviendrons par ailleurs sur la notion d'artisanat au chapitre suivant.

Fumio (島田文雄: 1948-), professeur au sein de ce département, décrit ainsi une formation très marquée par les personnalités qui y enseignent et centrée sur une conception utilitaire de la céramique (Shimada *in* Tama bijutsu daigaku *op. cit.* : 102) ⁴³. Et, de la même manière qu'il était possible de tracer les liens unissant les premiers professeurs de l'Université des arts de Kyōto à leurs étudiants devenant à leur tour des professeurs à l'université, la section de céramique de Tōkyō peut à son tour être représentée comme la poursuite d'une des branches de la généalogie Tomimoto, unissant d'anciens de ses étudiants : Fujimoto et son ancien camarade de promotion Tamura Kōichi (田村耕一: 1918-1987), qui fut recruté comme professeur en 1977 et désigné « Trésor national vivant » en 1986 ; ou encore Asano Akira (浅野陽 – 1923-1997) – qui avait étudié la laque au sein de l'École des Beaux-arts de Tōkyō et qui fut employé au sein de « l'Atelier de techniques artisanales » avant de se lancer dans la céramique et d'être recruté comme professeur en 1979. Par suite, leurs étudiants sont devenus à leur tour professeurs au sein de cette même institution à compter des années 1990⁴⁴.

À l'issue de ce second temps dans notre tentative d'histoire de l'enseignement de la céramique à l'âge moderne, nous nous trouvons face à une difficulté. Si le système des écoles techniques s'opposait clairement, par son dispositif, au système d'apprentissage chez un maître, l'organisation de la formation au sein des écoles d'art semble entretenir une relation bien plus complexe à son égard. Beaucoup de données manquent pour pouvoir répondre clairement sur ce point, mais à l'aune des informations disponibles et des descriptions faites par les acteurs eux-mêmes, il semblerait que cet enseignement ait peiné – voire échoué selon les points de vue – à trouver une forme et des caractéristiques propres à un système universitaire. À Kyōto comme à Tōkyō, malgré l'opposition initiale des deux départements, les professeurs, grandes figures de la céramique, sont devenus des maîtres qui auraient engendré des disciples, devenant à leur tour des maîtres... La comparaison a évidemment ses limites ; le système universitaire est ouvert et l'on est bien loin des ateliers familiaux et de leurs secrets jalousement gardés, mais tout se passe comme si ce système de transmission de maître à disciple avait été déplacé, du moins en

⁻

^{43 -} Voir le dossier de presse de l'exposition : $T\bar{o}ky\bar{o}$ geidai shusshin no tōgeika tachi. Kikuchi korekushon kara. [Les céramistes issus des Beaux-arts de Tōkyō. Pièces de la collection Kikuchi] qui s'est tenue au Musée Tomo, à Tōkyō du 07/07/2012 au 23/09/2012, p3. http://www.musee-tomo.or.jp/pressrelease/0531_collection_gedai.pdf (consulté le 14 avril 2016). Ce document tend cependant à donner une image de l'enseignement de céramique au sein de l'École des Beaux-arts plus ouverte que celle décrite par Shimada Fumio. On y relate en effet que la céramique non utilitaire (ici qualifiée de plastique : 造形的, $z\bar{o}keiteki$ par opposition à une « beauté liée à l'usage » : HO美, $y\bar{o}$ no bi) y fut aussi acceptée.

^{44 -} C'est du moins ce que l'on peut retenir de l'exposition consacrée aux différentes générations de céramistes issus de l'université des beaux-arts de Tōkyō évoquée dans la note précédente.

partie, au sein d'une nouvelle institution, vouée à la perpétuation des savoir-faire par la création de nouvelles dynasties de potiers.

Au départ, donc, l'enseignement universitaire de la céramique se présente comme une alternative à deux systèmes : celui de l'apprentissage familial et celui ayant émergé des mouvements d'industrialisation. Fruit d'un long travail de défense de la céramique comme pratique manuelle et de l'artisanat comme art majeur, il permet en ce sens de réparer la dégradation de la céramique au rang de forme mineure héritée des premiers moments de la modernisation du Japon. Mais, dans cette proposition, il s'agit moins, pour reprendre les termes de l'opposition de notre introduction, de défendre la création contre l'imitation, ou encore l'innovation contre la tradition, que de proposer la constitution d'une céramique volontairement artisanale, mais d'un artisanat d'élite (qu'il soit appelé artisanat d'art ou artisanat traditionnel), tourné vers la perpétuation de traditions centenaires (même si elles sont pour la plupart réinventées) et reconnu institutionnellement, via la protection patrimoniale ou les expositions impériales. Dans ce cadre, il semblerait ainsi que ce soient moins les méthodes et les modes de transmission qui importent, que les noms de ceux qui y enseignent et leur capacité à agréger la future élite artisanale du pays.

Proposition numéro trois, année 1983 : la céramique comme expression libre

Ces systèmes mis en place au sein des universités d'art de Kyōto et de Tōkyō vont être soumis à de nombreuses critiques, qui émergent en partie en leur sein à travers une nouvelle génération de professeurs. Le débat est ainsi, semble-t-il, relancé dans les années 1970 et n'aura de cesse d'être alimenté jusqu'à aujourd'hui. Dans les années 1970 apparaissent en effet de nouveaux acteurs et l'offre universitaire, sous l'impact du baby-boom, s'élargit considérablement. Dans le champ de la céramique, quelques universités privées, qui ouvrent des enseignements de la discipline à compter du milieu des années 1970 et jusque dans les années 1980, vont ainsi se placer en véritables alternatives aux formats déjà en place. C'est dans ce cadre que l'on peut situer l'université Seika et l'ouverture de son cours de céramique en 1983. Bien que son fondateur se présente comme un pionnier en la matière en affirmant avoir créé le quatrième cursus entier de céramique proposé au sein des universités d'art, son histoire est semble-t-il restée relativement confidentielle. Parmi ces universités privées, c'est souvent l'université des beaux-arts Tama, forte d'une longue histoire et réputée pour la qualité et l'innovation de ses formations artistiques, qui est citée en exemple. Mais, malgré un positionnement institutionnel et des problématiques distinctes, les réflexions qui motivent l'ouverture de leurs enseignements de céramique gagnent dans les faits à être rapprochées.

Le point de départ est une forme d'insatisfaction fondamentale quant à la manière d'enseigner la céramique au sein des universités. Alors qu'il est invité par un ami sculpteur pour venir enseigner la céramique à Seika au début des années 1980, Kawasaki, qui est lui-même diplômé du département de sculpture de l'université municipale des arts de Kyōto et qui y a déjà enseigné la céramique en tant que vacataire, aurait ainsi hésité à accepter le défi :

« [...] J'avais beaucoup de doutes, de questions concernant la manière dont la céramique était enseignée à l'université. À l'époque il y avait le style Tōkyō Geidai, le style Kyōto Geidai... Et puis à cette époque, c'était il y a environ 30 ans, ces universités commençaient à se séparer de l'univers de la céramique contemporaine. À Tōkyō, on se concentrait sur l'artisanat traditionnel, par exemple. Pour ce qui est de Kyōto, il y avait plein de choses et des travaux assez novateurs, avec des professeurs comme Yagi Kazuo et sa bande. Mais néanmoins, pour moi, il y avait d'autres choses à faire, on pouvait créer plus librement à partir de ce matériau. Faire que les étudiants rencontrent ce matériau et puissent créer avec cette énergie qui sort du four, en totale liberté. C'est de cela dont j'avais envie... et alors j'ai dit oui! »

Le jeune céramiste n'est pas le seul à éprouver des doutes quant à l'organisation de l'enseignement de la céramique à l'université. Shimada Fumio, qui rejoint l'équipe pédagogique des Beaux-arts de Tōkyō au milieu des années 1970, ou Akiyama Yō, aux Beaux-arts de Kyōto expliquent eux aussi, avec plus de nuances certes, combien il leur a semblé nécessaire, à leur arrivée, de sortir d'une formation techniciste pour l'un et sans fil directeur pour l'autre et de réfléchir à de nouvelles manières, à de nouvelles possibilités, d'enseigner leur art. Plus généralement c'est aussi tout « le monde de l'art » de la céramique de l'époque, et par extension la qualité de la production qui sont mis au pilori. Nakamura Kinpei (中村錦平 - 1935-), qui participa à la fondation d'un enseignement de céramique à l'université Tama, décrit ainsi l'organisation de la céramique japonaise dans les années 1970 comme un monde sclérosé, où l'on ne produit que des vases et des assiettes (Nakamura in Tama bijutsu daigaku: 41), et où seules deux voies sont possibles: la première étant de devenir membre de l'Institut des Arts (芸術会員: Geijutsukai-in) après avoir franchi toute la hiérarchie des expositions nationales (日展: Nitten), la seconde de devenir Trésor National Vivant à l'issue d'années de sélection au sein de l'Exposition nationale d'artisanat traditionnel (日本伝統工芸展: Nihon dentō tōgei ten)45. « Quant à moi, je regardais ces hiérarchies comme des anormalités dans le monde des arts, en vertu de la démocratie que nous avions obtenue par la défaite, et je m'y

_

^{45 -} Les rapports de force entre ces différents réseaux et la manière dont ils structurent le champ de la céramique sont très bien résumés (et critiqués) dans l'article déjà mentionné de l'anthropologue Brian Moeran (Moeran 1987), voir aussi l'article de Kida Takuya (Kida 2010).

opposais, en les considérant stériles », conclut-t-il à ce sujet (Nakamura *in* Tama bijutsu daigaku 2011 : 44).

Ces critiques, portées par de jeunes céramistes réformateurs, suivent ainsi un raisonnement relativement simple : attaquant le conformisme et l'inertie de la production, reconnaissable par un « style », restreint aux pièces les plus classiques parmi la vaisselle, elles l'expliquent par l'organisation sociale d'un milieu figé dans des hiérarchies trop strictes d'une part, ou dans une définition trop fermée du contenu de l'apprentissage, d'autre part.

Le diagnostic posé, il s'agit pour Kawasaki, comme pour son homologue de Tama, d'en proposer une ou des alternatives en repartant de propositions simples et néanmoins de la plus haute importance, qui s'inscrivent dans une double opposition : au système d'apprentissage traditionnel, décrit par Kawasaki comme un phénomène « d'autrefois », et aux tentatives faites au sein des universités qui ne sont elles aussi parvenues - à quelques nuances près - qu'à créer du similaire. Pour les acteurs, il ne s'agit dès lors pas tant de proposer un nouveau dispositif d'enseignement, que de questionner, dans une posture critique conçue comme fondamentale, les caractéristiques d'une formation proprement universitaire en céramique, et d'interroger la place de la discipline au sein des institutions que sont les universités d'art afin d'enseigner enfin pleinement la céramique en tant qu'art⁴⁶. Les effets d'échos à l'établissement d'enseignements de céramique aux Beaux-arts de Kyōto et de Tōkyō sont nombreux, mais, néanmoins, force est de constater que le vocabulaire et les catégories auxquelles il est fait référence ont, en l'espace de trois décennies, énormément changé. Ainsi, on ne se réfère plus à la catégorie des beaux-arts, ni à la céramique comme partie intégrante des beaux-arts, mais à un terme plus large et plus flou via l'anglicisme « art ». D'ailleurs, l'association entre art et artisanat traditionnel, telle qu'elle avait pu être défendue à Tōkyō n'est plus d'actualité non plus ; désormais la tradition, les « choses traditionnelles », s'opposent à l'art et à la création contemporaine. Aussi, si la notion de tradition n'est pas entièrement rejetée, elle se teinte d'un aspect légèrement péjoratif. Comme l'exprimait Kawasaki en introduction de cette partie, sa place doit être clairement circonscrite ; elle peut être enseignée - « la tradition en tant que tradition, l'histoire en tant qu'histoire » -, explique ainsi le

^{46 -} Questions qui sont quasiment posées de la même manière par Yoon Heechang (尹熙倉 – 1963-), enseignant au département de céramique de l'université Tama depuis 1999 et ancien étudiant de master de cette même université, à l'occasion du symposium organisé autour de l'apprentissage de la céramique en contexte universitaire : « Tout d'abord : qu'est ce que veut dire apprendre la céramique à l'université ? Vraiment qu'y a-t-il de différent par rapport aux système de transmission en céramique en dehors de l'université ? De plus, quel genre de cours de céramique est-il nécessaire d'enseigner dans une université d'art ? Satisfait-on à l'exigence universitaire d'analyse académique et de construction de curriculum ? Finalement, qu'est-ce que la céramique ? Et puis quel est le domaine dans lequel elle est la meilleure ? En reposant ces questions fondamentales, nous espérions trouver une réponse propre à l'université Tama, ou du moins une réponse actuelle à cette question : 'Que serait une forme de céramique que l'on ne pourrait apprendre qu'à l'université, ou qu'à Tama?' » Yoon in Tama bijutsu daigaku 2011 : 30-31).

professeur Yoon en parlant de Tama, mais ne doit en aucun cas devenir la valeur cardinale de l'enseignement. Par extension, l'emprunt, la reproduction non-réfléchie doivent eux-aussi être limités; on traite avec « sévérité » les étudiants qui « s'expriment en faisant du copier-coller de valeurs (価値観: *kachikan*) empruntées on ne sait où, ou bien utilisent l'équipement, les matériaux ou la terre pour faire de la céramique offerts par le département pour fabriquer de la vaisselle sans éprouver le moindre doute [...] » (Yoon *in* Tama bijutsu daigaku 2011: 28).

Ces positions peuvent être prises comme de simples déclarations d'intentions, mais elles ont dans les faits des conséquences très concrètes sur la façon d'envisager les techniques fondamentales et l'acquisition des habiletés. La place à accorder à la technique (技: waza ou 技術: gijutsu) et les différentes manières de l'enseigner sont au cœur de débats qui occupent, aujourd'hui encore – comme nous l'avons vu dans le récit de Daiki –, professeurs comme étudiants. Les réponses apportées à la question sont par ailleurs bien moins unifiées qu'elles n'y paraissent dans les discours, nous reviendrons longuement sur le sujet. Pour l'instant contentons-nous de préciser que, pour justifier la prégnance de cours techniques au sein de ces cursus d'un genre nouveau, notamment durant les premières années, on utilise à Tama comme à Seika, le même genre d'arguments: il s'agit, pour les étudiants, de pouvoir envisager les différentes manières de faire comme une collection de possibilités qui permettront de réaliser tel ou tel projet. La technique remplit donc un rôle purement utilitaire; elle est mise en avant comme un moyen en vue d'autres fins.

Car, si elles ne se distinguent pas complètement des autres modes d'enseignement par les méthodes d'apprentissage technique, ces jeunes formations universitaires entendent se départir radicalement des autres par les finalités qu'elles proposent, et qui sont traduites par toute une série de concepts. À Tama, il s'agit ainsi de porter aux nues l'expression ou la puissance d'expression (表現: hyōgen;表現力: hyōgen ryoku) et la sensibilité (感受性: kanjusei ou 感性: kansei) et de les faire vivre avec les moyens techniques offerts par le matériau qu'est l'argile (Yoon in Tama bijutsu daigaku: 28). À Seika, c'est la « liberté », et notamment « la création libre », couronnement de deux ans d'apprentissage des fondamentaux qui est présentée par Kawasaki (mais qui fut aussi décrite comme caractéristique essentielle de l'enseignement par de nombreux autres acteurs) comme l'objectif central de cet espace de formation. « Expression », « expression personnelle », « liberté », sont autant de termes d'importation qui sont apparus, dans leur sens moderne, durant l'ère Meiji (1868-1912), et qui sont en usage depuis plusieurs décennies déjà dans d'autres formes artistiques. Ils étaient ainsi, comme le rappelle l'historienne de l'art Alicia Volk dans sa monographie sur le peintre Yorozu Tetsugorō (1885-1927), les mots-clefs des

artistes des avant-gardes qui émergent au début de l'ère Taishō (Volk 2010 : 76, 96-101)⁴⁷. Ils sont, dans le cadre de la céramique, relativement récents. Il faut en effet penser aux nombreux bouleversements qui ont agité la céramique d'après-guerre, à commencer par l'acceptation en son sein et non sans heurts d'une céramique non-utilitaire et sculpturale – particulièrement via l'artiste américain d'origine japonaise Isamu Noguchi (1904-1988). L'artiste, formé à la sculpture dans l'atelier de Brancusi, apprit la poterie auprès d'un artisan de Kyōto et est considéré comme le premier à avoir opéré ce mélange entre sculpture et techniques de fabrication classiques. Son œuvre marque une profonde rupture dans la conception de la céramique au Japon et aurait influencé de nombreux jeunes artistes sur l'archipel (Shimizu 2006 : 66-68)⁴⁸. À cela, il faut aussi ajouter l'impact qu'a eu le mouvement de céramique contemporaine américain émergeant dans les années 1950 avec les artistes Peter Voulkos (1924-2002) et son élève Paul Soldner (1921-2011), qui adaptèrent eux aussi des techniques de cuisson au bois (via l'utilisation de fours anagama notamment) à des fins monumentales. Dès l'après-guerre, le champ de la céramique est donc ouvert : les barrières des genres sont tombées, et l'art du feu, comme le confirmera Yagi Kazuo avec ses installations, peut – enfin – rejoindre les mouvements d'avant-garde internationaux et s'affirmer en dehors des formes canoniques. On comprend ainsi mieux l'accent mis sur le ressenti et sur la liberté. On comprend aussi mieux – et le fait n'est pas anodin – que ces enseignements de céramique aient émergé respectivement au sein de départements de peinture à l'huile à Tama, et de sculpture à Seika⁴⁹, et que tous s'accordent à promouvoir une vision plus large de la céramique, à l'inscrire dans une autre galaxie que celle dans laquelle elle avait jusqu'ici été cantonnée. Dès lors, l'apprentissage des propriétés du matériau doit s'accompagner d'une posture critique, qui donne une place importante aux concepts et à la théorie, autant d'éléments qui s'apprennent par la prise de parole et la tenue de débats (Nakamura in Tama bijutsu daigaku 2011 : 44).

^{47 -} L'historienne de l'art note ainsi que chez les artistes et les critiques de l'époque (dont Yanagi Sōetsu via la revue *Shirakaba*), la mise en relation de l'expression de soi et de la liberté permettaient de revendiquer le caractère universel de leur art, en ne rattachant pas le style individuel à des critères nationaux ou localisables. En cela, cette mise en avant de l'individualité du peintre diffère radicalement de celle prônée quelques décennies auparavant notamment dans la valorisation du *Nihonga* (peinture à la japonaise) par le critique d'art Okakura Kakuzō, pour qui l'objectif était de poser les bases d'un art proprement japonais et donc différent des arts européens, et où l'individualité était en fait conçue comme le reflet du caractère unique de la nation (Volk 2010 : 98-99).

^{48 -} Au sujet de Noguchi voir Cort & Winther-Tamaki 2003.

^{49 -} Dans un autre symposium consacré à l'artisanat du 21 ème siècle, Nakamura exprime ainsi clairement son opposition à l'intégration en 1995 de la céramique dans un département d'artisanat (工芸学科: kōgei gakka) à l'université Tama (Nakamura in Fujimoto 2003 : 29-30). Nous nous arrêterons sur ces différentes catégories et leur histoire dans le deuxième chapitre.

Apprentis-étudiants et étudiants-apprentis?

Après quelques décennies d'exploration des nouvelles formes d'enseignement de la céramique, nous voici donc revenus, comme par effet de boucle, aux questions initiales. Dans les discours des acteurs, tout se passe comme si, malgré les nombreuses et diverses tentatives d'institutionnalisation de l'enseignement, de constitution d'associations pour défendre la position de la céramique au sein des arts, d'établissement de lois élevant les savoir-faire au rang de patrimoine, le champ de la céramique, figé dans ses dynasties, réelles ou fictives, avait échoué par ses structures mêmes à suivre l'évolution des arts et à proposer une véritable alternative à l'imitation censée être inhérente aux formes d'apprentissage traditionnelles. C'est bien la polarité entre imitation et création ou plutôt entre tradition et innovation, enrichie des spécificités de la discipline, qui est sous-tendue par ces mises en cause radicales, en même temps que sont actés les liens inextinguibles entre possibilité de création et organisation sociale. De telles affirmations, comme nous l'avons vu en introduction, sont loin d'être nouvelles : on peut en trouver de nombreux exemples à différentes époques – et pas seulement depuis la reprise du contact avec les puissances occidentales au milieu du 19^{ème} siècle –, mais aussi dans de nombreux domaines, comme dans la pratique scientifique⁵⁰. Fruit de cette longue histoire, la section de céramique de l'université Seika pourrait ainsi être étudiée sous cet angle, comme l'une des nombreuses manières de promouvoir la création, la liberté dans les arts; comme le lieu de la constitution d'une vraie alternative à l'imitation dans laquelle, de par ses formes d'enseignement notamment, la céramique aurait été cantonnée. Dans les termes de l'opposition énoncée en titre de ce chapitre, cette section de céramique aurait donc très clairement choisi le côté « étudiant », marquant une coupure radicale avec ce qui préexiste : l'apprentissage traditionnel, mais aussi les autres formes élaborées jusqu'ici, et qui auraient échoués à se constituer comme enseignement moderne.

Pourtant, force est de constater, à l'issue de ce chapitre, que le caractère strict de ces polarités ne passe pas l'épreuve des faits. Nous l'avons vu au fil du récit de Daiki : tout en mettant en scène des oppositions et des pôles irréconciliables, l'étudiant semblait affirmer par la complexité de son parcours et la diversité des situations possibles, l'impossibilité de penser et l'apprentissage et le système universitaire comme des ensembles figés. Nous l'avons vu aussi au fil de notre exploration historique de l'enseignement de la céramique : chacun des trois moments clefs dans l'enseignement moderne ne rejouait ainsi jamais vraiment les oppositions qu'il était censé représenter. C'est ainsi que, bien que se présentant comme l'exact opposé des manières d'apprendre à l'ancienne, Seika

^{50 -} Pour un exemple pré-Meiji voir en particulier l'ouvrage de l'historien Najita Tetsuo consacré à une académie de commerce d'Ōsaka (1987). Pour un exemple dans le champ des sciences voir l'ethnographie de Sophie Houdart réalisée au sein d'un laboratoire de biologie (2008).

joue en fait sur plusieurs tableaux. Alors que je retournai sur le terrain en 2014, feuilletant distraitement le livre des études de l'année à venir, je fus ainsi très surprise de voir le titre choisi pour décrire la première année d'études au sein de la section de céramique : « Apprendre les techniques dans l'esprit de l' 'apprenti' (「弟子」になった気持ちで技を学ぶ: 'deshi' ni natta kimochi de waza o manabu) »⁵¹. Au jeu des référents, il faut donc être plus que méfiant.

^{51 -} In Kyōto Seika daigaku annai – Guide l'étudiant de l'université Seika 2014, p. 66. À L'université Tama, on parle de l'expression tamabi yaki forgée à la suite d'une exposition collective pour désigner et questionner les spécificités éventuelles des productions issues de cette formation. Quand on sait que le suffixe yaki (dérivé du verbe cuire) est classiquement utilisé pour décrire les styles régionaux dit « traditionnels » du Japon, aux caractéristiques immédiatement reconnaissables et volontiers figées dans le temps, la référence a de quoi faire sourire, et provoque, à mon sens, un effet de décalage similaire (Yoon in Tama bijutsu daigaku 2011 : 24-26). Notons par ailleurs que Yagi Kazuo parlait lui-même de son travail sculptural en céramique à l'aide de l'oxymore « objet-yaki » (オブジェ焼: obuje yaki).

Chapitre 2

Ni design, ni artisanat, ni art? Définir la céramique par ce qu'elle n'est pas

Au cours du premier chapitre, nous avons questionné la possibilité de caractériser le département de céramique de l'université Seika dans le cadre des grandes partitions qui structurent le champ de la poterie sur l'archipel – dans celui de l'anthropologie de la transmission des savoirs plus généralement – entre système d'apprentissage sur le tas chez un maître et formation scolaire. Définir ce lieu comme contre-modèle ou comme alternative au système d'apprentissage traditionnel se révèle trompeur et finalement peu pertinent. L'examen des différentes propositions visant à établir un enseignement moderne de la céramique au cours du $20^{\rm ème}$ siècle nous a permis de replacer le département d'enseignement qui nous occupe dans un paysage plus large, et nous a montré combien les questions ayant motivé la mise en place d'une telle formation étaient le fruit d'une longue histoire et de débats récurrents, qui ne se limitent pas à la céramique, mais s'y cristallisent de manière particulièrement dense. Ce premier chapitre n'a cependant pas permis de résoudre totalement l'énigme que constitue ce dispositif d'apprentissage.

Dans le paysage complexe que constitue la pluralité des modes d'apprentissage de la céramique sur l'archipel, nous avons vu que chaque tentative, chaque nouvelle institution était l'occasion, via l'établissement de structures de formation spécifiques, de défendre une vision singulière de l'art du feu. En termes de singularité, Seika n'est bien sûr pas en reste. Depuis ma première visite en 2009, jusqu'aux récits de fondation des deux directeurs successifs du cursus en 2014, mes interlocuteurs n'ont en effet eu de cesse de mettre en avant le caractère unique – et donc irremplaçable – de cette formation. Tandis que pour certains ce sont toutes les machines et les technologies disponibles au sein d'un même espace qui font la différence, pour d'autres, c'est la possibilité – devenue rare – de suivre un cursus complet de quatre ans en céramique ou encore le nombre important de professeurs intervenant en son sein. Certains anciens étudiants ayant poursuivi leurs études de master au sein d'universités plus prestigieuses, comme l'université municipale des beaux-arts de Kyōto, pointent quant à eux l'atmosphère particulièrement détendue régnant à Seika, là où les professeurs évoquent la très grande liberté confiée aux étudiants.

En termes de discipline cependant, les choses restent on ne peut plus floues ; je m'en rends compte à chaque fois que je suis confrontée, au Japon comme en France, à l'épineuse tâche consistant à décrire pour un interlocuteur les objets fabriqués au sein de ce département. Passant mentalement en revue les différentes productions proposées au sein d'une même promotion - des bols à facettes extrêmement soignés de Madoka, travaillés dans une porcelaine si fine que les rayons de lumière les traversent, aux mandalas de terre noire de Chimasa, faits de minuscules boules de terre écrasées les unes sur les autres et recouvertes d'un engobe bleu profond ; des formes abstraites aux angles saillants de Quattro, avec leurs motifs mats et géométriques, aux fournitures scolaires d'un enfant imaginaire de Chieko, richement décorées de cobalt et d'or ; des grands vases de facture classique de Yamamoto, avec leurs teintes sobres et leurs reflets cuivrés, aux formes douces et rondes pareilles à des coquilles d'œuf de Kazuyo, réalisées dans une terre nue d'un blanc mat laiteux d'où semblent s'échapper des coulures d'émail aux teintes pastels – je fais chaque fois face à la même perplexité : comment décrire, sans en passer par une simple énumération, ce que l'on fabrique au sein de cette formation? Lorsqu'on me demande si ce lieu d'enseignement est proche du mouvement pour les arts populaires ou si l'on y fabrique des porcelaines dans le style de Kyōto (dit kyōyaki) ; si l'on y fait de la vaisselle ou des œuvres d'art (obuje en japonais, du français objet)... je finis toujours par répondre « ni vraiment l'un, ni vraiment l'autre ».

Ma difficulté à circonscrire le champ de la céramique pratiquée dans ce département va croissante au fur et à mesure que je passe du temps dans cette institution. À intervalles réguliers, je tente de faire le point : j'interroge les étudiants, je leur demande de prendre position, je les pousse dans leurs retranchements. Mes interpellations directes et pressantes ne manquent pas de les amuser mais donnent souvent lieu à de grandes discussions où sont convoqués, pêle-mêle, des détails de fabrication, des postures individuelles et la grande histoire de la céramique. Si ces questions et cette volonté de catégorisation sont indéniablement les miennes, elles n'en finissent pas de renvoyer les étudiants à la complexité de la discipline dans laquelle ils s'engagent et d'interroger leur propre pratique. Même les professeurs semblent parfois perplexes quant à la posture à adopter lors de leurs sessions de cours ; et, alors que je m'entretiens avec le fondateur du département au printemps 2014, je me rends compte que je ne suis pas la seule à user du « ni... ni ». Quand je demande à Kawasaki ce qu'il pense d'une intégration des cursus de céramique au sein de départements d'artisanat dans les universités d'art – situation majoritaire sur l'archipel – celui-ci me répond :

« Pour ma part je n'avais pas envie de me fixer sur l'artisanat d'art, ni d'ailleurs sur ce qu'on appelle la céramique (陶芸: tōgei). Au départ l'idée était d'ouvrir un département d'arts plastiques (造形学科: zōkei gakka) dans lequel on ferait de la céramique. Non ce n'est pas tout à fait juste. Il s'agissait de créer un cursus de céramique en tant que cursus d'arts plastiques. Ce n'est ni un département d'artisanat (工芸: kōgei), ni un département de design (デザイン: dezain). C'est un département de céramique en tant qu'art plastique

(造形:zōkei) ou art (芸術: geijutsu). Ça, c'était le point de départ. À partir de ce matériau, la terre que l'on cuit, à quelles formes de sculpture peut on donner vie, quelle expression personnelle peut-on créer ? Si on prend le point de vue de l'artisanat, il faut toujours penser à l'usage, et il n'y a pas de raison de se cantonner à cet usage. En adoptant une approche plus large, les objets que l'on fabrique peuvent très bien devenir des objets d'artisanat, si on ajoute un bec verseur par exemple, cela peut devenir de l'artisanat, n'est-ce pas ? Mais à Seika, on peut dire : ta pièce est bonne même sans bec verseur ! Il suffit de partir et de créer librement afin de fabriquer des objets. Et puis ensuite de les cuire, et de sentir ce matériau une fois la pièce cuite. C'est cela le plus important. Et que ce soit de l'artisanat, de l'art (アート: āto), ou quelque spécialité de laquelle on souhaite se réclamer, cela n'a pas d'importance. Et si l'on veut, on peut aussi très bien choisir de ne se réclamer de rien pas d'importance.

Nous tenterons, dans ce chapitre, de résoudre cette énigme qui veut que la discipline même qui fait l'objet de l'apprentissage se dérobe sans cesse à tout effort de catégorisation, en nous fondant sur la description du cursus de quatre ans proposé aux étudiants. De là nous essaierons dans un premier temps d'y voir plus clair en examinant un certain nombre de termes utilisés par les acteurs pour décrire leur pratique. Ensuite, après nous être soumis à quelques curieuses expériences de décalage, nous montrerons combien cette complexité affichée permet de faire proliférer la multiplicité des manières de faire.

-

^{52 -} Si les nombreux regroupements récents d'enseignement de céramique, de textile, de métal ou encore de laque au sein de départements dits d' « artisanat » dans les universités d'art japonaises répond indéniablement à une logique propre à chaque institution, il semble qu'ils soient aussi à comprendre dans le contexte de réhabilitation de la notion d'artisanat qui existe sur l'archipel depuis au moins deux décennies. Depuis les années 1990 et particulièrement depuis le début des années 2000, on assiste en effet à une reconsidération des partitions artistiques et de leur caractère historiquement et culturellement situé. Prenant la notion d'artisanat comme objet d'étude, des historiens de l'art comme Inaga Shigemi - spécialiste du Japonisme - (notamment 2007a ; 2008) ou encore Mori Hitoshi - spécialiste du design - (2009), ont ainsi montré dans leurs travaux et dans une perspective critique le lent processus de déclassement de l'artisanat (ou des arts dit décoratifs ou appliqués) en relation avec la participation du Japon aux grandes expositions internationales dans la seconde moitié du 19 em siècle. Ces deux auteurs insistent notamment sur l'inadéquation au cadre japonais d'une telle partition en pointant les nombreuses résistances que ce nouveau système a suscitées (à la fois dans le temps court et le temps long). Cette réhabilitation de l'artisanat n'est cependant pas limitée à la recherche fondamentale : du « boom mingei (民藝ブーム : mingei būmu) », sorte de réinterprétation contemporaine du mouvement des années 1920 mettant l'accent sur le faire et les objets du quotidien qui nait dans les années 1990 (pour un exemple voir Kurata 2012) ; aux réflexions d'intellectuels et de praticiens sur la place à donner à l'artisanat dans une société de l'information et de la technologie (voir notamment Fujimoto 2003, ou encore Inaga 2007b) ; en passant par le cadre de réflexion de récentes expositions organisées à Kanazawa par le directeur du Musée des beauxarts du 21^{ème} siècle de la ville, Akimoto Yūji – et en particulier l'exposition intitulée « Futurisme de l'artisanat (工芸未 来派: kōgei mirai ha ; mirai ha est le terme qui traduit le mouvement Futuriste en arts) » qui s'est tenue dans ce même musée en 2012 – (voir Akimoto 2012), l'artisanat semble connaître un véritable regain d'intérêt, La réappropriation de l'artisanat et du fait-main dans l'art contemporain est telle qu'elle suscite aussi des réactions négatives, dénonçant sa récupération commerciale (voir Murata 2015). Ce retour en force de l'artisanat n'est par ailleurs pas sans créer d'intéressants échos à certains mouvements en Europe ou aux États-Unis : on pense en particulier aux travaux de Glenn Adamson, ancien directeur du Museum of arts and design de New York (Adamson 2007; 2013) ou à la revalorisation du travail artisanal par Richard Sennett (2009).

De la libération à la liberté, de la technique à l'art : un cursus et ses contradictions

Voici comment est présenté le cursus de céramique de Seika sur les plaquettes à destination du public distribuées notamment lors des journées portes ouvertes⁵³:

QUATRE ANNÉES D'ENSEIGNEMENT EN QUÊTE DE SON EXPRESSION

Au département de céramique le cursus est organisé de manière à sensibiliser au plus grand nombre de matériaux, de techniques et façons de penser possibles afin d'éveiller une force créative indépendante et flexible chez les étudiants.

Première année

Un temps pour se libérer de l'image de la « céramique (陶芸: tōgei) » telle qu'elle a été figée dans le temps et se confronter à diverses formes d'expression : peinture, design, arts visuels, sculpture.

Fondements de la peinture 1 (peinture, dessin)
Fondements de la peinture 2 (du dessin aux volumes)
Introduction au design 1 (faire d'une image « individuelle » un projet « rassembleur »)
Introduction au design 2 (concept et présentation)
Expression en relief 1 (thème : argile*) (粘土: nendo)
Expression en relief 2 (sculpture sur pierre)

Deuxième année

Acquisition des techniques de base, comme le tour, le montage par plaques, le modelage au colombin, le processus de cuisson ou encore la fabrication d'émaux. Lors des « ateliers pratiques matières (素材演習: sozai enshū) », les étudiants s'essaient à d'autres matériaux afin de saisir plus profondément les spécificités de la terre (土: tsuchi).

Fondements de la céramique 1 (fondements du tour)

Fondements de la céramique 2 (fondements des plaques)
Fondements de la céramique 3 (modelage au colombin*)
Fondements de la céramique 4 (création de promotion — 進級制作: shinkyū seisaku)
Artisanat (工芸: kōgei) (développement à partir des fondements du tour)
Atelier pratique: techniques des émaux* 1 et 2 (utilisation des émaux)
Atelier pratique: matières 1 (techniques fondamentales du verre)
Atelier pratique: matières 2 (expression plastique à partir du métal)

^{53 -} *Kyōto Seika University, Faculty of Art, Department of Material Expression, Ceramics Course,* fascicule (Je reproduis ici le curriculum de 2010, qu'il me fut donné d'observer en pratique entre 2011 et 2014. Le tout a été entièrement refondu en 2013 à la suite d'une réforme de l'enseignement supérieur).

Troisième année

Apprendre des techniques – comme le tournage de pièces de grandes taille, le moulage ou encore le report par sérigraphie – permettant d'élargir le spectre des productions (作品制作: sakuhin seisaku) réalisées jusqu'ici et de découvrir de nouvelles suggestions pour une expression céramique libre (自由な陶芸表現: jiyūna tōgei hyōgen).

Céramique 1 (techniques de moulage)
Céramique 2 (thème : le détail)
Céramique 3 (tournage de pièces de grande taille [cuisson dans un four à étage])
Céramique 4 (artisanat (クラフト: crafts)
Céramique 5 (création de promotion)
Atelier pratique : formes 1 et 2 (recherches et réflexions sur les techniques céramiques)
Dessin technique 1 et 2 (plan, design)

Quatrième année

Approfondir les techniques apprises pendant trois ans et donner corps à ses images personnelles dans des œuvres en céramique. La progression et la recherche de nouvelles techniques inaugurent la phase de diplôme.

Au premier abord, ce curriculum est tout à fait classique et cohérent. Comme de nombreux cursus universitaires, il a pour unité temporelle principale l'année scolaire, qui est en même temps présentée comme une unité de sens. Chaque année a ainsi ses propres objectifs, d'une première année de « libération » à une quatrième année de « création ». On se libère de l'image de la céramique en première année pour mieux donner chair à ses images personnelles en dernière année, en passant entre temps par un apprentissage technique intensif en deuxième et troisième années, des « fondements de la céramique » à la « céramique » elle-même. Les termes « liberté » et « expression », que nous avons déjà évoqués au chapitre précédent balisent ainsi un cursus dont le cœur est quant à lui consacré aux « bases », à la pratique et à la discipline « céramique ». Au sein des différentes unités, les cours sont numérotés et entérinent ainsi l'idée d'une progression graduelle.

Cette répartition générale des cours durant les quatre années du cursus reprend peu ou prou ce qui nous en a été présenté par son actuel doyen Matsumoto en introduction, avec un basculement de l'apprentissage technique à la création personnelle à la moitié de la troisième année. À mon arrivée sur le campus en 2011, le doyen du département m'avait aussi décrit une évolution en trois étapes : les études de céramique commencent par un démarrage en douceur qui doit permettre aux étudiants, selon lui fatigués de la course aux concours d'entrée dans les universités, de se libérer du stress

des études secondaires⁵⁴. Cette première année n'est ainsi pas spécifiquement consacrée à la céramique – ce qui peut surprendre –, mais à un ensemble plus large, qui inclut peinture, sculpture et design et propose la découverte par petites touches des spécificités du matériau qu'est l'argile. Elle n'est pas organisée en ensembles techniques mais par thématiques⁵⁵. À l'entrée en deuxième année, commence, toujours selon Matsumoto, une phase plus intense et plus difficile avec le début du travail technique et l'apprentissage des fondements du modelage en céramique : le tour d'abord, les plaques ensuite, avant un nouveau module de montage au colombin, mais aussi les émaux⁵⁶. Lors de cette deuxième année, ce sont les cours techniques qui prennent le dessus sur les modules thématiques, même si ceux-ci ne sont pas pour autant absents et qu'une partie de l'enseignement est consacrée à l'organisation d'une exposition. Les étudiants continuent en parallèle à explorer d'autres matériaux comme le verre et le métal. Ce travail technique se poursuit en troisième année – visiblement la plus difficile de toutes – avec le tournage de pièces de grande taille cuites au bois, mais aussi le moulage. La dernière année s'apparente quant à elle à une année de liberté complète et de travail en autonomie. On reconnaît aussi les grandes catégories de cours décrites pas Matsumoto, réparties entre des cours visuels (cours de « création » ou « d'expression »), des cours techniques propres au design (« fondements du design » et « dessin technique »), et enfin des cours techniques propres à la céramique (cours « fondamentaux » et « céramique », ainsi que certains « ateliers pratiques »).

Ainsi, le tout forme un ensemble ordonné où modes d'apprentissage et types de savoirs correspondent : l'apprentissage technique et la création sont ainsi des ensembles séparés, à la fois dans le temps long – il s'agit d'apprendre un ensemble de techniques fondamentales avant de pouvoir créer librement –, et dans le temps court – cours techniques et cours de création sont des entités distinctes au sein de l'apprentissage – ; elles sont par ailleurs chacune articulées à un fonctionnement différent sur le papier : les fondamentaux sont organisés en ensembles techniques, les cours de création sont quant à eux organisés par thématiques. Les ensembles techniques sont présentés aux étudiants selon un ordre assez classique, au Japon et ailleurs (apprentissage sur le tas exclu) : des objets de petite taille aux objets plus conséquents avant un retour aux techniques de précision ; du modelage au moulage, en passant par la technique maîtresse qu'est le tournage.

^{54 -} Ce luxe était selon lui néanmoins largement menacé par d'imminentes réformes nationales, qui finirent par sonner le glas de cette parenthèse avec la refonte du cursus à la rentrée 2013. Celle-ci imposa de répartir les cours techniques sur les quatre niveaux, et notamment de commencer les cours de tournage dès la première année.

^{55 -} De fait, le cours « d'introduction au design 1 » propose aux étudiants de réaliser à l'aide d'une technique simple de moulage des séries de carreaux de terre cuite, tandis que celui « d'expression en relief 1 » les forme au montage au colombin avec la réalisation d'une base cylindrique de grande taille.

^{56 -} C'est d'ailleurs principalement pour le nombre de cours techniques de cette année charnière que Matsumoto m'intégra à la deuxième année et non à la première.

De l'exercice pratique à l'expression libre : deux régimes de production ?

Au cœur de ce cursus et d'après les dires de ses deux doyens successifs apparaît donc clairement une première opposition — qui n'est pas sans recouper en partie des débats évoqués au chapitre précédent — entre cours techniques et création libre. Cette distinction donne lieu en pratique à une scission apparente dans la production : les étudiants doivent, dans le cadre des cours techniques, produire des pièces aux formes et aux calibres définis, et, dans celui des ateliers de création, réaliser des œuvres libres (sur thème ou non), qui sont souvent destinées à être exposées dans l'établissement, dans une galerie, ou encore pour le diplôme. Les professeurs n'ont d'ailleurs de cesse de matérialiser la différence — capitale en termes d'enjeux — qui existe entre ces deux types d'objets. Durant les cours de tournage, les professeurs Tanino et Nobuki poussent sans relâche les étudiants à aller plus loin, à dépasser la satisfaction de voir une pièce à peu près régulière sur le tour, à essayer d'affiner, d'égaliser toujours plus, quitte à tout faire tomber. L'échec, est, dans ce cadre, partie intégrante du processus et il est donc relativement valorisé. Nobuki n'arrête ainsi pas de rappeler à ses étudiants qu'il n'est pas grave de se tromper car il s'agit d'un « exercice » (練習: renshū).

Lors des cours d'expression libre, notamment pour les « productions de promotion » c'est un autre processus qui est donné à voir. Déjà, comme pour entériner l'idée que la réalisation d'une œuvre à exposer est bien plus longue que l'acquisition d'une technique, ce ne sont pas moins de huit semaines qui sont ainsi consacrées à la « production de promotion ». Miyanaga, qui est en charge de cette longue session auprès des étudiants de deuxième année, impose de plus une répartition assez stricte des étapes du projet. Durant les trois premières semaines, il est hors de question de commencer à fabriquer; à la place, les étudiants, répartis en petits groupes, consacrent leurs après-midis à des « discussions » (ディスカッション: disukāsshon). L'objectif du professeur, comme je le saisis lors d'un entretien, est assez clair ; il s'agit de faire entrer les étudiants dans le domaine du concept, de les faire penser leur œuvre avant de la fabriquer. Pour cela, différents supports sont mis à disposition : la parole, d'abord, distribuée de manière plus ou moins formelle selon les réunions ; mais aussi des cahiers, confiés aux étudiants en début de session et qui doivent retracer par écrit ou par le biais de croquis les avancées des projets individuels ; ou encore des maquettes, en pâte à modeler ou en argile crue. Devant des étudiants un peu désarçonnés par ce dispositif, le professeur inquiet des premiers projets qu'il a entendus, propose, après quelques jours de travail, une petite mise au point sur les attendus de cette première expérience d'exposition hors du campus. Celle-ci prend la forme d'une courte conférence, sobrement intitulée : « Qu'est-ce que

l'art (美術とは ?: *bijutsu to wa*) »⁵⁷. Le professeur souhaite visiblement dissiper un malentendu et, pour démontrer que le caractère artistique d'une œuvre ne réside pas dans ses caractéristiques plastiques, il met en scène une série d'oppositions partant d'un même objet : un marteau.

Marteau -outil	Beau marteau
Son utilisation est déterminée	Son utilisation n'est pas déterminée
Il est réel (リアル : <i>riaru</i>)	Il n'est pas réel
DESIGN - ARTISANAT	ART

Voici l'argument que le professeur développe : l'art n'est pas une question de beau ou de laid, ni du type d'objet que l'on va fabriquer — puisqu'un marteau peut être une œuvre d'art —, mais de liberté et d'expression de ce qui se trouve en soi. Il reprend la méthode de travail qu'il a proposée aux étudiants quelques semaines plus tôt : la première étape est donc de chercher en soi, de produire pour soi une image de ce que l'on a envie de faire. Ensuite, il faut pouvoir mettre cette image en histoire, en récit (ストリ: sutori de l'anglais story). Cette étape permet d'élargir, de réintégrer l'environnement et les autres dans le processus. Aussi, faire simplement ce que l'on aime — justification fréquemment avancée par les étudiants lors des discussions — ne suffit pas dans un tel raisonnement ; il faut que le projet soit supporté par une pensée, une philosophie (思想,哲学: shisō, tetsugaku), qui lui donnent sens en dehors de son auteur. Miyanaga rassure ses étudiants : par philosophie, il faut simplement penser à la raison profonde qui pousse à faire quelque chose, aux valeurs (価値: kachi) qui portent l'œuvre à venir. C'est ce « sens des valeurs » (価値観: kachikan) qui est au cœur du processus artistique, car c'est lui qui lie le ressenti de l'artiste, ce à quoi il tient, son idée, à ce qu'il va pouvoir faire ressentir aux autres.

Sur ces bases, les étudiants, réunis en groupes de cinq, vont passer de longues heures à discuter et à présenter leur projet, « leur récit », à leurs camarades. Chaque semaine, les groupes rejouent leurs discussions en présence des professeurs ; ceux-ci désignent alors un étudiant modérateur qui organise et répartit les prises de parole et invite

⁵⁷ - Notons que le professeur utilise ici le terme assez restrictif de bijutsu qui signifie « beaux-arts ». Composé des termes bi-美: la beauté, le beau et de jutsu- 術, méthode, entreprise, étude académique, compétence, il fut inventé à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne de 1873. D'abord utilisé pour désigner les arts en général — musique et poésie comprises —, son sens fut limité aux seuls arts visuels, devenant l'équivalent du terme français « beaux-arts » à la fin des années 1880. Au sein de ce cursus, l'emploi de ce terme est très rare ; pour parler d'art on utilise bien plus souvent le terme geijutsu (芸術), dont l'usage est antérieur aux mouvements de réforme des institutions artistiques dans la seconde moitié du $19^{\rm ème}$ siècle, et qui englobe tous les arts, sans distinction de discipline. De nombreuses universités d'art ont d'ailleurs délaissé le label bijutsu pour préférer celui de geijutsu. (Sur l'histoire de la création du concept de beaux-arts voir Lucken 2001 et Satō 2011 ; sur les incompréhensions créées par le caractère restrictif d'un tel concept lors des expositions universelles voir Inaga 2007a).

ses camarades à réagir et à discuter des projets des autres. Miyanaga m'explique que le travail en groupe permet justement de sortir de soi et que c'est la discussion qui permet de forger « cette philosophie » qu'il attend des projets des étudiants. De plus, cette organisation à plusieurs empêche selon lui de mettre trop l'accent sur la relation entre professeur et élève, barrant ainsi la route à des formes possibles « d'académisme ». Malgré les explications répétées du professeur, de nombreux étudiants peinent cependant, lors de cette session, à s'approprier ces termes abstraits pour construire leur projet et, au fil des discussions, ils justifient le choix d'explorer le thème de la famille ou du paysage par leur goût personnel : parce qu'ils trouvent les rizières en terrasse si jolies, ou les chats si mignons ; parce qu'ils aiment manger en famille ou parce qu'ils ont apprécié la méthode de tournage proposée par le professeur Tanino lors du cours technique qui s'est achevé quelques semaines plus tôt. « J'aime/je n'aime pas : cela ne suffit pas à faire de l'art! » leur répond souvent le professeur atterré. Puis, après les premières semaines, les discussions changent progressivement de contenu ; du concept on passe au concret : professeurs et étudiants se mettent à élaborer sur la base du projet une méthode pour le réaliser au mieux et être fidèle à ce qui est attendu ; à définir des techniques adéquates à une réalisation efficace (et sans risque) de l'objet – le planning est en effet tellement serré qu'il ne permet pas d'envisager un échec. Alors qu'ils préparent leur première exposition collective, les étudiants de deuxième année sont donc mis à rude épreuve. Appelant de ses vœux une vision de l'art centrée sur le concept, l'intention de l'artiste et le discours, le professeur passe une grande partie de la session de cours à questionner le caractère artistique des travaux des étudiants, qui se trouvent quant à eux débordés par la masse de travail qui les attend.

L'expression à son comble : scènes de l'inspiration artistique

Mais ce n'est pas tout ; cette exigence de création n'est pas, comme on l'a vu, seulement adressée aux étudiants, elle l'est aussi, comme le rappelle Matsumoto, aux professeurs. Ceux-ci profitent d'ailleurs généralement des débuts ou des fins de session pour présenter leurs travaux aux étudiants. Dans la salle de documentation, lumières éteintes, le vidéoprojecteur projette sur grand écran une succession chronologique des œuvres et des différents projets du professeur ou de l'intervenant, remontant parfois aux pièces réalisées durant les études. Chacun à leur manière, ils présentent à la fois les grands traits de leur art, leurs sources d'inspirations, leurs succès et leurs échecs avec une grande linéarité⁵⁸, y intercalant parfois quelques clichés de l'artiste au travail. Il est aussi de plus rares occasions durant lesquelles professeurs ou artistes sont invités à montrer wleur travail

_

^{58 -} Les étudiants sont soumis, à partir de la troisième année, au même genre d'exercice et doivent faire sens de tous leurs travaux en vue de présenter un portfolio cohérent.

en direct et en public et mettent en scène et en acte, d'une autre manière que par le biais des cours, les mystères du processus de création.

C'est du moins ce qui ressort d'un workshop auquel j'assiste en novembre 2011. Pour la deuxième année consécutive d'un cycle initialement prévu pour trois ans, le département de céramique a invité l'artiste star Kaneko Jun. Né en 1942 à Nagoya, Kaneko Jun a quitté le Japon au début des années 1960 pour étudier aux États-Unis. Peintre de formation, il rencontre les grands réformateurs de la céramique américaine et inventeurs de la céramique d'avant-garde des années 1950, en particulier Peter Voulkos et Paul Soldner, et se forme auprès d'eux à l'art de la terre et du feu. Il pratique depuis lors une céramique monumentale qu'il construit à même son four, et réalise de grandes installations souvent exposées en plein air⁵⁹. Kaneko doit passer quelques jours sur le campus et y faire un workshop, avec des conférences et des démonstrations. Quelques jours avant son arrivée le département est en émoi. La salle des fours et celle des émaux sont rangées de fond en comble. Des posters, représentant Kaneko en train de construire une céramique monumentale dans son four du Nebraska, se multiplient sur le campus. Après avoir dévoilé aux étudiants, la première année, comment il façonne ses pièces, Kaneko doit cette année-là faire une séance d'émaillage et montrer comment il les décore. Le workshop commence par une conférence organisée dans un bâtiment voisin et sobrement intitulée « L'art de Kaneko ». L'artiste, cheveux ébouriffés et dos courbé raconte au pupitre, photographies à l'appui, son parcours de « l'autre côté » – aux États-Unis – et met en avant une série d'oppositions entre l'art de là-bas et celui d'ici. Il explique ainsi tour à tour le choc esthétique qu'ont provoqué chez lui les sculptures monumentales de la céramique contemporaine américaine ; la manière dont il conçoit la création comme un défi aux lois de la nature, une expérimentation plutôt que le développement d'un concept ou la recherche de la beauté ; et finit par évoquer ses projets plus récents, et notamment la création d'un opéra pour lequel il s'occupe des costumes et des décors. À la suite de la conférence tous les étudiants sont conviés dans la salle des fours pour une soirée pizzas. Kaneko est accompagné de son épouse, mais aussi d'un photographe japonais et d'un cinéaste américain qui réalise un documentaire sur l'artiste. Dans une salle des fours comble, nous levons nos verres de thé à l'artiste qui ne tarde pas à s'éclipser.

Le lendemain matin, l'agitation commence dans la salle des émaux ; Haru et quelques étudiants viennent y poser les œuvres que Kaneko avait réalisées l'année précédente. Les cinq « œufs » dont la couleur rosée témoigne de la cuisson de dégourdi* sont alignés par ordre de grandeur sur des planches de bois, comme pour une photo de famille. La salle a été débarrassée des grandes poubelles qui servent à conserver les émaux les plus utilisés des étudiants. À leur place trône une télé, qui diffuse déjà en boucle mais sans le

^{59 -} Ses séries dites de *dango* – de grandes sculptures en forme d'œuf décorées de motifs géométriques simples, lignes ou points, et recouvertes d'émaux de couleurs contrastées –, sont sûrement ses œuvres les plus connues.



La création mise en abyme : tandis que la télévision diffuse en continu un documentaire sur son travail, l'artiste décore sa pièce en étant filmé par l'un des professeurs.

son un documentaire sur l'artiste. Sur les tables qui servent habituellement aux préparations des étudiants, de grands saladiers métalliques ont été posés. Ils contiennent des préparations d'engobes* aux couleurs vives qui vont du bleu nuit au rose pâle et sont encore recouverts d'un film plastique. À leurs côtés sont disposés des petits rectangles de terre cuite - des essais - recouverts des différentes compositions colorées. Ces pièces test, qui permettent de voir le rendu des couleurs après cuisson sont d'une propreté exemplaire⁶⁰. Sur les tables on a aussi disposé des pots contenant différents types de pinceaux. Peu à peu les étudiants commencent à se regrouper dans la salle. Ils ne sont guère nombreux, et la plupart sont des étudiants avancés de dernière année ou de master. Haru fait le tour des ateliers en courant pour essayer de grossir ces rangs clairsemés, mais à cette heure de la matinée où il n'y a pas encore de cours au sein du département, les salles sont toutes quasiment vides. Alors que j'ignore encore complètement le contenu du workshop, je suis surprise de voir que les étudiants ne sont pas venus en tenue de travail, ni munis de leurs outils, mais arborent presque tous un appareil photo et un carnet de notes, comme de vrais ethnologues. Tandis que Haru et les autres professeurs continuent de s'affairer à droite et à gauche, les étudiants, debout dans la salle, patientent en silence ; l'artiste se fait attendre.

Kaneko finit par arriver, accompagné de la même équipe que la veille. Un étrange dispositif se met alors en place. Les étudiants, debout près des tables observent Kaneko de dos (ou au mieux de trois quart), tandis que les professeurs – les titulaires sont au grand complet - restent sur le côté à l'affût du moindre signe de l'artiste requérant leurs compétences. Les professeurs se relaient en plus pour filmer la scène, ajoutant un dispositif de captation supplémentaire à celui déjà présent via l'équipe de tournage et le photographe qui font, pour leur part, face à Kaneko. L'artiste enfile un tablier beige tout en marmonnant qu'il va poser les émaux sur ses œuvres. Il commence par observer longuement les cinq pièces biscuitées alignées devant lui. Il s'approche de l'une, puis prend du recul, se rapproche de nouveau, caresse son menton comme pour méditer... Puis d'un coup, il désigne du doigt la pièce la plus grande. Aussitôt, Haru jette un coup d'œil à deux ou trois étudiants qui accourent vers l'œuvre. À l'aide d'une sangle, ils soulèvent l'objet et sont aussitôt rejoints par d'autres étudiants et les professeurs qui assurent la stabilité du haut. L'équipe s'y prend à plusieurs reprises avant de parvenir à installer la pièce sur un petit échafaudage de parpaings et de planches de bois prévu pour l'occasion. Kaneko regarde la scène sans bouger et nous tourne toujours le dos. Sur l'échafaudage, la pièce n'est pas stable ; Haru crie à un étudiant de master de trouver une cale. Celui-ci prend la première chose qui lui tombe sous la main et tend à l'assistant un morceau de papier journal. L'assistant l'observe atterré. Vu le dénivelé de la salle, ce ne sera pas suffisant. Il jette négligemment le morceau de papier ainsi qu'un regard

^{60 -} Nous reviendrons sur les émaux et leurs techniques de fabrication au chapitre 7.

noir à l'étudiant, qui quitte la pièce, visiblement fâché. Entre temps, Miyanaga a couru chercher une cale plus épaisse dans son bureau. Haru et les étudiants peuvent désormais relâcher l'œuf, qui tangue un instant, provoquant un silence de mort dans la salle, avant de se stabiliser.

Une autre séquence commence. L'œuf choisi, désormais extrait physiquement de la série des œuvres, est de nouveau soumis à l'observation de l'artiste. De nouveau, Kaneko s'approche, s'éloigne, s'approche encore, pendant de longues et silencieuses minutes. Il finit par se retourner et se rapproche de la table où l'attendent les saladiers remplis de couleurs. Il regarde d'abord les essais. Il en prend un dans la main, puis un autre, puis il juxtapose les deux carreaux de terre cuite pour tester des agencements de couleurs. Le carreau en main, il retourne vers sa pièce et approche le carreau de celle-ci. Cela va durer quelques minutes, durant lesquelles Kaneko hésite visiblement sur les différentes couleurs et fait des allées et venues entre les tables et l'œuvre. Puis, il met de côté deux carreaux : le noir et le rose. Une étudiante de master se précipite alors, sous le regard de l'assistant, pour retirer le film des saladiers et verser un peu de la mixture rose puis de la mixture noire dans des pichets en plastique. Kaneko l'interrompt pour demander où se trouve le blanc. La jeune fille court dans tous les sens pour retrouver l'engobe blanc, qui se trouve dans l'une de ces poubelles qui ont été sorties de la salle. Elle revient avec une bassine de plastique pleine de la préparation et s'apprête à la transvaser dans un pichet quand elle est arrêtée par l'artiste qui lui fait signe qu'il est satisfait ainsi. Il prend les deux récipients, le noir et le blanc, et s'empare d'un pinceau. Derrière lui des étudiants s'approchent de la table pour toucher les mêmes modèles de pinceau qui sont encore sur la table.

La scène se poursuit ainsi, dans un calme et une solennité assez inédits. Kaneko recouvre ainsi son œuf d'une épaisse couche de blanc, sans dire un mot, et avec des mouvements d'une très grande lenteur. Suivant les mouvements de l'artiste autour de son œuvre, les étudiants se déplacent, se baissent, tendent le cou, comme s'ils ne voulaient rien manquer des gestes de l'artiste tout en restant à distance. À chacun de ses gestes, c'est comme une onde qui se forme derrière lui. Le silence règne dans la salle et seuls les bruits des prises de photos viennent perturber le silence. Kaneko a posé son pinceau et son saladier. Il est silencieux et observe sa pièce qui sèche. La séance est levée ; pour la suite, il faudra attendre le lendemain. À cette occasion l'artiste interpellera du regard quelques-uns des étudiants présents dans la salle avant de se plaindre du silence pesant et de déplorer le manque de curiosité des jeunes générations. Plus tard, lors d'une deuxième conférence, il fera une critique du système éducatif japonais en bonne et due forme, expliquant son départ de l'archipel par la trop grande inhibition imposée à la jeunesse nipponne au cours de formations trop sévères, relatant la libération que fut pour lui la découverte des États-Unis.

À la suite de ces deux séquences issues de grandes étapes de la vie du campus, il serait tentant d'adhérer à la théorie de Kaneko. En reprenant le fil des discours des doyens et l'usage intensifs d'anglicismes pour parler d'art et de liberté, les efforts placés au cœur de l'apprentissage pour développer la capacité à s'exprimer des étudiants, et ces mises en scènes très solennelles de l'acte de création, on pourrait ainsi conclure notre quête en affirmant qu'instaurer un enseignement de céramique en tant qu'art, c'est avant tout adhérer à une conception fondamentalement exogène de la création. On reviendrait alors aux questions qui nous ont menées jusqu'ici : à l'idée, fortement répandue de part et d'autre du globe, que les Japonais sont incapables de créer et qu'il leur faut pour cela redoubler d'efforts et adopter des manières de faire et des techniques d'enseignement venues d'ailleurs. Nous manquerions cependant toute la saveur de la réaction des étudiants aux démonstrations de Kaneko: sa technique de modelage, dont il fit la démonstration lors du premier workshop, lui valut le sobriquet de « Monsieur Express (ぱっとさん: pattosan) ». Dans leur salle de classe, les étudiants singeaient cette méthode qui consistait à assembler à la va-vite d'énormes et épaisses plaques de terres, sans les malaxer au préalable et sans s'assurer d'une bonne jonction entre les différents éléments, provoquant l'hilarité de leurs camarades. Loin d'être aussi dociles qu'ils n'y paraissent, les étudiants ne se laissent pas si facilement prendre aux modèles qu'on tente d'appliquer à leurs pratiques. Une telle hypothèse nous couperait ainsi d'une bonne partie de ce qui fait la spécificité et l'intérêt de cette formation : les étudiants eux-mêmes.

Artistes-artisans ou potiers-céramistes : tout ce qu'il y a entre deux pôles

C'est que, finalement, cette valorisation extrême de l'acte de création et de l'imposition d'une intentionnalité humaine à une matière, tout comme la séparation d'une étape de conception et d'une étape de réalisation, ou la distinction stricte entre exercice (technique) et création (artistique) ne résistent pas à l'épreuve des faits, ni à un examen plus fin du curriculum.

Durant la production de promotion, les étudiants s'arrangent largement avec la procédure imposée, et rares sont ceux qui n'ont pas commencé à travailler la terre avant l'issue des premières discussions. Au fil des semaines de ces séquences de groupe, les notes et les croquis sur les cahiers commencent à s'amenuiser avant de céder la place à des pages laissées blanches. Certains profitent de cette relative lenteur de début de cycle pour continuer à s'entraîner au tour avec de la terre de recyclage avant de réaliser leur projet sur une terre plus noble. Le professeur n'a-t-il pas en effet invité les étudiants à se dépasser et à considérer cette première exposition comme un défi ? Il n'y a pas que les étudiants qui détournent par leur pratique la méthode du professeur Miyanaga ; sa collègue Ikoma, elle aussi âgée d'une quarantaine d'années, et qui l'assiste dans cette tâche, me confie, autour d'un repas que nous partageons à l'issue du semestre, son profond désaccord avec les manières de faire de son collègue. L'enseignante déplore non seulement un processus

bien trop complexe pour des étudiants si jeunes, mais aussi une répartition temporelle irréaliste. La large place laissée à la discussion occupe en effet un temps précieux qui n'est dès lors pas consacré à ce qui, selon elle, est le plus important dans un projet : la mise en place technique, qui ne peut se faire, quel que soit le stade d'avancement dans la maîtrise de la céramique, que par de nombreux essais. En consacrant plus de trois semaines à la discussion, on perd ainsi la possibilité de faire des erreurs, de peaufiner ou encore de tester différentes techniques pour la fabrication d'un même objet. Pour Ikoma, les conséquences d'une telle procédure ne sont pas anodines ; elles mènent à une baisse d'ambition et de niveau, chaque étudiant n'ayant d'autre choix que de se contenter, par sécurité, de faire des choses qu'il sait déjà faire. N'étant pas responsable du cours, Ikoma est désarmée, elle n'a pas réellement les moyens d'infléchir l'organisation de la session, mais décide d'agir autrement : plutôt que de venir un jour par semaine comme les années précédentes, elle laissera son collègue gérer seul les phases de discussions – dans lesquelles elle dit se sentir inutile, incapable de juger d'un projet sur parole – et condensera son emploi du temps pour apporter un soutien technique et logistique aux étudiants quand la phase de réalisation sera lancée⁶¹.

Ce débat sur les méthodes d'enseignement et la temporalité des projets, dans lequel sont confrontées deux visions opposées du processus de création, est loin d'être un phénomène isolé et trouve de nombreux échos au cours du cursus, et pas seulement parmi les professeurs. Les étudiants s'amusent en effet eux aussi avec ces différents modes d'action sur la matière et ce qu'ils induisent en termes de définition d'une posture. Durant l'hiver 2012, j'assiste ainsi à une longue discussion sur les différents « types » d'étudiants, à l'issue d'un séminaire de recherche organisé par Yūta, un jeune docteur en céramique de l'université. Chaque semaine ou presque, un étudiant du cursus est chargé d'animer la séance en présentant, textes à l'appui, des artistes, penseurs, mouvements ou courants théoriques qui inspirent son travail. Cette semaine là, c'est Endō, un étudiant de dernière année à l'air un peu rêveur, qui évoque pour nous son intérêt pour la céramique monumentale américaine des années 1950. À l'issue de la présentation, Yūta narre à l'assemblée ses souvenirs des premiers mois d'Endō au sein du département. L'étudiant, nous explique-t-il, avait été très vite repéré par ses professeurs, comme quelques rares spécimens avant lui : il allait être un artiste ($\mathcal{T}-\mathcal{F}\mathcal{A}$) : \bar{a} chisuto). Visiblement amusé par son anecdote, le jeune homme nous explique que ce genre de pronostic se fonde sur un certain

_

^{61 -} La discussion sur les méthodes à employer pour organiser au mieux cette longue session de cours se poursuit l'année suivante, alors que les étudiants de troisième année préparent leur deuxième exposition collective, encadrés par deux jeunes enseignants. Profitant de la visite d'Ikoma dans l'atelier des troisièmes années, une enseignante lui confie son désarroi quant à la meilleure méthode à adopter. Ne connaissant pas les étudiants et leur niveau, elle peine à trouver avec eux la solution la plus adéquate qui leur permet de mener à bien leur projet. Elle s'interroge aussi sur les objectifs d'une telle expérience : s'agit-il de pousser les étudiants à tester de nouvelles choses, avec les risques que cela comporte ou vaut-il mieux privilégier des projets moins ambitieux mais exposables ?

nombres d'indices observables qui ne trompent pas : un mélange savant entre une attitude un peu solitaire et silencieuse et une approche très particulière du matériau. Endō, qui prend toujours le temps de réfléchir longuement avant de toucher la terre et qui propose toujours des projets ambitieux et très conceptualisés, en est une sorte de parfait modèle. Yūta poursuit, en ouvrant le débat aux autres étudiants présents : n'y aurait-t-il pas deux postures fondamentalement opposées quant au travail de la terre entre ceux qui, comme Endō « réfléchissent toujours longuement avant de toucher la terre », et ceux qui « ne peuvent s'empêcher de commencer à travailler la terre avant tout autre chose » ? Durant quelques minutes, les étudiants s'amusent à classer leurs camarades dans l'une ou l'autre des catégories ou à trouver au sein du département de bons spécimens de telle ou telle tendance.

Quelques mois plus tard, alors que les étudiants de troisième année font les présentations finales de leur « production de promotion » avant exposition, une discussion similaire va se cristalliser autour du travail de Chitchi. Connu de tous pour être un très bon tourneur et le meilleur technicien de sa promotion – le spécialiste de toutes les vaisselles, du bol au vase en passant par les assiettes -, Chitchi est gentiment moqué par ses camarades alors qu'il présente les bois de cervidés ultra-réalistes qu'il a fabriqués pour l'exposition. L'étudiant s'est épuisé des mois durant à les fabriquer, à partir d'un modèle trouvé en forêt, en en reproduisant avec une précision extrême toutes les aspérités et les détails. Visiblement fier de son travail, il a installé sa pièce en plein air et a reproduit à l'aide de pierres et de grillage la structure d'une tête de cerf sur laquelle il a fixé ses deux cornes. À l'issue de sa présentation – axée autour du réalisme de l'objet – l'étudiant reçoit de sévères critiques de certains de ses camarades, qui estiment dommage que lui, qui est d'habitude si fort dans le domaine de la vaisselle, ait choisi cette fois de réaliser une installation, qui semble de plus un peu perdue dans l'environnement extérieur – fait de bois et de collines – propre à l'université. Une étudiante s'interroge tout haut sur le sens à donner à une telle entreprise, puis, assez vite s'engage une discussion visant à définir ce qui serait constitutif du travail de Chitchi: alors qu'il est un si bon « artisan (職人: shokunin) », pourquoi vouloir à tout prix faire de « l'art contemporain (現代アート: gendai āto)? ». L'année suivante, lors de l'exposition de fin d'études, Chitchi reviendra donc à sa spécialité ; il exposera une série de vases parfaitement tournés, aux teintes rousses et brunes (presque comme si elles avaient été cuites dans un four à bois) décorées de motifs de feuilles, de fleurs et d'oiseaux. De l'étudiant-artiste distinguant concept et réalisation à l'étudiant-artisan reconnu pour sa maîtrise technique, ces discussions charrient avec elles bien des clichés, sur ce que serait l'art par rapport à l'artisanat, avec lesquels les étudiants aiment à s'amuser. La figure de l'artiste, conceptuel dans le cours de Miyanaga, inspiré dans le workshop de Kaneko, solitaire et génial dans le cas d'Endō, est loin de se restreindre à une seule figure, ni d'ailleurs même d'être l'horizon le plus valorisé. Que Chitchi soit « un artisan » n'implique en effet aucun jugement de valeur. Quant à Endō, il est par ailleurs loin d'être perçu comme

l'étudiant idéal⁶². Être catégorisé parmi les artistes n'est en effet pas toujours positif et ses camarades s'en donnent à cœur joie pour railler sa lenteur, son manque de réactivité, critiquant éventuellement en plus son peu de sens du collectif.

On pourrait même aller plus loin. Au fil de ce développement, le message du fondateur « ni design, ni artisanat, mais art plastique » semble en effet se brouiller et notre tentative de définition d'une discipline échouer une fois de plus. Non seulement certains étudiants sont classés parmi les artisans, mais le cursus propose des cours d « artisanat », de design et d'arts plastiques, avec pour même matériau l'argile. Plus curieux encore, l'artisanat occupe deux modules distincts et qui sont décrits par des termes différents : le terme japonais courant, kōgei, sert, en deuxième année, à décrire un cours thématique (qui est néanmoins pratiqué à partir des « bases » du tour), alors que c'est l'anglicisme crafts qui désigne, sans plus de précision, l'une des unités de base de la troisième année. Difficile pour autant de saisir s'il faut véritablement chercher une quelconque distinction entre ces deux idiomes⁶³. Le cours d' « artisanat » de deuxième année s'apparente en fait à un cours technique supplémentaire de tournage, durant lequel les étudiants doivent réaliser, à l'aide d'une technique particulière, des vases d'une vingtaine de centimètres de haut en forme de boule. Les étudiants ne s'y réfèrent d'ailleurs jamais par sa thématique mais par la technique qui y est pratiquée et le professeur qui l'enseigne : « le cour de tour du professeur Tanino ». Le cours de crafts de troisième année est un module de création libre durant lequel le professeur Okumura demande aux étudiants de produire une ou plusieurs pièces permettant de réfléchir à la notion d'usage et à celle de série (un peu comme lors du cours de design de première année en somme) ; les étudiants l'appellent « cours du professeur Okumura » ⁶⁴. Ou encore, les « ateliers pratiques » qui mêlent sur le papier déjà, techniques fondamentales, expression plastique et recherches techniques ; ou les cours fondamentaux qui intègrent la « production de promotion », ou encore les cours thématiques, qui ne sont de fait que rarement axés sur une technique particulière. Ou enfin, la production des œuvres de diplôme, qui entre, quant à elle, dans la catégorie « travaux pratiques »... On pourrait bien sûr rétorquer, ainsi que l'a fait Kawasaki lors de

^{62 -} Par opposition à Daiki par exemple, dont le portrait a été fait au chapitre précédent. Nous reviendrons sur la valorisation des compétences sociales et la minimisation des compétences techniques ou artistiques personnelles au chapitre 6.

^{63 -} Selon l'historienne Kikuchi Yuko l'anglicisme *kurafuto (craft)* aurait émergé dans les années 1950 et désigne en fait des pratiques au croisement des champs de l'art, de l'artisanat et du design. Promouvant des objets fonctionnels et de qualité, ce courant peut être considéré selon elle comme une forme de mouvement *mingei* contemporain (Kikuchi 2004 : 218-220). Dans sa réévaluation du mouvement *mingei* dans le monde contemporain, le philosophe Kurata Takashi, mêle similairement art, artisanat et design (Kurata 2012).

^{64 -} Questionné sur le choix du terme *crafts* pour son cours, Okumura me répondit, moqueur, que je devais être plus à même que lui de voir la différence avec le mot japonais d'artisanat, vu qu'il s'agissait d'un terme anglais. Nous reviendrons au chapitre 3 sur ces deux cours. Notons que la plupart des cours sont en effet désignés par les étudiants par le nom du professeur qui en a la charge.

notre entretien, qu'un curriculum n'est qu'une déclaration d'intention, souvent créée de bric et de broc et qu'il n'est pas utile d'y accorder trop de crédit⁶⁵. Il me semble cependant que les nombreux effets de flou de ce cursus nous laissent entrevoir la complexité des catégories qui y sont mobilisées et la pluralité des possibilités qu'elle offre.

L'art de l'inclusion ou comment œuvrer à concilier les contraires

Revenons d'ailleurs, pour finir et achever de nous convaincre que le format de l'opposition n'est pas celui qui est le plus à même de nous aider à caractériser cet apprentissage, sur le vocabulaire. Depuis le début de ce chapitre en effet, nous avons vu les termes proliférer, comme si, à chaque fois – dans les discours du fondateur, dans ceux du doyen, mais aussi dans le curriculum comme dans les pratiques des étudiants – la « céramique » ne pouvait se suffire à elle même ; comme si elle ne pouvait être autonome et devait être supportée par tout un réseau d'autres termes. Le terme céramique, luimême, comme l'a rappelé en introduction Kawasaki, ne semble d'ailleurs même pas faire l'unanimité. Au fil de mon enquête, je m'aperçois en effet que les étudiants se réfèrent à leur travail en utilisant, selon les contextes, deux termes distincts : *tōgei* et *yakimono*. Si sur le campus tout le monde s'accorde autour du terme céramique-*tōgei*, je note en effet rapidement que mes camarades évoquent plus volontiers à l'extérieur un autre terme, celui de poterie-*yakimono* pour se référer à la discipline qu'ils pratiquent⁶⁶. Cherchant à en savoir plus sur les différences entre ces deux labels, je profite d'un trajet en métro, à la fin de l'année 2012, avec deux étudiantes de dernière année Madoka et Chimasa, alors

^{65 -} Kawasaki m'expliqua ainsi que, par crainte de reproduire ce qui se faisait dans les autres universités, le curriculum avait volontairement été pensé comme un élément annexe. Chaque professeur contacté par le fondateur avait ainsi créé son propre cours en fonction de ses compétences et de ses envies. Kawasaki me confia néanmoins que cette stratégie mena, au départ, à de nombreux échecs, et qu'il avait fallu par la suite s'asseoir et réfléchir aux compétences techniques et à leur progression.

^{66 -} Les deux termes désignent le même art, mais le contraste entre ceux-ci est, me semble-t-il, bien retranscrit par les termes poteries et céramique en français. Pour ce qui est de l'utilisation préférentielle du terme poterie à l'extérieur du campus, citons ici un exemple assez parlant : un soir de sortie, alors que nous sommes assis, avec trois autres étudiants, au comptoir d'un bar où les étudiants de céramique ont leurs habitudes nous sommes interrompus par l'un des clients, probablement lui aussi un habitué, qui est assis à nos côtés. Il engage la conversation en interrogeant notre petit groupe sur nos activités professionnelles. Daiki, qui vient alors de finir ses études, prend la parole pour tous, « Eux (les deux autres étudiants), ils étudient la céramique (tōgei) à l'université Seika ; elle, elle étudie les gens qui apprennent la céramique à l'université. Moi je suis apprenti auprès d'un céramiste (陶芸の作家さん: tōgei no sakka-san) depuis mon diplôme ». Notre interlocuteur a un moment d'hésitation et demande une précision sur les termes : « des études de céramique ? ». Daiki reprend donc : « oui de céramique, enfin de poterie (yakimono) ». Le visage de notre interlocuteur s'illumine et commence alors à évoquer les styles régionaux qu'il préfère et les marchés annuels qu'il a déjà visités. La périphrase utilisée par Daiki pour décrire la profession de son maître d'apprentissage, qu'on pourrait traduire par : « un artiste qui fait de la céramique », transcrit bien le flou concernant, aujourd'hui encore, le terme japonais de céramiste (voir infra).

que nous nous rendons à l'autre extrémité de la ville pour visiter une école spécialisée. Pour passer le temps, Madoka a en effet sorti de son sac un ouvrage de vulgarisation qui recense les plus grandes régions où l'on produit des céramiques sur l'archipel. Le livre, intitulé *Nihon no yakimono no jiten (Encyclopédie de la poterie japonaise*), tient autant du dictionnaire que du guide touristique. Il est destiné à faire reconnaître au novice les différents styles régionaux et leurs évolutions à l'aide de remarques introductives et recense par ailleurs de nombreuses informations, comme par exemple les dates des marchés annuels ou les galeries où faire des affaires. Madoka vient d'acheter l'ouvrage et le feuillette avec sa camarade. Elles comparent toutes deux les styles qu'elles préfèrent, et me montrent les lieux qu'elles aimeraient visiter, les régions où il serait bien d'étudier, voire de s'installer.

Après quelques minutes, j'interromps finalement notre conversation sur les différents styles régionaux pour demander aux étudiantes de m'expliquer si elles sentent une différence entre ce que l'on appelle poterie-yakimono et ce que l'on appelle céramique-tōgei. Prenant un long temps de réflexion, Chimasa entame des explications, photos d'œuvres à l'appui : les poteries-yakimono sont pour elle dans le domaine du traditionnel, de la perpétuation du passé, et plus largement de choses usuelles, de la vaisselle. Elles appartiennent à une grande catégorie, l'artisanat (kōgei) ; on est dans le monde des villages de potiers, d'une simplicité à l'ancienne dans un esprit finalement assez proche des arts populaires (民藝: mingei). Faire de la céramique-tōgei, a contrario, cela veut dire se placer dans un autre champ : celui de la modernité, et travailler la terre dans un autre esprit, en tant qu'art contemporain (現代アートとして: gendai āto toshite), ou que forme artistique (芸術として: geijutsu toshite). Chimasa continue en expliquant qu'elle même, en tant qu'étudiante dans une université d'art (芸大: geidai), a davantage été sensibilisée à travailler dans le deuxième champ que dans le premier. Dans une université d'art, il ne s'agit pas d'être formé à la perpétuation des techniques mais de produire des œuvres artistiques avec pour médium cette terre cuite. La céramique serait ainsi plus proche de la sculpture (彫刻 的な陶芸: chōkokutekina tōgei) que de la poterie à proprement parler en tant que discipline historique. L'étudiante s'arrête un instant pour chercher l'approbation de sa camarade et vérifier que j'ai bien compris. Alors que je hoche la tête, elle opère cependant un retournement complet ; Chimasa m'explique alors que les partitions qu'elle vient de décrire de manière très pédagogique ne doivent pas être comprises comme des oppositions radicales, estompant le système à deux entrées qu'elle vient de créer. Elle-même, me confie-t-elle, est autant influencée par des céramistes en vogue que par les productions plus austères du village de potiers de Kasama, au nord de Tōkyō ou, pour évoquer un autre champ, de la statuaire bouddhique médiévale. Madoka renchérit ; elle aussi, alors qu'elle produit uniquement de la vaisselle, se sent plus proche de l'esprit d'une céramique-tōgei que de celui de la poterie-yakimono. La preuve, ses influences principales dans l'histoire de la céramique sont Suzuki Osamu (鈴木治: 1926-2001) et Yamada Hikaru (山田光: 1923-2001)

tous deux connus comme membres du groupe Sōdeisha qui a bouleversé les codes après guerre, en proposant des œuvres de céramique sculpturale.

Beaucoup de termes, un art... et d'infinies possibilités

À l'issue de cette discussion, je commence à entrevoir qu'une partie du trouble quant à la définition de cette discipline qui occupe mon esprit depuis mon arrivée à Seika semble être intimement liée à cette question de vocabulaire⁶⁷. De retour en France, je poursuis donc mon enquête en m'intéressant cette fois plus particulièrement aux mots eux-mêmes, à commencer par celui qui est au cœur de mes recherches : le terme céramique-*tōgei* qui sert de label au cursus dans lequel je mène mes recherches.

Composé des lectures sino-japonaises des caractères \bot (gei; lecture japonaise: takumi): art de faire, habileté; et de 陶 ($t\bar{o}$; lecture japonaise: sue) qui désigne le fait de malaxer de la terre et fabriquer des objets en terre cuite (Tōdō 1965: 183), le terme est en fait d'invention assez récente: il serait né durant l'ère Meiji (1868-1912), au moment où a émergé la reconnaissance du concept d'art (芸術: geijutsu) (Yabe 2011: 961) 68 . Il met cependant beaucoup de temps à se diffuser et ce n'est que dans les années 1930 que le terme se serait véritablement imposé face à quelques concurrents possibles 69 en étant utilisé de plus en plus dans les écrits des journalistes et des critiques (Mori & Yamada 2003: 76-77). Le mot céramique- $t\bar{o}gei$ est donc loin d'être une évidence et son dérivé, le terme de céramiste- $t\bar{o}geika$ ne serait quant à lui apparu qu'en 1953 lors d'un discours de remise de prix à l'artiste Itaya Hazan (\bar{w}) (\bar{w}). Les céramistes de sa génération, comme Kawai Kanjirô et Tomimoto Kenkichi par exemple, continuèrent cependant de se référer à leur travail en utilisant un autre vocable, celui de $t\bar{o}k\bar{o}$ (\bar{w}). Un temps utilisé

^{67 -} Ce trouble a des échos en dehors du Japon. Pour ce qui est de la France, il n'est pas sans rappeler les différentes définitions possibles de la catégorie très floue des « artisans d'art » ou des « métiers d'art », dont la sociologue Anne Jourdain retrace la généalogie de la moitié du 19^{ème} siècle à nos jours. Elle rappelle par ailleurs que ces tentatives d'imposer une catégorie « d'artisanat d'art » sont aussi liées à la volonté de différencier le travail de la céramique ou du verre de celui, par exemple des boulangers ou des maçons. (Jourdain 2014 : 21-86)

^{68 -} Le terme poterie-yakimono a quant à lui l'avantage de la simplicité ; il est composé des termes *yaki* : (forme dérivée du verbe) cuire et de *mono* : objet.

^{69 -} Notamment celui de tōji (陶磁) et ses nombreux composés, dont tōjiki et tōjikōgei (陶磁器, 陶磁工芸), qui sont encore en usage, notamment dans les institution artistiques (Mori & Yamada 2003 : 76-77).

^{70 -} Comme le rappelle l'historien Satō Dōshin, le terme Ξ : ($k\bar{o}$ ou takumi) peut désigner à la fois la compétence et la personne qui la possède. Son analyse de la formation du néologisme artisanat en japonais — le terme $k\bar{o}gei$ déjà évoqué plus haut — par le ministère de l'industrie au début des années 1870 le rattache clairement du côté des travaux manuels et de la technique par opposition au concept de « beaux-arts (美術: bijutsu) », créé à la même époque et renvoyant quant à lui sémantiquement à la notion abstraite de beauté (Satō 1999 : 67-69). Sur ces mouvements de traduction de néologismes dans les arts durant l'ère Meiji et l'idéologie sous-tendue par les choix opérés, on se réfèrera à l'étude très complète de l'historien Satō Dōshin (2011), et pour une étude de cas, concernant la peinture

pour désigner les pratiques du domaine de la céramique amateur, il devint peu à peu le label le plus usité pour désigner « ceux qui vivent de la production et de la vente d'objets en terre cuite », mais ne fut reconnu comme catégorie socioprofessionnelle à part entière qu'en 2001.

En ce qui concerne sa définition, le terme *tōgei* désigne, selon l'Encyclopédie de la céramique japonaise éditée par Kadokawa: « des céramiques (陶磁器: tōjiki) qui se voient attribuer une valeur artistique (美術的: bijutsuteki). [Il] est aussi utilisé pour décrire la céramique en tant qu'activité artistique, par contraste avec l'industrie » (Yabe 2011 : 961)⁷¹. La volonté d'imposer ce néologisme dans la langue courante est donc éminemment politique : il s'agit d'établir une distinction claire entre une céramique à visée commerciale dans laquelle on fabrique des pièces à la chaine, et une céramique faite main à visée artistique (Mori & Yamada op. cit.: 76-77)⁷². À l'entrée tōgei, s'enchaînent ainsi des listes d'artistes qui forment la généalogie de la céramique japonaise moderne, ceux qui revendiquent que l'art du feu soit considéré lui aussi comme une création à part entière (芸術創作として: geijutsusōsaku toshite); une généalogie qui nous permettra peut-être de tracer plus précisément les contours de cette jeune discipline. Selon le dictionnaire c'est le groupe kyōtoïte « Argile rouge » (赤土社: sekidosha), fondé en 1919 et dissout en 1923, qui fut le premier à porter cette revendication publiquement. Formé par d'anciens étudiants du Centre d'expérimentation en céramique de la ville de Kyōto, ce collectif, influencé par les mouvements artistiques d'autres disciplines (véhiculés notamment par les revues Shirakaba et Bijutsu Shinpō) prône une céramique artistique et expressive, fondée sur la liberté individuelle (Shimizu 2006 : 40).

Curieusement, le deuxième nom sur la liste de la valorisation de la céramique en tant qu'art est celui-là même qui a promu un retour à l'artisanat : Yanagi Sōetsu (1889-1961), le leader intellectuel du mouvement pour les arts populaires, qu'il crée en 1925 avec les céramistes Kawai Kanjirō et Hamada Shōji (Marquet 2009). Si son champ

à la japonaise (日本画: nihonga), à l'historien Michael Lucken (2001: 36-42). Ces deux études permettent de saisir combien les références à un vocable peuvent être éminemment plus politiques qu'elles n'y paraissent et combien les concepts utilisés aujourd'hui dans le langage commun sont le fruit d'une histoire faite de nombreuses constructions, bricolages et arrangements, qu'il convient de mettre au jour, ou du moins de questionner.

^{71 -} À l'entrée *yakimono*, la définition paraît plus neutre ou du moins plus technique : « terme générique désignant les objets fabriqués avec de la terre ou de la roche comme matériaux bruts et qui subissent une cuisson ». (Yabe, 2011 : 1365). Notons par ailleurs que du fait du caractère récent du terme *tōgei*, le terme *yakimono* apparaît aux amateurs comme aux novices comme quelque chose de rassurant et de sympathique : il renvoie à une pratique claire, à l'image de la technique, dont le potier travaillant sur son tour est sûrement l'archétype, mais aussi à un type d'objets et en particulier de la vaisselle. On se représente à la fois des manières de faire très anciennes et l'intégration dans un champ historiquement et géographiquement localisé ; et notamment les productions régionales perpétuées depuis des siècles au sein de villages de potiers, dans lesquels de nombreux touristes aiment à se rendre lors de leurs congés. Pour les étudiants, dire que l'on fait de la poterie-*yakimono*, cela veut donc dire se situer dans un champ, celui de l'utilité, bien plus enviable socialement, que celui de l'art et de ses universités.

^{72 -} Le terme tōjiki, par exemple, peut être utilisé pour désigner ces deux types de pratiques.

d'action ne s'est pas limité à la poterie et embrasse toutes les formes artisanales (textiles et gravure sur bois en particulier), il semble qu'il ait eu un impact particulier sur la reconsidération de la céramique, notamment par la présence active en son sein de grands noms de la céramique de Taishō et de l'après-guerre. Mais ce n'est pas tout ; d'abord fasciné par les céramiques coréennes, Yanagi contribue à redécouvrir, à la fin des années 1920 et au début des années 1930, des productions locales sur tout l'archipel. Avec ses compagnons de route, il contribue ainsi à faire revivre des céramiques régionales – à Mashiko dans le département d'Ibaraki, ou à Onta dans le département d'Oita sur l'île de Kyūshū – devenues aujourd'hui des hauts-lieux touristiques. Fasciné par ces formes simples et ces productions familiales et collectives, Hamada s'installera même à Mashiko pour y finir sa carrière. Les céramistes d'Onta seront quant à eux collectivement désignés « porteurs de biens culturels immatériels importants » à la fin des années 1990, imposant au village un nombre fixe de foyers produisant des poteries et l'absence d'électricité tout au long du processus de fabrication (de la préparation de la terre à la cuisson)⁷³. En mettant la lumière sur des objets oubliés du quotidien, en collectant des productions artisanales locales, d'abord en Corée, puis au Japon et enfin, en redécouvrant des villages de potiers à la production collective, le mouvement pour les arts populaires a indéniablement contribué à revaloriser des objets et des modes de productions pour la plupart tombés en désuétude avec la modernisation et le mouvement d'industrialisation. Défenseur de l'idée d'une valeur esthétique inhérente aux objets du commun et du quotidien, Yanagi a ainsi mis en avant dans ses écrits, la beauté (美:bi) et le caractère artistique (芸術性: geijutsu-sei) de ces œuvres fabriquées par les mains d'artisans inconnus.

Deuxième surprise, après les années 1910-1920, ce sont les grands céramistes des années 1940, Arakawa Toyozō (荒川豊蔵: 1894-1895), Kaneshige Tōyō (金重陶陽: 1896-1967), Nakazoto Muan (中里無庵: 1895-1985, aussi connu sous le nom de Nakazoto Tarōemon XII) et Miwa Kyūwa (三輪休和: 1895-1981) qui sont inclus dans cette longue liste de réformateurs. À l'opposé de la redécouverte d'un patrimoine pré-moderne abordable et anonyme, ces jeunes céramistes, issus de différentes régions du Japon se lancent dans les années 1930 dans des excavations de grande ampleur et

⁻

^{73 -} Sur les apports ambigus du mouvement pour les arts populaires sur la production et l'organisation sociale des potiers d'Onta, je me permets de renvoyer à la très belle monographie de l'anthropologue Brian Moeran qui y a vécu dans les années 1970. L'auteur y relate l'idéal perdu d'un équilibre économique, environnemental et social à l'intérieur du village –dont les activités étaient partagées entre agriculture, sylviculture et céramique –, et comment celui-ci a été bouleversé par l'augmentation drastique de la demande de céramiques avec la haute-croissance au sortir de la guerre. Il retrace aussi les conflits opposant les différentes générations de céramistes et la naissance de la concurrence entre foyers, loin de l'image figée souvent donnée à ces localités. Notons, que l'anthropologue a séjourné dans ce village bien avant sa patrimonialisation (Moeran 1997 ; 1990 ; 1981). En prenant l'exemple d'une fratrie de potiers de Mashiko, l'anthropologue John Singleton montre lui aussi la variété des profils au sein de ces villages et les aspirations parfois conflictuelles des acteurs (Singleton 1998).

mettent au jour un patrimoine lui aussi oublié de la modernisation⁷⁴. En redécouvrant la production prestigieuse, souvent centrée sur des ustensiles servant à la cérémonie du thé, de la fin du 16^{ème} et du début du 17^{ème} siècle, ces céramistes réécrivent l'histoire de leur discipline, tout en remettant au goût du jour une esthétique faite de formes irrégulières, d'émaux naturels aux coulures imprévisibles, de couleurs sombres et légèrement passées, à une époque où l'industrialisation favorise des formes léchées et des rendus brillants. L'encyclopédie précise que ces céramistes étaient sans aucun doute des artistes créateurs à part entière, bien qu'ils aient grandement contribué à la revalorisation de formes dites traditionnelles⁷⁵.

Après la guerre, cette généalogie se poursuit avec les premières tentatives de céramique non fonctionnelle inaugurées par l'artiste américain d'origine japonaise, Isamu Noguchi (1904-1988). Ces « créations pures » (純粋な創作: junsuina sōsaku) émergent pour la première fois au Japon dans le cadre du groupe Sōdeisha (走泥社), auquel participent Yagi Kazuo, Yamada Hikaru et Suzuki Osamu. L'acceptation d'objets non utilitaires dans le champ de la céramique, marquerait le climax de cette discipline en tant que tōgei, terme devenu alors un générique s'appliquant aussi bien aux formes traditionnelles qu'aux formes créatives, pourvu qu'elles aient en elles cette idée d'appartenir au champ très large de l'art (芸術: geijutsu) (Yabe, 2001: 961)⁷⁶.

Cette généalogie, qui lie ensemble des courants et des pratiques de l'art du feu radicalement différentes pourrait laisser perplexe ; elle peut néanmoins aussi être lue comme une proposition extrêmement forte de réévaluation de la céramique japonaise dont on peut trouver les origines au début des années 1920. Que peut-on trouver de commun entre des groupes d'avant-garde (Sekidosha au début des années 1920, puis Sōdeisha après la guerre) promouvant une céramique résolument détachée de la question de l'usage ; un mouvement de revalorisation de l'artisanat populaire, centré sur l'usage justement et non sur le créateur ; et une série de recherches archéologiques menées par les céramistes eux-mêmes réhabilitant les pièces prestigieuses utilisées lors de l'âge d'or de la cérémonie du thé ? Au premier abord, pas grand chose. Pourtant, il y a indéniablement quelque chose de similaire dans ces trois mouvements, dans cette volonté de remettre sur le devant de la scène une matière – l'argile – et un art fait-main, autant de caractéristiques qui avaient été laissées de côté dans le mouvement d'industrialisation

^{74 -} Arakawa à Mino, Kaneshige à Bizen, Nakazoto à Karatsu et Miwa à Hagi. Tous ces céramistes ont reçu entre 1955 et les années 1970, le titre de Trésor national vivant (à ce sujet voir Tōkyō bijutsukan 2002).

^{75 -} Formes traditionnelles dont les bols pour la cérémonie du thé sont comme nous l'avons vu plus haut, l'archétype.

^{76 -} Sur l'histoire de la céramique moderne et contemporaine, je me permets de renvoyer à l'ouvrage de Christine Shimizu (2006), qui est à ce jour la synthèse en français la plus complète. En langue anglaise, voir les travaux de l'anthropologue Brian Moeran (en particulier 1987; 1997). En langue japonaise ceux de l'historien de l'art spécialiste de la céramique Inui Yoshiaki (1991) dont l'introduction s'intitule justement: « la poterie en tant qu'art » (芸術としてのやきもの: geijutsu toshite no yakimono); ou encore celui du spécialiste de l'artisanat Kaneko Kenji (2003).

de la fin du 19^{ème} siècle. Aussi bien que ces trois courants proposent des visions très différentes du travail de ce matériau, on pourrait suggérer que ces redécouvertes de productions anciennes et/ou locales ainsi que ces volontés de faire de l'argile un médium d'expression individuelle par excellence participent tous d'une forme d' « élan romantique » (Lucken 2015 : 45, 49), qui entend réparer la coupure instaurée par la modernisation et, avec elle, la nouvelle hiérarchie des arts, la dévalorisation du travail manuel, l'oubli des formes et de leurs potentialités, qu'elles soient pensées comme vernaculaires ou non⁷⁷. En un sens, la céramique-*tōgei* couronne ainsi plus d'un demi-siècle de tentatives des céramistes de réparer la rupture, imposée à l'ère moderne, entre des formes d'art majeures et des formes d'art mineures, entre l'art et l'industrie, et de faire revenir l'art du feu, quelle qu'en soit la méthode, dans le cercle des grandes formes artistiques⁷⁸.

De là, on comprend mieux les effets de flou et de brouillage catégoriels opérés par les étudiants ; on comprend mieux aussi, la formule en « ni... ni » proposée par Kawasaki. Tout ceci doit se comprendre dans le cadre d'une volonté de dépasser des ruptures de catégories imposées à l'âge moderne, mais sans trancher entre l'une ou l'autre des tentatives. Ce que cet établissement propose en termes de définition de la discipline céramique ne doit pas être pensé en termes d'alternative : il ne s'agit pas tant de refuser la partition moderne entre art et artisanat en prônant un retour à une conception vernaculaire et pré-moderne de l'art du feu, ni non plus d'en passer par un recours à des théories exogènes de la création en céramique, mais bien d'accueillir tout à la fois ces deux propositions (ainsi que toutes celles qui sont intermédiaires). Ainsi, cette prolifération de termes, ces différentes postures, ces multiples cours d'artisanat, ces étudiants-artistes

^{77 -} L'historien Michael Lucken propose une définition large du romantisme comme « une quête de la totalité perdue, un mouvement de réintégration de l'homme dans l'unité du monde » (Lucken 2015 : 45) qui permet de relier de nombreux courants artistiques et/ou intellectuels du Japon entre 1890 et 1945, qui, « en réaction à la propension de la pensée critique à diviser, classer et hiérarchiser, [...] a toujours cherché dans les traditions locales un souffle, un esprit originel et supérieur qui permettrait de donner à l'homme un sentiment d'unité sociale et d'appartenance à une histoire donnée » (Lucken *op. cit.* : 49). Il peut sembler surprenant de rattacher les tentatives de Yagi Kazuo et de ses collègues de la Sōdeisha à une approche romantique, et il serait intéressant de creuser les rapprochements possibles entre ces trois mouvements. Certains historiens de l'art analysent ainsi l'œuvre de Yagi comme une « blessure » traduisant la « fissure creusée entre la poterie japonaise et la sculpture occidentale » (Inaga 2008 ; 2007c). L'accent mis par Yagi, lui-même sur la sensation de la terre crue dans les mains et son intérêt pour la texture de cette matière et ses irrégularités, sous l'influence notamment des ateliers de céramique qu'il organisait dans une institution pour enfants handicapés, à Ōmi, dans le département de Shiga (Adamson 2007 : 54-57), invite aussi à penser en ce sens.

⁷⁸ - Rappelons que, au moment où, à la fin du $19^{^{hme}}$ siècle, la céramique japonaise explose sur la scène internationale, alors en pleine vague du japonisme, les céramistes de l'archipel connaissent quant à eux une crise sans précédent. Le système de patronage s'effondre avec la fin de la féodalité et l'art du feu, comme de nombreuses autres formes artisanales pâtit d'une nouvelle hiérarchie artistique, calquée sur l'européenne, qui distingue les beaux-arts des arts-appliqués. Dans la vague d'exportation des porcelaines d'Imari vers l'Europe et les États-Unis, l'État n'encourage qu'une partie de la production et soutient l'industrialisation de la fabrication.

Devenue art industriel alors que la production est encore majoritairement manuelle, la céramique devient dès lors une discipline ambigüe, avec une position paradoxale, oscillant entre manufacture et artisanat (à ce sujet voir en particulier Moeran 1987 ; 1997 et Shimizu 2006).

et ces étudiants-artisans ne sont pas tant à comprendre dans le cadre d'un système d'oppositions, mais plutôt dans le cadre d'un système *d'inclusion*, au sein duquel toutes les propositions de faire art avec de l'argile sont également acceptées. Le « ni design, ni artisanat, ni art », n'est donc pas un système d'exclusion : il propose bien au contraire de ne faire aucune différence entre celles-ci ; « ni design, ni art, ni artisanat » signifie ainsi que toutes ces catégories ont leur place au sein de cet enseignement mais qu'aucune ne prendra le pas sur une autre. Il s'agit alors de multiplier les propositions, de collectionner les différents points de vue et de faire foisonner les combinaisons possibles en faisant fi des distinctions catégorielles héritées ou imposées par la modernisation.

Partis à la recherche d'une vision de la céramique, nous n'avons pu recueillir au cours de ce chapitre que des versions de celle-ci. La distinction opérée par la philosophe Vinciane Despret entre « vision » et « version » est, dans ce cas, tout à fait éclairante : elle permet de traduire, plus que l'idée d'une alternative à un système (sur quoi nous avons achoppé au chapitre précédent), plus que l'idée d'une définition claire d'une pratique, « cette coexistence multiple de savoirs, de définitions contradictoires et de controverses » (Despret, 2001 : 37), la manière dont plutôt que de rester cantonnés à des oppositions à deux termes, les acteurs, professeurs comme étudiants, multiplient, entre certains pôles, les variations possibles. Aussi la proposition « ni art, ni artisanat » ne doit pas être pensée comme un système de double exclusion à laquelle se substituerait une autre catégorie, mais comme une collection de manières de faire, de versions d'une pratique qui « certes se constitue toujours en référence à ce qui n'est pas elle, mais la manière même dont se construit cette référence peut prendre des formes multiples, elles-mêmes susceptibles d'être interrogées ». (Despret 2001 : 39). Il est donc temps de laisser ces versions proliférer et découvrir ce que cette coexistence produit concrètement comme pratiques au sein de ce petit département.

Chapitre 3

Faire lieu pour faire école. Pratiques de savoirs dans un département mouvementé

Dans les deux premiers chapitres, nous avons interrogé successivement s'il était possible de définir ce lieu par ses méthodes d'enseignement ou par sa définition de la céramique. Si ces explorations dans les méandres de l'histoire de l'enseignement de la discipline ou dans les jeux de catégories effectués par les étudiants nous ont permis de nous rapprocher un tant soit peu de ce que l'on fait et ce que l'on fabrique au sein de cette section de céramique, le quotidien du campus, l'espace même où s'accumulent cette diversité de manières de faire, restent encore largement mystérieux. Dans ce cadre où les acteurs refusent de s'entendre sur une définition de l'art qu'ils pratiquent, sur les modèles de transmission à valoriser, sur les finalités de cet apprentissage, que nous enseignent les pratiques quotidiennes sur ce qui se transmet dans ce lieu, sur la manière dont on y acquiert ou non des connaissances ? Retrouve-t-on, au cœur du travail de la terre, cette même ouverture, cette même volonté d'accumuler des éléments hétérogènes sans chercher à leur imposer un sens ou une manière de faire ?

Après nous être longuement arrêtés sur les fondations de ce lieu d'enseignement, nous remonterons dans ce chapitre à la surface en explorant son bâtiment. Ces épais murs de béton brut, les salles qu'ils composent, les machines qu'ils abritent et même le mobilier qui les remplit ne doivent en effet rien au hasard et sont bien plus que des éléments de contexte. C'est du moins ce que Kawasaki laisse à penser alors que nous nous entretenons dans l'une des salles de cette portion de bâtiment assez austère. Le fondateur du cursus délaisse en effet bien vite les débats théoriques pour évoquer avec verve tous les détails concrets – capitaux car ce sont eux qui font selon lui la différence – auxquels il a fallu penser ou pour lesquels il a fallu se battre. Le professeur relate ainsi, non sans une pointe de fierté, comment il a dû faire le lien sans fléchir entre une administration un peu moins ambitieuse que lui, n'ayant de cesse de lui opposer des restrictions budgétaires, un architecte fort sympathique mais n'ayant que très peu de connaissances sur la discipline, nécessitant qu'il vérifie de lui-même tous les plans et toutes les étapes du chantier, et des entreprises spécialisées dans le matériel céramique destiné aux professionnels, mises à l'épreuve à la fois du point de vue financier et du point de vue de l'inventivité.

Ainsi, quand l'administration propose timidement et dans un premier temps de réduire le nombre de fours prévu et d'en acheter d'autres au fur et à mesure – quand la section aura fait ses preuves –, le jeune professeur s'y oppose et contacte des professionnels de son réseau d'interconnaissance afin de pouvoir obtenir des fours à des prix plus bas, en créant des partenariats liant des entreprises au département à venir. Le bâtiment aurait ainsi été monté au gré du matériel choisi pour le peupler, les pièces semblant simplement construites pour l'abriter. À l'intérieur de cet ensemble matériel, certaines de ces machines ont la primeur sur d'autres. À Seika, selon les mots de Kawasaki, ce sont les fours qui constituent le point de départ de l'établissement ; de là, c'est toute une autre série de dispositifs techniques de haut vol qui sont engendrés :

« Dans cette idée de créer un lieu et une institution dans laquelle les étudiants puissent créer librement, le premier point de réflexion concernant la céramique était bien sûr celui de la cuisson. S'il s'agit juste de fabriquer et de façonner, on peut bien se contenter de la sculpture. Mais pour ce qui est de la céramique, il faut en passer par la cuisson. De ce fait, il fallait un espace assez vaste pour cuire, et de grands fours, des fours d'une grandeur qui n'avait encore jamais été utilisée dans des universités, mais aussi des fours en grand nombre... À partir de l'idée de posséder des grands fours, les plus grands du Japon, on a fait les premiers plans, ce qui était du jamais vu dans les universités à l'époque. Et puis peu à peu, on a réfléchi à l'intérêt, pour utiliser ces immenses fours, de créer une pièce pour le séchage, car il faut que les pièces sèchent progressivement avant d'être enfournées. Alors on a fabriqué une salle de séchage. Dans les universités, il n'y avait pas ce type de salle de séchage, avec un système d'aération rotatif, où l'air chaud est expulsé par le sol, avant de sortir par le haut de la salle.

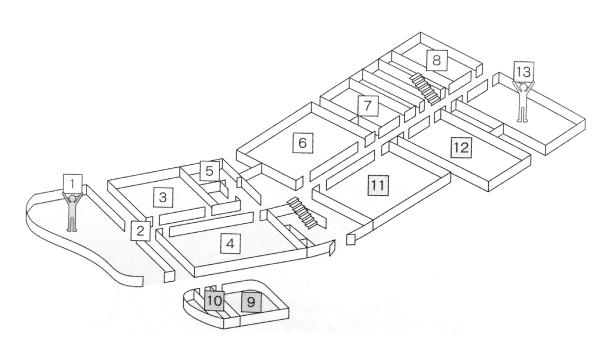
On a donc imaginé ces espaces, en relation avec des entreprises spécialisées diverses et variées, et en choisissant les solutions qui nous paraissaient les plus adaptées et les meilleures. On a ainsi conçu toute une variété d'équipements afin de créer un environnement qui soit le plus fonctionnel possible ».

De ces fours aux dimensions imposantes à la salle de séchage digne des manufactures les plus en pointe, en passant par le réseau d'écoulement des eaux usées de la salle d'émaillage et les débats sur le voltage nécessaire au regroupement dans une seule et même pièce d'une vingtaine de tours de potiers, Kawasaki donne à voir l'impressionnante infrastructure indispensable à la réalisation d'une céramique libre, nous y reviendrons au chapitre suivant. Nous emprunterons dans ce chapitre une autre chronologie. Pour découvrir toute l'armature matérielle qui soutient le montage théorique que nous avons mis au jour durant les deux premiers chapitres, pour comprendre combien cet art d'accommoder les contraires s'inscrit dans un dispositif spatial singulier, il nous faut en effet repartir du début et reprendre la position de l'ethnologue novice découvrant

à l'automne 2011 un curieux bâtiment fait de béton brut, essayant de suivre, d'un pas pressé, les différents rythmes qui n'arrêtent pas de s'entrecroiser : ceux de la vie étudiante, ceux de la terre, et ceux du département de céramique. Nous suivrons donc dans ce chapitre notre promotion de vingt-cinq étudiants traverser les deux années charnières de leur formation – la deuxième et en troisième année. Aborder l'ethnographie de manière chronologique et longitudinale nous permettra de plonger dans le cœur de l'action et ainsi d'éviter de penser l'espace avec un regard trop rétrospectif. Aussi, au-delà d'une simple description de l'organisation spatiale du département de céramique, il s'agira ici de dresser une cartographie de sa pratique, en tâchant de « suivre les matériaux », d'« apprendre les mouvements » et d'en « tracer les lignes » – pour reprendre le programme proposé par Tim Ingold pour « redessiner l'anthropologie » (2011 : 2). La cartographie que nous proposons de déployer est en effet loin d'être statique, elle se construit dans et par le mouvement. Suivant l'invitation de Michel de Certeau, nous commencerons donc « au ras du sol » en suivant les pas des étudiants, afin de voir ce qu'ils « trament [comme] lieux » (Certeau 1990 : 147).



Vue sur le bâtiment Fūkokan. Le cursus de céramique est installé au rez-de-chaussée sur la partie gauche de cet ensemble architectural.



À l'intérieur les salles sont réparties comme suit :

1. Salle des fours. 2. Espace de recyclage de la terre. 3. Salle d'émaillage. 4. Salle des tours. 5. Salle de séchage. 6. Atelier des troisièmes années. 7. Salle de documentation en céramique. 8. Atelier des étudiants de master. 9. Salle de coulage en barbotine. 10. Studio de prise de vue. 11. Atelier des quatrièmes années. 12. Atelier des premières années. Les bureaux des professeurs sont situés entre les salles 7 et 8 ainsi qu'entre les salles 12 et 13.

Un département façonné par le mouvement

Pour se rendre au département de céramique, il faut traverser le campus sur toute sa longueur. Une fois tout en haut, en prenant la petite entrée du bâtiment sur la droite, on aperçoit d'un coup d'œil la simplicité de l'édifice : un long couloir de béton brut, de part et d'autre duquel sont distribuées des salles de tailles diverses fermées en leurs deux extrémités par deux doubles portes métalliques noires trouées par de minuscules ouvertures. Derrière ces lourdes portes se trouvent les ateliers répartis par années d'études : de grandes salles rectangulaires et très hautes de plafond, éclairées par des néons, dont la superficie est proportionnelle à l'avancée dans le cursus⁷⁹. Entre toutes ces salles sont intercalés les trois bureaux des professeurs titulaires et la salle de documentation. À mi-parcours, on accède sur la gauche à l'entrée principale, décorée d'une œuvre d'art, une corde géante qui semble émerger du sol. Elle laisse apparaître un escalier en colimaçon qui mène à l'étage et qui est rarement emprunté. Ce hall vide sert souvent de salle de stockage pour des objets en partance pour une exposition, ou d'espace où exposer ses œuvres lors des présentations de fin de sessions de cours. Sur la droite, dans un renfoncement, se trouvent les toilettes, la salle de séchage et une salle de stockage. Dans le second tronçon de ce long couloir s'étendent deux très grandes salles : la salle des tours sur la gauche et, en face, la salle d'émaillage. Les portes coulissantes au fond du couloir marquent l'entrée dans un sas où sont stockés pêle-mêle terres usagées non cuites triées par type de terre, matériel d'exposition, de transport ainsi que d'autres objets non-identifiés. De l'autre côté du sas, trône une boudineuse* et tout le matériel pour recycler la terre. Au fond, une autre porte coulissante marque l'entrée dans la salle des fours.

Une première visite, dans l'ordre de celle qu'on fait habituellement aux invités de passage⁸⁰, laisse l'impression d'un bâtiment peu accueillant, aux portes lourdes et aux murs épais, à l'écart de l'extérieur et de la lumière naturelle, où dominent le noir et le gris malgré les quelques posters accrochés aux murs et les essais d'émaux recouverts de poussière qui semblent avoir été posés là plusieurs décennies auparavant. Le couloir luimême ressemble à une salle de stockage. On y trouve de grandes étagères métalliques où reposent des travaux représentant tous les états de la matière, de la terre encore fraiche aux tessons cuits, mais aussi la presse qui sert à fabriquer des plaques, et dont le tissu est encore imprégné de l'humidité de la terre. Cette portion de bâtiment relativement fermée sur l'extérieur peut apparaître comme tout aussi close sur elle-même ; elle semble

^{79 -} Seul l'atelier des masters est plus petit, vraisemblablement en raison du nombre réduit d'étudiants à ce niveau d'études.

^{80 -} Je fus visiblement une des seules personnes extérieures à ce département à ne pas avoir été introduite dans les lieux à mon arrivée. Chaque espace me fut présenté au moment où les étudiants que je suivais allaient l'utiliser.

formée d'espaces qui ne communiquent pas entre eux, de salles qui ne laissent rien transparaître à l'extérieur.

Et pourtant il suffit de passer quelques jours au sein de ce département pour voir combien les apparences sont trompeuses. Une description plate, suivant d'un point à un autre la répartition et les formats des salles, s'avère ainsi largement insuffisante pour qui veut saisir la manière dont cet espace est habité par les professeurs et les étudiants. Les portes n'arrêtent pas de claquer, indiquant de nombreux allées et venues entre les salles. Au bruit las des pas des étudiants traînant des pieds dans les couloirs succèdent les courses des jours d'enfournement. Ce long couloir est un espace de circulations et de communications intenses, un ballet d'étudiants naviguant sans cesse entre les différents tronçons du département selon leurs activités, et parfois juste pour le plaisir. Fermé en apparence, le département de céramique est en fait complètement ouvert. Le bâtiment semble donc construit plus par les diverses circulations de personnes en son sein que par les murs qui le structurent physiquement. Pour les saisir, il faut paradoxalement faire le pari de l'immobilité : rester assis à une place durant quelque temps, se laisser imprégner du bourdonnement permanent des étudiants, et voir se déployer les différentes lignes de circulation des étudiants et des informations.

Des salles ouvertes au tout-venant

À mon arrivée au département de céramique en septembre 2011, les étudiants de deuxième année viennent de commencer une session de cours technique consacrée au tournage de vases sphériques de petite taille. À 13 heures, tandis que la sonnerie de l'université marque le début des ateliers, les étudiants se retrouvent dans la salle des tours. En ce chaud mois de septembre les deux entrées de la salle ont été laissées ouvertes et les ventilateurs fixés au plafond tournent à plein régime. Dans l'atelier collectif, certains retardataires sont encore en train de se changer ou de discuter. La salle se vide peu à peu alors que quelques mètres plus loin le professeur Tanino commence l'appel. Les absences sont justifiées par les camarades : untel a été vu déjeunant près de la supérette, un autre est en train de se changer dans l'atelier, tel autre est dans la navette qui relie le métro au campus. Tous rejoindront la salle des tours quelques minutes ou quelques heures plus tard en marmonnant un mot d'excuse et en saluant discrètement leurs camarades. Pendant l'appel, les étudiants se préparent au travail. Certains nettoient le tour qu'ils ont laissé sale la veille et font des va-et-vient avec leur bassine d'eau, tandis que d'autres s'occupent de vérifier l'état de la terre qu'ils ont travaillée la veille sans succès. Les étudiants la font sécher en formant des petites arches, qu'ils pressent de leurs doigts pour faire circuler l'air et les déposent sur des planchettes de bois. Une soirée de repos ne suffit pas toujours à retirer l'humidité excessive de la terre. Les plus pressés vont

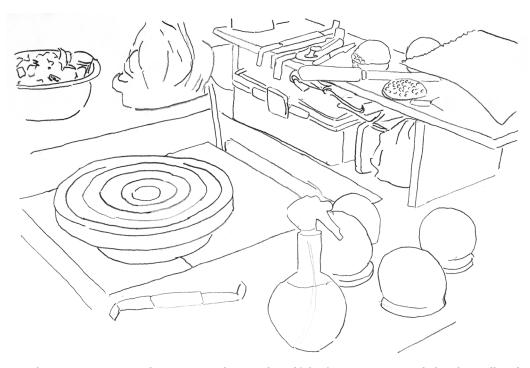
chercher une planche de plâtre dans l'atelier ou dans la salle de séchage, laissent leur terre reposer quelques minutes avant de la malaxer pour en extraire l'excédent d'air. D'autres se contentent de prendre un nouveau pain de terre blanche recyclée sur place dans la réserve qui se trouve dans la salle et la rapportent à leur poste de travail.

Dans la salle des tours, les vingt-cinq étudiants sont répartis par ordre alphabétique sur quatre rangées ; sur chaque poste un morceau de papier scotché à la va vite indique le nom de l'occupant. Les tours sont disposés de telle manière que chacun fait face à un mur ou à une cloison, ce qui n'empêche nullement les communications entre étudiants, comme nous le verrons par la suite. Chacun a installé, avec plus ou moins de soin, ses outils sur les petites étagères à disposition. Les bassines et autres réserves de terres, sont quant à elles posées à même la table ou remisées sous le tour. Au plafond, de grands réseaux de tubes métalliques suspendus servent d'étagères pour entreposer les pièces qui sèchent avant d'être tournassées*. Hormis quelques petites figurines et amulettes déposées par certains étudiants parmi les plus fantaisistes, les postes de travail sont agrémentés du strict minimum et très peu personnalisés. Cette relative frugalité tranche nettement avec les postes de tournage qui se trouvent au fond de la salle, qu'occupent des étudiants plus avancés, et notamment certains étudiants en diplôme. Sur leurs tables s'empilent les babioles et les outils, les œuvres des camarades qui ont été échangées, tandis que les murs sont remplis de posters d'expositions, d'extraits de magazines, de cartes postales de vacances, et d'autres choses qui témoignent d'une occupation quasi-permanente des lieux.

Le cours de tournage s'étend sur cinq semaines, du lundi au mercredi de 13 heures à 18 heures, mais ces délimitations temporelles, à part celle du rendu final, importent peu aux étudiants, qui travaillent pour certains davantage hors des heures d'ateliers qu'en présence du professeur. De même, les sonneries de l'université qui marquent les heures et les pauses officielles n'ont que très peu d'impact sur les activités des étudiants, qui vont et viennent à loisir. La salle des tours vit donc chaque jour au rythme des allées et venues des étudiants partis se dégourdir les jambes, se rafraîchir ou discuter avec leurs camarades. Rares sont ceux qui comme Rio restent impassibles aux nombreux mouvements qui commencent à agiter la salle. Sa concentration est impressionnante. Il reste à son poste et effectue tout au plus un mouvement pour se saisir du cylindre modèle laissé par le professeur et le comparer à ses travaux. Il ne descend de son tour que pour aller remplacer l'eau quand elle est devenue trop trouble, ou pour préparer ses pains de terre. De l'autre côté de l'allée qui borde mon poste, Fanyon, lui, ne cesse de gigoter et de héler ses camarades. Des conversations s'engagent entre lui et Shōtarō, qui est quelques tours plus loin. Les pièces de Fanyon n'arrêtent pas de s'affaisser, provoquant ses rires et ceux de ses camarades. Être assis en tailleurs face à son tour est une position douloureuse, aussi profite-t-il de chaque échec pour se dégourdir les jambes. Il va chercher de l'eau et se rafraîchir, passe par les autres rangées pour aller voir où en sont ses camarades et les



Dans la salle des tours, chaque étudiant est affecté à un poste de travail durant toute la durée de la session technique.



Outils, croquis, essais et objets personnels sont alors déplacés provisoirement de l'atelier collectif à la salle des tours.

taquiner, avant de revenir à son poste, et d'en redescendre parce qu'il a oublié de peser sa motte de terre à tourner. La salle des tours est loin d'être un espace où règne le calme et la concentration. Les rires fusent de tous côtés. En bruit de fond, on entend le rythme régulier des pas des étudiants se traînant jusqu'à l'évier, sortant prendre une pause ou discuter avec leurs camarades à l'autre bout de la pièce. Tanino, l'enseignant, est quant à lui impassible. Il fait le tour de la salle à quelques reprises, réexplique aux étudiants en détresse les gestes à effectuer, intervient sur les pièces en restant debout et en se pliant sur le tour, reçoit les visites d'étudiants plus avancés qui viennent lui présenter des travaux ou lui demander de l'aide dans une autre salle, ou s'assied pour discuter avec ceux qui préparent leur diplôme. La plupart du temps, le professeur n'est d'ailleurs même pas dans la salle des tours, mais dans un couloir ou dans le bureau du professeur Okumura, en train de partager un café avec ses collègues. Okumura fait lui aussi quelques brèves apparitions dans la salle. Il surveille l'avancée des travaux des étudiants de dernière année, et en profite pour voir où en sont les plus jeunes. Il commente les travaux déjà réalisés, taquine ceux qui, à quelques semaines de la fin, n'ont toujours aucune pièce en train de sécher, donne un petit coup de main et quelques conseils aux étudiants dont les gestes gauches ne parviennent pas à maîtriser cette masse de terre mouvante. Il en va de même pour les autres professeurs, qui ne cessent d'aller et venir dans la salle, comme si c'était un couloir. Haru, l'assistant du département, la traverse quant à lui à toute vitesse, pour aller à l'évier, chercher des outils, vérifier la quantité de terre disponible, ou prendre une courte pause. Il s'assied alors sur le bord de l'un des postes de travail et commente à voix haute les gestes des étudiants pour se moquer. Shū, un étudiant de troisième année qui a élu domicile dans cette salle, vient lui aussi régulièrement s'enquérir des progrès de ses cadets. Il conseille Fuku sur la manière de détacher son vase du tour. Il observe le fil de métal qu'elle tient dans les mains : « Avec ça tu n'y arriveras jamais ! ». Il retourne à son bureau puis rapporte à l'étudiante un simple fil de coton : « Prends ça tu y arriveras mieux ». Devant l'étudiante interdite avec son fil dans les mains, Shū lui propose alors une démonstration, qu'il effectue dans le vide. Il confie le fil à l'étudiante, et la regarde faire, n'hésitant pas à la reprendre, puis à effectuer le bon geste avec elle, avant de regagner sa place.

De l'autre côté de la salle, Fanyon, qui a enfin presque réussi après de longues semaines de labeur et de douleur à faire tenir son vase cylindrique, sort le nez de son tour et se redresse. Il cherche des yeux le professeur, ne le trouve pas, demande à la cantonade : « Et le prof, il est où ? ». En l'absence de réponse, il hèle Rio quelques tours plus loin : « Je crois que j'ai réussi ! ». C'est Shōtarō qui, du côté opposé, descend de son tour pour voir l'œuvre de son camarade. Rio regarde de loin prenant un air dubitatif. Husky, de retour d'une pause goûter, thé glacé à la main, passe et s'arrête admirative devant la réussite de son camarade. Tous trois regardent cette boule presque régulière tourner sur le tour pendant quelques minutes, avant de retourner à leurs postes. Fanyon reste l'air

rêveur, puis décide de faire quelques ultimes retouches. Tanino réapparait dans la salle. Il félicite l'étudiant, arrête son tour et tâte la pièce pour vérifier que l'épaisseur est partout égale. Le contrôle effectué, il dit à Fanyon : « Je pense que tu peux aller un peu plus loin. Et n'oublie pas de soigner le bord ». Il reste debout à surveiller l'étudiant, avant de s'éloigner de quelques pas, quand soudain de grands cris se font entendre dans la salle. La pièce de Fanyon s'est complètement disloquée et affaissée. L'étudiant mime pleurs et rage avec tant de théâtralité que tout le monde s'arrête de travailler pour regarder la scène. Tous, professeur compris, rient aux éclats. Shōtarō se moque de son ami qui a été puni de s'être trop vanté. Fanyon continue ses mimiques pendant quelques minutes, se prenant la tête dans les mains, gémissant, riant de dépit. Shōtarō revient le voir et lui propose de prendre une pause. Peu à peu chacun se remet au travail. Fanyon ramasse son tas de terre redevenu informe, nettoie son tour et sort accompagné de son camarade. Le calme revient peu à peu dans la salle.

À 18 heures, alors que sonne la fin des cours, certains restent dans la salle pour continuer à travailler. Husky retourne à son poste en confiant qu'elle doit s'entraîner en dehors des heures de cours si elle veut y arriver. Le tournage est visiblement la technique qui donne le plus de fil à retordre aux étudiants et cristallise les frustrations. Dehors, les mouvements continuent : Natsukichi se change à toute vitesse pour ne pas être en retard à son travail. D'autres courent récupérer leurs affaires dans l'atelier, ils ont laissé filer les minutes et doivent se rendre à leur dernier cours de la journée. Dans l'atelier, quelques étudiants assis sur des chaises de camping se rafraîchissent à l'air d'un ventilateur et discutent en partageant un goûter. D'autres encore participent de leur bureau à la conversation, tout en se lançant dans de petites créations au colombin*.

Ces quelques saynètes issues du quotidien appellent plusieurs remarques quant à la manière dont l'espace se structure par la circulation. Plus que des étudiants assis à leur table de travail immobiles et concentrés, on y rencontre des étudiants sans cesse en mouvement, travaillant la plupart du temps dans le bruit, et dont l'attention est en permanence sollicitée ailleurs, vers une autre action en cours ou un camarade jouant la comédie, partant chercher un outil dans la pièce à côté, ou écoutant un aîné qui s'est arrêté en passant pour expliquer un détail technique. À l'image de cet espace où tous les acteurs ne cessent de se déplacer, il faut concevoir cet apprentissage dans le mouvement plutôt que de s'attacher à en trouver des points d'ancrages. Suivre les étudiants dans leurs méandres n'est pas une mince affaire et laisse croire à un objet qui se dérobe continuellement sous nos yeux. Et pourtant c'est dans ce flux qu'il faut donner à saisir l'acquisition des compétences, car c'est bien là, dans ce brouhaha apparent, que les savoirs circulent et que les pièces se fabriquent.

Il serait néanmoins partiellement erroné de penser que ces mouvements se font de manière totalement anarchique. À défaut d'être complètement lisibles et ordonnées, les circulations des étudiants connaissent de nombreuses variations d'intensité et de vitesse. C'est d'ailleurs la première caractéristique qui me fut présentée de l'enseignement en céramique à mon arrivée au sein du département. Dans son bureau, Matsumoto m'avait tendu le calendrier du semestre d'automne en le commentant de cette manière : « Tu vas voir, il y a différentes phases. Là, c'est le début du semestre alors c'est très calme, c'est lent. Puis on va approcher des cuissons de fin de semestre et ça va s'accélérer d'un seul coup. Tu verras, dans les couloirs, partout, tout le monde sera en train de courir. C'est très amusant. Ensuite ça retombe, et puis ça repart ». J'avais à l'époque été étonnée d'obtenir des commentaires de cet ordre comme introduction à la vie du département. Force est de constater qu'au bout de quelques mois j'avais vécu avec tout autant de surprise ces nombreux pics d'intensité. Le premier fut bien sûr celui de la cuisson des vases du cours de tournage de Tanino. À quelques semaines de la cuisson, la panique se lit sur le visage des étudiants en difficulté. Les pièces doivent être sèches et tournassées avant le jour J. Dans la salle des tours on rigole moins, même de dépit. Les mouvements quant à eux n'ont de cesse de se multiplier, mais comme toujours Rio reste impassible et immobile à son tour, détruisant méthodiquement toutes ses productions sans paraître affecté par le calendrier. De centaines de vases tournés sans relâche, il n'en garde au final que deux – comme le veut la consigne – qu'il parvient à réaliser in extremis. Alors que je l'observe, médusée, parfaire l'une de ces pièces, Tanino me glisse à l'oreille : « Il s'est bien amélioré depuis le début, n'est-ce pas ? ». Pour les autres, les allées et venues vers l'évier se font plus pressantes. Les étudiants y vont de leurs dernières forces pour essayer d'obtenir des vases de forme correcte, mais lassitude et fatigue aidant, subissent des échecs de plus en plus nombreux. À mesure que leurs gestes deviennent plus sûrs, les risques de casse, de geste de trop, semblent en effet se faire bien plus fréquents. Tanino, le professeur, passe plus de temps dans la salle, donnant un coup de main salvateur à de nombreux étudiants. Pour les derniers retardataires commence alors une véritable course contre la montre. Une fois la pièce finie, il faut la transporter rapidement en salle de séchage pour espérer pouvoir la tournasser durant le weekend. Pour ceux qui ont déjà fini leurs travaux réglementaires, l'ambiance est plus à la détente. Ils ont eu le temps de parfaire leurs décors d'engobes, de tester de nouveaux coloris, de regarder les techniques de décor à la brosse dans un livre apporté par le professeur... Tanino a d'ailleurs prévu des exercices supplémentaires et proposé à ceux qui ont fini de réaliser de grands saladiers (鉢: hachi). Si certains ont pris ce nouveau défi très au sérieux, d'autres en profitent pour prendre de très longues pauses ou avancer des projets parallèles.

La salle des tours apparaît comme le lieu idéal pour saisir la manière dont s'opèrent les mouvements quotidiens au sein du département. Bien que la pratique du tour requière – surtout pour des novices – une très grande concentration, celle-ci semble sans cesse mise à mal par les nombreux passages et les commentaires intempestifs. En plus d'être un lieu de travail intense, elle s'apparente à bien des moments à une annexe

du couloir qui la borde. En marchant à partir ou en direction de la salle des fours, étudiants comme professeurs ne cessent d'y passer pour voir qui y travaille, qui en est absent. Mais la salle des tours a aussi ses heures de pointe et ses heures creuses. Quand aucune promotion ne l'occupe pour un cours technique, l'espace se vide, et elle devient une salle de repos. Durant les longs mois d'hiver, on vient ainsi s'asseoir près des radiateurs à gaz, tout en buvant une boisson chaude, pour échanger sur les ragots du département et en profiter pour railler les camarades moins avancés.

En plus d'être un espace de circulation, l'organisation de la salle des tours permet aussi de saisir une première distinction entre les espaces de travail centraux et relativement pérennes que sont les ateliers et des espaces satellites que sont la salle des tours, mais aussi celle d'émaillage (et dans un autre genre celle de documentation). Entre ces différents lieux, les étudiants circulent à intervalles plus ou moins réguliers, transportant le nécessaire (minimum ou maximum selon les caractères) d'une salle à une autre. L'atelier de promotion devient à son tour une annexe, un espace de pause et de repos, et les étudiants ne cessent d'aller et venir entre les deux endroits.

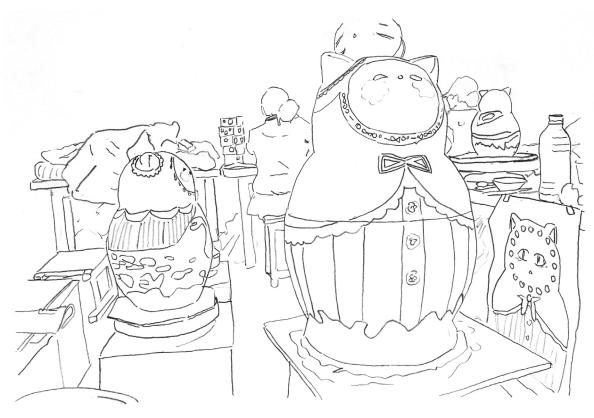
Ménages et déménagements : un espace modulable

L'atelier des deuxièmes années qui n'est alors utilisé que partiellement, pour des créations personnelles et pour le séminaire sur les émaux, ressemble à un grand dépotoir. Sur les bureaux personnels des étudiants s'entassent des éléments épars, documents, pains de terres, créations, maquettes, des bricoles sans rapport immédiat avec le travail de la terre, sans compter une épaisse couche de poussière. Ces bureaux-établis de taille standardisée font partie du bagage des étudiants quand ils entrent à l'université. Chacun se voit alors confier une table et un tabouret à deux positions, matériel qui les suivra jusqu'à la fin de leur cursus, et qui est marqué du nom et du numéro d'étudiant de chacun. Au fil des années, donc, les étudiants changent de salle mais conservent leur bureau et se déplacent avec lui entre les différents ateliers. Chaque année, on assiste ainsi au mois d'avril, soit quelques jours avant la rentrée des classes, au grand déménagement durant lequel chaque promotion rejoint l'atelier de l'année supérieure. C'est un événement assez spectaculaire : dans le couloir, sous un grand nuage de poussière, se croisent tables et objets, un chassé-croisé qui laisse derrière lui d'immenses salles vides en attendant de nouvelles recrues. Les étudiants méconnaissables derrière leur attirail de combinaisons, lunettes et masques de chantier, balaient le sol sans relâche, tandis que d'autres viennent jeter dans des bennes les œuvres fêlés, ratées ou qui n'ont pas trouvé d'acquéreur.

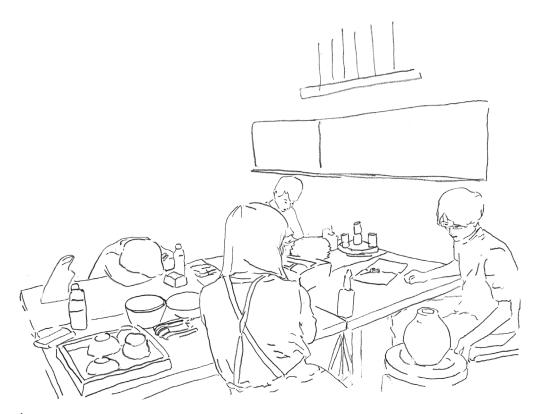
Pour autant, les ateliers par année ne sont pas soumis aux changements qu'une seule fois dans l'année : les mouvements de bureaux, et les nuages de poussière qui les accompagnent, sont fréquents, même s'ils sont effectués avec moins de zèle qu'au début



Tous les jeudis après-midis, les étudiants de deuxième année, munis de leurs tabourets personnels, se rendent en salle des émaux. Une fois leurs mixtures prêtes et posées sur l'argile, ils nettoient leur matériel à l'évier avant de préparer de nouvelles recettes. Les nombreux allers et retours et le bruit des pilons dans les mortiers rythment les heures de travail.



Dans l'atelier collectif, le manque d'espace commence à se faire sentir. Les pièces de la « création de promotion » commencent à se multiplier, rendant difficiles les mouvements dans la salle. Ici, l'étudiante est cachée derrière la série de chats-russes qu'elle prépare.



À la différence de la salle des tours avec ses postes de travail fixes, les ateliers collectifs sont complètement modulables : au début de la « création de promotion », les bureaux des étudiants sont regroupés par quatre.



Lors de certains cours de première année, ils sont répartis individuellement dans la pièce, comme dans une salle de cours classique.

du printemps. Au mois de septembre 2011, les bureaux des vingt-cinq étudiants sont regroupés par quatre et constituent six pôles dans la salle des deuxièmes années. Reste une table qui est installée seule près de la porte. C'est le poste de Chitchi, qui m'explique qu'il a besoin de plus de place car il utilise un tour personnel, avant d'ajouter en riant qu' « [il] n'aime pas trop être près des autres ». Chitchi est néanmoins rattaché au groupe qui se trouve à quelques centimètres de là. La disposition des tables correspond en effet à l'organisation en commun et chacun déplace son bureau en fonction des séquences de cours et du travail collectif qu'elles imposent ou non. Si la salle a l'air d'avoir été figée dans le temps, je découvre, très vite, une toute autre organisation et un espace bien plus flexible qu'il n'y paraît, à l'occasion du séminaire autour des émaux qui a lieu tous les jeudis. En cette rentrée de second semestre, le professeur explique le programme des mois à venir : des expériences pour lesquelles il faut réaliser des pièces-test mais aussi une cuisson raku*81 pour laquelle les étudiants doivent fabriquer des objets de petite taille ainsi que certains éléments du four. Après 45 minutes de présentation et quelques questions-réponses, Kimura, le professeur, propose aux étudiants de constituer cinq groupes de cinq étudiants pour la durée du semestre. Dans la salle, on passe du calme relatif au brouhaha tandis que débutent les tractations entre étudiants. Au départ tous assis à leurs tables, les étudiants se dispersent dans la salle et constituent des groupes par affinité. Chacun se déplace avec son tabouret et vient s'asseoir à côté des camarades choisis. Seule membre du groupe étant restée immobile, je retrouve à ma table tous les garçons de la promotion réunis et formant un groupe de huit personnes. Les plus sollicités rejoignent d'autres groupes, me laissant donc en compagnie de Rio, Akki, Kyabetsu et Fanyon, qui écrivent leur nom sur le papier distribué par le professeur. Après quelques discussions, ils inscrivent aussi le nom de leur camarade Fujita, connu pour son absentéisme. Puis, chacun retourne à sa table de travail initiale ou à son casier pour aller chercher le matériel nécessaire - soit un mortier, un pilon, et des moules pour les pièces test. Fanyon me confie le matériel trouvé à la table de Fujita et chacun part avec son tabouret dans la salle des émaux, tandis que certains groupes restent dans la salle pour travailler ou faire autre chose. La cuisson des tests n'est pas imminente et chaque groupe organise son travail comme il le souhaite. Trois des cinq groupes se répartissent donc les grandes tables de la salle des émaux, et les garçons s'engagent dans un grand jeu-concours pour savoir quel groupe finira le premier le nombre de pièces requises.

Dans la salle d'émaillage, le chassé-croisé est similaire à celui de la salle des tours. Si les étudiants de deuxième année, motivés à l'idée de finir plus vite leur journée, se déplacent peu de leur poste de travail, ceux des autres années occupés à l'émaillage de leurs pièces enchaînent les allées et venues, amusés par les éclats de rire de leurs

^{81 -} Ces expériences des émaux seront relatées en détail dans le chapitre 7.

camarades. Comme certaines des matières premières servant à fabriquer des émaux sont dangereuses à manipuler, il faut aller chercher l'assistant pour qu'il ouvre les grandes étagères cadenassées où sont consignées ces grandes boîtes de poudres colorées. Cela peut prendre pas mal de temps. Haru est en vadrouille dans le département et toujours débordé. Il arrive en grognant, confie les clefs à un étudiant, lui dit de bien refermer la porte et repart toujours en grognant. L'étudiant fait son marché, compose sa mixture en pesant les différents éléments, laisse les boites sorties, puis repart dans son atelier appliquer l'émail ainsi fabriqué. Un peu plus tard c'est Yukari une étudiante de troisième année qui arrive dans la salle. Elle s'entretient avec Kimura sur la composition d'émaux appliqués après la cuisson (uwae)*. L'étudiante prend des notes, puis part à la recherche de Haru pour qu'il ouvre les étagères. Après quelques minutes Haru revient en furie. Il n'a pas récupéré les clefs. Il cherche dans sa mémoire le coupable, puis envoie l'étudiante les chercher. Kimura, qui est le spécialiste des émaux du département, est sollicité sans cesse lorsqu'il vient le jeudi. Il tient en parallèle un séminaire de recherche sur les décors avec les étudiants de dernière année, qui viennent souvent lui montrer des mélanges, des résultats d'expérimentations, ou demander des recettes pour obtenir tel ou tel effet. Pendant ce temps les étudiants de deuxième année ont quasiment tous fini leur travail. La salle s'est vidée d'un seul coup et redevient plus calme. Chacun est reparti muni de son tabouret et de ses outils. Les discussions reprennent à bon train dans l'atelier et certains profitent que les travaux aient été finis relativement tôt pour rentrer chez eux.

Les cuissons du mois d'octobre achevées, c'est un « grand ménage » qui s'organise dans la salle des tours. Les étudiants ont fini leur session de cours et doivent faire place nette pour les suivants. Chacun transporte donc ses travaux et ses outils dans l'atelier, et nettoie de fond en comble son poste de travail. Haru en profite pour réparer les tours dont les mécanismes peinent un peu, aidé des étudiants de deuxième année qui passent par là et des étudiants avancés qui travaillent en permanence dans la salle. Le lendemain, c'est le même branle-bas de combat mais cette fois dans l'atelier. On fait du propre avant les présentations finales et surtout le début de la prochaine session de cours. Pour occuper les étudiants durant la cuisson, Tanino les convie dans la salle de documentation pour proposer une conférence retraçant ses méthodes de travail et son parcours. Les étudiants, munis de leurs tabourets, s'entassent dans cette salle étroite pour écouter leur professeur et regarder les quelques œuvres qu'il a apportées. La porte reste ouverte et attire bientôt de nombreux autres étudiants qui viennent observer et toucher les boîtes tournées et engobées, impeccablement réalisées, de leur professeur. Haru passe chercher quelques affaires dans son casier qui se trouve dans la même salle. Wataru, un étudiant de troisième année, occupe quant à lui un poste informatique et crée une affiche pour une exposition collective. Les étudiants en charge de la surveillance de la cuisson s'éclipsent régulièrement pour vérifier à l'autre extrémité du bâtiment que



Les espaces de stockage sont encombrés des pièces réalisées lors des sessions précédentes. Il est temps de faire le tri..

la température évolue comme prévu⁸². À l'issue de la présentation, le grand ménage se poursuit dans l'atelier. Munis de leurs combinaisons, de masques, et de foulards enroulés sur la tête, les étudiants essaient de venir à bout de la masse de poussière qui a envahi la pièce. Tout étudiant qui entre dans la salle est mis à contribution. Rio enjoint ses camarades à faire du tri afin d'avoir de la place pour commencer un nouveau travail.

Le lundi suivant vers 13 heures 15, les professeurs Miyanaga et Ikoma font leur entrée dans l'atelier les yeux ébahis par tant de propreté. Miyanaga taquine Shōtarō dont le bureau n'est pas parfaitement ordonné; ce sur quoi l'étudiant répond que le ménage a pris trois jours entiers et que chacun – et lui en particulier – s'est démené. Jugeant le résultat du rangement satisfaisant, le professeur déclare qu'il est temps de se mettre au travail et de commencer cette première « production de promotion ». Pour cela, il faut constituer de nouveaux groupes et réorganiser l'espace de travail. Après quelques discussions internes aux différents groupes déjà constitués, les étudiants finissent par décider de redistribuer les cartes : tous les groupes sauf un – qui a décidé de continuer à travailler ensemble – acceptent de se soumettre à un nouveau tirage au sort. Ces groupes de travail, déjà évoqués au chapitre précédent, sont avant tout des groupes de discussion qui servent à faire le point, à intervalles réguliers, sur les projets de chacun, mais pour l'instant il faut surtout trouver de la place pour se réunir. Certains groupes occupent les bureaux de leurs camarades, d'autres décident d'aller en salle de documentation, d'autres encore préfèrent se rendre dans la salle des tours qui n'est pas occupée par un cours technique. D'autres enfin réunissent leurs tabourets dans le peu d'espace qui subsiste dans l'atelier et font leurs réunions au milieu du bruit.

Une fois par semaine, chaque groupe est invité à discuter avec les professeurs de l'avancement des projets. On s'installe alors dans la salle de documentation pour quelques heures. Daiki, qui passe par là à la recherche de Haru, s'assied pour écouter les conversations. Très vite, le professeur le prend à parti et lui demande de commenter les projets naissants de ses cadets. Il pointe les faiblesses de certains projets, rappelle qu'il faut bien penser à leur faisabilité, et rit des petites obsessions des étudiants, surtout de celle de Shōtarō qui souhaite réaliser une pissotière en taille réelle. Vers 16 heures, les discussions sont interrompues par le groupe des « filles céramistes » (*tōgei joshi*) qui a réservé la salle pour préparer une exposition⁸³. Certaines des membres parmi les plus

^{82 -} La surveillance des cuissons sera évoquée au chapitre suivant.

^{83 -} Ce regroupement – exclusivement féminin, comme son nom l'indique – d'étudiantes de différents niveaux d'études existe depuis plusieurs années et fut apparemment créé pour affirmer et renforcer la présence de femmes dans la discipline. Il s'agit de participer collectivement à des ventes d'objets et d'accessoires dans des grands magasins, d'organiser des expositions collectives ou de louer à plusieurs des stands sur des marchés ou au festival de l'université. La production de céramique populaire a vraisemblablement toujours été mixte, avec une répartition stricte des différentes étapes de fabrication – les femmes étant par exemple chargées de la préparation de la terre et des décors, les hommes du façonnage et surtout de la cuisson (voir par exemple Moeran 1997). Les femmes sont aujourd'hui largement majoritaires dans les cursus de céramique à l'université (dans la promotion suivie on

âgées en profitent pour jeter des regards indiscrets dans les cahiers de leurs camarades, les mitrailler de questions sur leur exposition, et pour inviter les étudiantes de deuxième année à rejoindre leur groupe. Après quelques hésitations sur les espaces disponibles et une première tentative de poursuite de la discussion dans l'atelier – bien trop bruyant –, les étudiants toujours munis de leurs tabourets respectifs s'entassent dans le bureau exigu de l'enseignant. Là, commence une autre série d'allées et venues. Une étudiante de troisième année qui prépare des moulages vient sans cesse chercher le matériel qui se trouve dans le bureau du professeur, en s'excusant à chaque passage de déranger. La discussion est donc entrecoupée par ses apparitions et les commentaires du professeur sur son inattention.

Quand, trois semaines plus tard, Miyanaga clôt le cycle des discussions de groupe pour marquer le début de la phase de réalisation, l'atelier est de nouveau sens dessus-dessous. Les pains de terre commandés par les étudiants s'entassent dans un coin et ceux qui ont commencé à travailler la terre empiètent sur les espaces de travail de leurs camarades moins avancés dans leur projet⁸⁴. Rio, qui a été plébiscité au rang de « responsable » de cette session de cours (1) — 5 — : $rid\bar{a}$ de l'anglais leader), convoque en début de cours une réunion exceptionnelle pour discuter de cet état de crise. Nombreux sont ceux qui

compte neuf hommes pour vingt-cinq étudiants). Le ratio hommes-femmes se serait inversé, selon mes interlocuteurs, il y a une quinzaine d'années. Les femmes semblent cependant n'avoir été admises que tardivement au sein de tels cursus. La céramiste japonaise vivant en France Nagasawa Setsuko (1941 -) m'a ainsi confié avoir été la première femme admise dans un cours de céramique à l'université municipale des arts de Kyōto à la toute fin des années 1950 et que lors de son entretien d'admission, le fait d'être une femme fut clairement présenté comme un obstacle à son entrée dans le cursus. Notons que les titulaires des enseignements de céramique au sein des universités sont encore, à une écrasante majorité, des hommes, et que certains préjugés attachant la céramique à une discipline masculine sont encore très tenaces. L'apprentissage chez un patron, par exemple, semble réservé à la gent masculine, en raison du caractère très « physique » du travail requis m'ont dit de nombreux étudiants. Après mon départ une ancienne étudiante, Madoka, a cependant commencé un apprentissage dans la région de Karatsu (île de Kyūshū) à la suite de sa formation au Centre d'expérimentation en céramique de la ville de Kyōto et de quelques années dans un atelier partagé à Kyōto. Enfin, des étudiants ont entrepris de créer durant mon séjour un collectif « d'hommes céramistes » qui a donné lieu à plusieurs expositions collectives.

84 - Pour cette session de cours, comme pour tous les cours de création libre, les étudiants doivent subvenir euxmêmes à leurs besoins en matière première. Ce sont eux qui choisissent le type de terre qu'ils souhaitent travailler (en fonction de sa plasticité, de leur avancée dans le cursus, mais aussi du prix de celle-ci) et ils s'organisent à plusieurs – via la désignation d'un « responsable terre » (土の担当: tsuchi no tantō) – pour passer, plusieurs fois par semaine, des commandes groupées auprès d'un fournisseur de la ville. Les différents types de terre, leurs rendus, ainsi que leurs tarifs sont affichés sur un mur de l'atelier partagé. L'argile est généralement vendue par pains de 10 kilogrammes. Les sessions techniques sont quant à elles effectuées, la plupart du temps, avec une terre blanche de recyclage, fabriquée sur place à partir des résidus non-cuits que les étudiants déposent dans des espaces dédiés (entre la salle des fours et les salles de travail). Au début de ces cours, les étudiants se relaient par groupes de cinq-six auprès de la boudineuse* pour préparer ces pains de terre, qui sont entreposés dans la salle des tours et disponibles en libre accès. Les étudiants piochent aussi dans cette réserve commune quand ils veulent s'exercer ou fabriquer des pièces sur lesquelles la terre nue est peu visible. Le rendu de cette terre, une fois cuite, est perçu comme peu élégant, voire laid. Elle est par ailleurs considérée comme peu agréable à travailler : le peu de soin apporté par les étudiants au tri de la terre donne en effet lieu à de nombreux mélanges de terre crue, de tessons de terre cuite et de déchets divers qui rendent sa texture « rugueuse et grossière » (あらい: arai). Notons par ailleurs que ces éléments exogènes peuvent provoquer des trous, des fissures ou de la casse durant la cuisson.

se plaignent de ne pas avoir assez d'espace pour travailler, et ceux qui ont commencé dans leur coin des pièces de grande taille sans avoir consulté leurs camarades sont rappelés à l'ordre. S'ensuit donc une discussion collective qui va durer plusieurs heures pour réorganiser l'atelier et donner suffisamment de place à chacun. Rio et Asahi sont aux commandes, et notent sur le tableau les besoins exprimés par leurs camarades. Ils commencent par désigner ceux qui travaillent dans la salle des tours et dont on peut récupérer provisoirement les tables de travail. Erijo ose une réflexion et demande si elle peut quand même garder son bureau dans l'atelier; elle souhaite conserver un bureau où entreposer ses affaires et mener des projets parallèles. Les autres tourneurs acquiescent : doivent-ils perdre leur bureau sous prétexte qu'ils font des pièces tournées ? Chitchi prend la parole pour expliquer que vu l'état actuel des projets, il faut que certains renoncent à leur bureau pour les semaines à venir, et que la salle des tours est bien assez grande pour pouvoir travailler plusieurs pièces en même temps et s'installer confortablement. L'équipe de la salle des tours finit par accepter, et certains profitent que leur sort soit scellé pour se remettre au travail, tandis que pour les autres, de longues discussions seront encore nécessaires. On consigne ensuite le nom des étudiants effectuant des pièces de grande taille, qui ont besoin de plus de place. Les heures passent, la lassitude s'installe, mais les solutions ne sont toujours pas trouvées. Certains écoutent d'un air distrait tout en continuant leur travail. Le petit groupe restant circule dans la salle, carnet à la main, en délimitant des espaces, et en imaginant avec leurs mains les positions possibles des différents bureaux. Chaque mètre carré est mis à profit ; il faut penser à l'ouverture des portes, mais aussi veiller à ce que les grandes pièces puissent être transportées dans la salle des fours sans qu'il faille déplacer tout le monde. On convient donc de les regrouper à proximité des portes de la salle. Chitchi, qui a demandé à rester où il est, s'est réinstallé à son poste de travail. Rio et Asahi dessinent les plans sur un carnet et vont vérifier avec chacun que l'espace alloué est suffisant. Après ces tractations, ils affichent le nouveau plan de salle au tableau et proposent un déménagement le lendemain ; il est trop tard en ce jour pour imaginer le réaliser dans le temps restant. En attendant, chacun est invité à faire du tri, à jeter les pièces qui s'entassent sur les étagères et à emmener chez soi les petits objets qui sont devenus trop nombreux.

La description des déplacements des étudiants à l'intérieur de l'espace commun que constitue l'atelier de promotion nous permet de conclure que nous avons affaire à un espace relativement flexible. Plutôt qu'un bâtiment à l'architecture et aux dispositifs de travail fixes et figés, ce lieu d'apprentissage s'impose comme un espace entièrement modulable, dans lequel tous les éléments peuvent être déplacés en vue d'une action



Après moult tractations et un grand ménage, tout le monde a enfin trouvé un espace suffisant pour poursuivre son travail. Avec sa pièce imposante, Akki a été placé près de la porte d'entrée de l'atelier. Derrière lui se trouve la réserve de terre crue.



Délaissant son bureau, Chitchi, lui aussi situé près de la porte, s'est créé un poste de travail sur mesure avec des briques et des planches de bois.

précise⁸⁵. Aux circulations entre les salles s'ajoutent les nombreux changements de place à l'intérieur des ateliers, soumis à des arrangements collectifs. À travers ces exemples, nous avons vu, en l'espace de quelques mois, l'atelier se métamorphoser, passant de regroupements par quatre à des surfaces de travail plus individualisées, allouées en fonction du type de création en cours. Entre les deux, des moments de flottement indiquaient les problèmes posés par la coexistence de plusieurs cours, qui nécessitent chacun des espaces de travail de types différents et imposent de se bricoler un lieu de réunion, de se déplacer dans une autre salle, ou encore de prêter son bureau. Dès lors, ce n'est pas la structure du lieu qui dicte les activités qui y sont réalisables, mais le travail lui-même qui vient la transformer.

Des savoirs au grand jour

Au fil des années, le jeu des déménagements se fait néanmoins beaucoup moins fréquent. Alors que je retrouve le département après six mois d'absence au début de l'été 2012, Haru m'indique de suite le changement d'atelier. Les étudiants, devenus des troisièmes années, ont investi un nouvel espace de travail qui me paraît à la fois familier et étranger. Je reconnais bien sûr les gadgets des uns et des autres qui ont juste été déplacés de quelques mètres, les œuvres entreposées sur les étagères, cette même couche de poussière, et ce désordre relatif qui, visiblement, ne change guère au fil des ans. Et pourtant, l'espace est habité d'une autre manière. Les tables, plutôt que d'être rassemblées en petites unités, sont désormais disposées unes à unes. Les murs, auparavant très peu exploités, accueillent de nombreux bureaux, parfois même agrémentés d'étagères et de points de rangement individuels. À certains postes de travail ont été ajoutées des tables supplémentaires, formant de larges espaces où les étudiants peuvent produire différentes pièces au même endroit. Si les étudiants sont de nouveau dans la salle des tours pour un cours technique, l'atelier de promotion continue de vivre et de nombreuses pièces en cours trônent sur les bureaux. Durant les huit mois de ce nouveau séjour, il n'y aura d'ailleurs pas de déménagement. Les espaces personnels, plus pérennes, sont dès lors beaucoup plus personnalisés. Les étudiants profitent des murs pour afficher des posters, les billets des expositions inspirantes, des publicités pour tel ou tel artiste, ou parfois des petits mots, des dessins d'amis, ou des croquis pour des projets à venir Les seules évolutions

85 - La tentation de rapprocher cette flexibilité spatiale du caractère fortement modulable de l'architecture japonaise dite « traditionnelle » est grande ; notons cependant que cette dernière permet de clore ou d'ouvrir des espaces à l'aide de cloisons mobiles. L'absence de toute cloison possible dans l'architecture des ateliers et des salles de travail (les seules cloisons qui séparent les rangées de tours dans la salle des tours ne vont pas jusqu'au plafond et seront d'ailleurs toutes retirées lors de mon dernier séjour en 2014) invite au final plutôt à un rapprochement avec les *open-spaces*, où l'on peut embrasser un espace et ce qui s'y passe d'un coup d'œil, voir *infra*. notables étant deux bureaux supplémentaires installés début septembre au centre de la pièce (dans un espace auparavant vide) pour accueillir deux étudiantes reprenant leur cursus après quelques semestres de césure.

L'ambiance et le rythme de travail ont eux aussi un peu changé. Comme de coutume, c'est Matsumoto, qui, m'accueillant pour la deuxième fois, me met en garde. Les étudiants, me dit-il, sont fatigués à cette période du cursus qui représente techniquement un palier dans l'apprentissage; ils ont besoin de calme et de détente⁸⁶. Le cours de tournage de troisième année est pour beaucoup une épreuve physique : il faut tourner une jarre de grande taille et l'opération est délicate. En même temps il faut préparer la grande cuisson au bois annuelle⁸⁷. Les étudiants de troisième année travaillent donc sans relâche jusqu'à la fermeture de l'université le soir à 22 heures, weekends puis congés estivaux compris⁸⁸. Ils se sont vite mis au pas après les sermons de Nobuki, le professeur en charge qui se plaint régulièrement du manque d'investissement des étudiants dans leur travail. Il répète à qui veut bien l'entendre que la pratique de la céramique ne peut se satisfaire des horaires et de l'emploi du temps de l'université. Qu'il faut être là au bon moment si l'on veut pouvoir avancer dans son travail. Que pour être là au bon moment, il faut être là le plus possible, pour ne pas risquer de manquer la bonne texture, le bon séchage. La terre a une temporalité propre qui ne tolère pas de repos dominical, ni d'anticiper son planning. Les grands vases à réaliser ne peuvent en effet être construits à la va-vite. Ils nécessitent un temps de séchage lent et long afin de pouvoir résister au choc

^{86 -} Cette mise en garde fait suite à ma demande de continuer à pouvoir filmer les étudiants au travail, qui s'est donc vue opposer un refus catégorique de la part du professeur (voir introduction).

^{87 -} Il s'agit de pièces d'environ 90 centimètres de hauteur, dont la base est tournée à partir d'une motte de terre de 8 kilos. Une fois la base réalisée et à moitié sèche, on réalise la partie haute de l'objet au colombin, tout en se servant des mouvements du tour. L'apprentissage de cette technique, qui pose de nombreuses difficultés aux étudiants fera l'objet d'un développement au chapitre 8 quand nous étudierons l'acquisition des habiletés et particulièrement les techniques du corps. La cuisson au bois annuelle, qui marque par ailleurs le passage du statut de cadet à celui d'aîné, sera quant à elle étudiée au chapitre 6.

^{88 -} Les ateliers et les salles de cours sont librement accessibles entre 8 heures et 20 heures tous les jours de la semaine. Entre 20 et 22 heures, la présence des étudiants est tolérée à condition d'être autorisée par un professeur (à l'exclusion des weekends et des jours fériés). Chaque semaine ou tous les quinze jours, les étudiants doivent ainsi faire signer une autorisation collective d'ouverture de leur atelier à l'un des professeurs, le faire tamponner par l'administration avant d'en déposer une partie dans la loge des vigiles et de coller l'autre sur la porte de leur salle. Un ou deux étudiants se chargent alternativement de cette tâche, mais les oublis – souvent dans les moments les plus critiques – ne sont pas rares. Commencent alors de longues négociations avec le personnel de sécurité de l'établissement – dont certains sont réputés plus sévères que d'autres – pour glaner de précieuses minutes supplémentaires. Les étudiants de céramique obtiennent souvent, mais pas systématiquement, des faveurs des vigiles, qui acceptent par exemple de finir leur ronde avant de revenir fermer les salles, offrant ainsi trente minutes de bonus aux étudiants pour finir une action en cours ou déplacer leurs effets personnels dans l'atelier d'autres années ayant une autorisation valide. Ils ferment aussi souvent les yeux sur ceux, nombreux, qui profitent des cuissons pour passer la nuit sur le campus, alors que seuls ceux qui sont chargés de la surveillance sont censés y être autorisés (nous reviendrons sur ces autorisations au chapitre suivant).

de température de la cuisson. L'humidité estivale ne facilite pas le travail des étudiants et les pièces ont bien du mal à sécher.

Ces temps de séchage beaucoup plus longs laissent paradoxalement beaucoup plus de temps libre pour des activités secondaires. Les étudiants passent donc leur temps entre leur poste de travail et la salle des tours, venant vérifier à de nombreuses reprises l'état de la terre et interrompant toute activité autre si cela s'avère nécessaire. Ils apprennent à partitionner leur temps de travail, à gérer le dédoublement des activités et les exigences conjointes de travaux effectués simultanément mais avec des temporalités différentes selon la teneur des projets et les techniques employées. Certains préparent ainsi de nouvelles pièces pour l'exposition annuelle des étudiants de Seika et d'autres universités de Kyōto dans une école désaffectée du centre ville. En plus de l'énergie dépensée à la production des œuvres, les étudiants passent une bonne partie de l'été à se réunir, dans la salle de documentation, dans le bureau d'un professeur, ou dans l'atelier collectif pour organiser les différents événements à venir. La préparation de l'exposition collective nécessite de nombreuses discussions entre les promotions participantes pour se répartir l'espace d'exposition, les heures de surveillance, et les différentes activités – workshops et conférences – proposées au public. À cela s'ajoutent les projets d'expositions personnels ou en petits groupes, qui commencent, à ce moment charnière de la formation, à s'avérer nécessaires pour se faire connaître et espérer faire carrière. Les étudiants passent ainsi de nombreuses heures à démarcher les galeries, négocier les tarifs de location, les dates, produire les affiches et autres prospectus publicitaires et invitations. Sans oublier l'organisation du stage de cuisson, de la désignation de responsables d'équipes à la préparation des menus, en passant par le ménage de la salle de séchage pour entreposer les pièces avant la cuisson de dégourdi*, l'organisation du transport des objets, les réunions d'information pour les participants... Aussi, si les étudiants font moins de petites pauses et d'allers et retours aux postes de leurs camarades, la nature des mouvements n'en est pas pour autant radicalement modifiée. La salle reste un lieu de passage et les étudiants continuent de circuler entre les différents espaces.

Néanmoins quelque chose semble avoir changé et c'est à la rentrée d'automne que l'écart avec la deuxième année devient plus manifeste. Les étudiants rentrent épuisés de la cuisson au bois (voir chapitre 6) et une grande lassitude s'installe dans l'atelier collectif qui va durer plus de six mois. Dans le cours « d'artisanat » qui débute en septembre 2012, de nombreux étudiants, parmi les plus investis, sèchent les cours, disparaissant peu à peu de l'horizon du département. Fanyon, l'un des étudiants les plus assidus de la promotion, passe son temps à faire la sieste à son bureau. Les blagues de Shōtarō sont moins fréquentes. Celui-ci est occupé à réaliser des couteaux et des sabres qu'il aiguise sans relâche. Les salles sont désertes, les étudiants traînent des pieds et passent plus de temps en pause qu'au travail. L'ambiance n'est plus vraiment légère et les allées et venues dans l'atelier se font plus rares. Cette perte de motivation est néanmoins perçue sur

place comme un phénomène récurrent et propre à la troisième année. C'est à ce moment là que les étudiants commencent à réfléchir à leur avenir via les cours de professionnalisation⁸⁹. À l'enthousiasme innocent succèdent le poids des responsabilités et la nécessité de penser au futur. Si tous les étudiants ne vivent pas ce moment charnière sur le mode du tragique, il faut néanmoins constater que les questionnements sur la pratique de la céramique – et le sens de la vie – se multiplient dans les recoins du département.

De tout petits mouvements, ou comment s'entraider dans des temps sombres

Dans la salle des tours Husky désespère de son niveau de tournage qu'elle juge insuffisant pour une troisième année. Elle monte sans arrêt des saladiers qu'elle détruit au bout de quelques minutes. Après quelques semaines d'échecs, elle demande conseil à sa voisine et amie Natsukichi, qui fait partie des meilleurs tourneurs de la promotion. Elle s'arrête pour observer ses gestes, elle lui bouge un peu les bras, lui conseille de changer d'estèque*. Husky utilise jusqu'à présent une technique classique de façonnage par centrage. Sa camarade lui propose avec beaucoup de prudence d'essayer celle qui leur avait été enseignée par le professeur Tanino un an auparavant, en mimant un poing s'écrasant dans une motte de terre ; cette technique consiste en effet à former une motte dont le haut est plat, d'y creuser un trou avec le poing, formant ainsi une sorte de cylindre évidé à partir duquel on peut élargir à loisir à partir du fond de la pièce. Husky se remet au travail, le geste hésitant ; elle interroge tantôt sa camarade sur les méthodes à suivre, tantôt c'est Natsukichi qui d'elle-même anticipe les questions de son amie d'un ton rassurant. Elle finit par retourner à son poste quelques tours plus loin, mais revient plusieurs dizaines de minutes plus tard devant les échecs répétés de sa camarade. Natsukichi vient alors prendre sa place pour lui montrer les bons gestes, en demandant à Husky de s'asseoir tout près du tour. En quelques instants l'étudiante parvient à un cylindre parfaitement homogène. Les mouvements du tour sur cette terre couleur encre ne laissent apparaître aucune irrégularité ni déséquilibre. Elle commente ses gestes avec un ton très nuancé, comme si ses conseils n'étaient qu'une indication parmi de nombreuses autres possibles. La démonstration achevée, les deux étudiantes observent le beau saladier qui s'offre à elles. Natsukichi reprend : elle mime dans l'air le bon côté et le mouvement

^{89 -} Notons que les cours de professionnalisation (就職活動: shūshoku katsudō) existent dans toutes les universités au Japon. Ils commencent souvent plus tôt qu'à Seika, en deuxième année. Au sein de cette université, ils sont de plus entièrement facultatifs et de nombreux étudiants choisissent de ne pas y participer. Dans ces cours, Il s'agit de préparer les étudiants à l'embauche, à la fois par la construction d'un projet personnel, mais aussi par le biais d'exercices très concrets de mise en situation, d'habillement, de posture et de langage. À Seika, on reconnaît souvent les étudiants qui suivent ce cours par leur radical changement de style capillaire. Entre eux, les étudiants rient de ce « style shūshoku », qui impose d'avoir une coiffure nette et une teinte brune.

des deux mains, puis encourage sa camarade, avant de repartir s'asseoir. Husky a l'air encore plus dépitée qu'auparavant mais se remet de suite au travail, en commençant par retirer le travail fait par sa camarade du tour, et le retransformer en pain de terre pour le faire sécher. Husky passera ainsi plusieurs semaines à essayer de former son saladier de longues heures durant, encouragée par ses camarades et moi-même – qui occupe alors le poste à côté du sien – à coups de chocolats et de thés glacés, avant de parvenir finalement à une forme qu'elle jugera insuffisamment aboutie.

Un peu plus loin, près des fenêtres, Erijo prend une pause assise sur un tabouret au pied du tour de Kinoko, qui tourne de petites formes sphériques pour en faire des photophores. Elle utilise pour la première fois de la porcelaine et Erijō la regarde avec admiration manier cette terre d'un blanc jaunâtre qui paraît complètement élastique. Elle questionne sa camarade sur ses impressions. Kinoko, l'air toujours jovial, lui répond en évoquant les nombreux essais qui lui sont nécessaires pour parvenir à une forme correcte, surtout pour elle qui se considère comme une tourneuse peu assurée. Le problème, c'est que cette terre se salit très vite, et qu'elle a peur de gâcher beaucoup de ce matériau précieux⁹⁰. Alors que Kinoko continue à travailler et à se plaindre de cette terre indomptable, la discussion dévie peu à peu. Erijo commence à évoquer la baisse de régime qu'elle est en train de traverser. Elle décrit comment l'envie de travailler la terre lui semble disparaître, ses idées se tarir, et le sens de toutes ces années d'études se perdre lui aussi. Kinoko se veut rassurante. Tout en continuant à tourner, elle confie être passée par une phase similaire au semestre précédent, marquée par une même perte du plaisir de travailler la terre, l'émergence de nombreuses questions sur son avenir et de doutes croissants sur le choix de la céramique. A posteriori, elle conçoit cette crise comme un phénomène normal à l'approche de la fin des études. Si elle s'en est sortie, raconte-t-elle, c'est parce qu'elle a su bien s'entourer, mais aussi se reperdre dans le travail. Aussi, elle conseille à sa camarade de retrouver du goût à son travail sans anticiper la réussite ou l'échec du projet, sans non plus se focaliser sur les concepts : juste se remettre à façonner la terre, mettre ses mains à la pâte et voir ce qui advient.

C'est à cette période, aussi, que le département connait de nombreuses défections provisoires. Chaque année, un ou deux étudiants décident de faire une césure⁹¹. C'est le cas de Miku et de Kaname qui ont rejoint le groupe cette année-là, après respectivement deux ans et un an et demi de pause. Les deux étudiantes qui partagent un espace commun dans l'atelier regardent la désertion qui affecte leur nouvelle promotion avec distance et bienveillance. Pour elles aussi le retour est difficile. Il faut reprendre la main, se réhabituer à la terre après de nombreux mois sans exercice. Ce creux relatif est donc

^{90 -} Il faut compter environ 500 yen (environ 5 euros à l'époque) pour un pain de terre blanche de Shigaraki (de très bonne qualité donc) et plus de 1 000 yen (10 euros) pour de la porcelaine de base.

^{91 -} Le maximum autorisé est de deux ans.

connu du département et volontiers glosé par les aînés qui sont passés par là. Durant les réunions de classe, Miku prend ainsi souvent la parole pour inviter ses camarades à appeler ceux que l'on n'a pas vus depuis longtemps. Elle prend aussi souvent du temps pour discuter et encourager ou reprendre ceux qui sont sur la mauvaise pente. Dans les soirées avec d'anciens étudiants hors campus, les troisièmes années sont aussi au cœur des conversations. Daiki m'interrogeant sur l'ambiance à Seika et les travaux de mes enquêtés s'amuse de me voir surprise. Il m'explique que c'est tous les ans pareil, que la troisième année est difficile à tenir d'un point de vue physique et que le rythme entre cours techniques et projets personnels est souvent décourageant pour les étudiants. Il s'étonne néanmoins de voir certains des membres les plus assidus se désinvestir de la vie collective. Les professeurs quant à eux ne s'inquiètent pas outre mesure. Ils reçoivent ceux qui en ont besoin et qui en font la demande, et laissent les étudiants se soutenir entre eux⁹². Ce moment de creux relatif n'empêche pas néanmoins, comme on le voit, de nouvelles circulations entre les espaces. Certains poursuivent leurs allers et retours entre la salle des tours et l'atelier collectif, indécis sur l'espace dans lequel ils veulent travailler majoritairement. Malgré les défections, on note aussi de nombreux moments d'entraide qui donnent lieu à d'autres pratiques spatiales. Ce n'est dès lors plus le mouvement perpétuel qui organise les journées, mais des mouvements plus ponctuels vers le plan de travail de l'un ou de l'autre, pour aller discuter, soutenir, aider un camarade en difficulté.

Quand les démonstrations stoppent les mouvements

Si ces échanges autour de l'activité de quelqu'un se font souvent sur le mode spontané entre deux camarades proches, ils donnent parfois lieu à de véritables cours et à des démonstrations, qui peuvent agréger des acteurs imprévus, qui passant par là s'arrêtent pour y aller de leur commentaire, s'instruire des compétences particulières de leurs camarades ou professeurs, ou prendre une pause en admirant les gestes virtuoses de l'un d'entre eux.

Dans la salle des tours, Miku propose un petit cours à Kaori. Le fond de son grand plat tourné s'est fissuré en séchant et les risques de casse à la cuisson sont forts. Miku lui montre comment colmater une fissure avec de la chamotte. Le plat retourné sur un morceau d'éponge et posé sur ses genoux, Miku montre à sa jeune camarade comment faire. Il

^{92 -} Les attitudes des professeurs sont tout autres en deuxième année, comme le montre l'exemple de l'absentéisme de Fujita (évoqué au chapitre 4). L'absence de surprise de Daiki ou d'autres étudiants fut cependant contredite par une discussion avec l'une des enseignantes de la « production de promotion » et une ancienne étudiante du cursus à la fin de l'année 2016. Cette dernière fut scandalisée d'apprendre l'attitude désinvolte de ses cadets et m'expliqua que cela aurait été impensable quelques années plus tôt alors qu'elle suivait le même module. L'enseignante, plus nuancée, me confirma que cette année avait été effectivement particulière en ce sens, mais que la motivation des étudiants variait considérablement selon les années.

faut déposer de la chamotte dans la fissure ; essayer de la faire adhérer à la terre en cours de séchage en grattant les bords avec un ébauchoir* – sorte de petite spatule de bois aux formes variées qui permet, par effet de pression, de lisser ou de coller la terre - ; puis effectuer avec celui-ci des pressions assez fortes à la surface. L'étudiante procède millimètre par millimètre et enjoint sa camarade à aller très doucement pour être sûre qu'aucune trace de la fissure ne subsiste, ce qui ruinerait tous les efforts pour la colmater. Tout en restant le nez rivé sur la fissure, Miku poursuit sa discussion avec son ancienne camarade Katsura, qui, à la suite de son diplôme, est devenue auditrice libre et travaille au tour, juste à côté. Elles évoquent en riant l'histoire d'amour qui débute entre deux étudiants de troisième année et qui occupe depuis plusieurs semaines les conversations de tous ceux qui travaillent dans la salle des tours. Miku, qui n'a pas levé les yeux de son ouvrage, ne s'est pas aperçue que Kaori s'est éclipsée. Ne l'entendant plus elle finit par lever la tête, et se fâche de voir que sa camarade a disparu. Le professeur Yoshimura fait son entrée dans la salle. Il s'arrête pour discuter avec les deux jeunes filles, avant de demander à Miku, surpris, ce qu'elle fait avec la pièce de Kaori sur les genoux : « Ah, je vois, tu répares les bêtises de ta camarade! ». Miku continue de tenter de réparer la pièce, alors que la conversation se poursuit. Quand Kaori réapparaît finalement, elle n'hésite pas à sermonner sa camarade : « Je ne vais pas faire le travail à ta place quand même ! C'est ta pièce, non? ». Elle lui tend alors l'objet et la fait asseoir à sa place. Katsura s'est arrêtée de tourner pour regarder la scène, l'air amusé. Kaori se met au travail, et semble hésiter dans les gestes. Yoshimura grimace. Miku sermonne l'étudiante. « Il faut y aller plus fort, mais moins vite! Si tu continues comme ça, ça ne réparera rien du tout! », « Mais non, là c'est trop fort! Il faut une pression ferme, mais pas au point de casser la pièce ». Puis au bout de quelques instants : « Non mais en fait, tu n'as rien regardé du tout ! ». Elle reprend la place de l'étudiante, lui réexplique comment faire, et s'assure à toutes les étapes que Kaori a bien compris. Katsura redémarre son tour, tandis que le professeur va s'enquérir des travaux d'une autre étudiante avant de quitter la salle. Miku redonne le plat à sa propriétaire et se remet elle aussi à son propre travail tout en surveillant sa camarade des yeux.

Les cuissons du cours d'artisanat approchant à grands pas, les étudiants ont repris un rythme de travail plus intense. Il faut pouvoir finir avant les présentations et nombreux sont les étudiants qui ont pris du retard. L'absentéisme se résorbe peu à peu. Sugō est toujours aux prises avec ses moulages de boîtes à encens⁹³. Chitchi est dans les temps comme toujours ; il a préparé une série de petits bols censés magnifier par leur forme la palette de goûts du soja fermenté, le *nattō*. Kinoko est en train de parfaire ses photophores, tandis qu'Asahi s'amuse à tourner des pièces et à les déformer en les faisant

^{93 -} Nous en reparlerons au chapitre 8.

tomber sur la table. Miku est en train de finaliser des vases tournés à la surface desquels de grands trous permettent de créer un bouquet évolutif.

Fuku a quant à elle fabriqué un grand récipient de terre brute en imaginant le remplir de saké et y faire flotter des coupes très légères, pour une dégustation conviviale. La terre qu'elle utilise pour cela, une terre composée pour moitié de terre blanche et pour moitié de porcelaine, est très difficile à tourner et l'étudiante peine à en affiner les parois. La terre est à la fois trop sèche et trop élastique. De passage dans la salle, Okumura l'observe, la conseille de loin, puis offre de s'asseoir à sa place pour lui montrer comment faire. Fuku et moi-même, accroupies au sol face au tour, regardons le professeur expliquer la méthode à suivre, tout en partageant des commentaires et des friandises. Les petites coupes en train d'être façonnées par ses mains expertes virevoltent dans l'air et semblent sur le point de s'affaisser à chaque instant. Okumura a des gestes rapides et sûrs et il est difficile de décomposer ses mouvements. Peu à peu, d'autres étudiants viennent grossir les rangs du public. Fanyon, vient s'asseoir dans son fauteuil, Sugō s'est accroupie à nos côtés, Rio, lui, a levé la tête de son travail et observe la scène de son bureau situé juste à côté du tour de Fuku. La scène ne dure que quelques minutes, mais le temps semble s'être arrêté. Les étudiants se jettent des regards béats. Fuku soupire tout bas : « C'est vraiment magique ! ». Il n'y a plus un bruit dans la salle. Des quelques pièces qu'il a tourné durant ces courtes minutes, le professeur n'en garde qu'une et demande à l'étudiante de s'approcher. Tous deux observent sa structure ainsi que l'épaisseur des parois. Le professeur met l'étudiante en garde ; avec cette terre et la taille des coupes à saké, il ne faut pas trop affiner les parois à la base, sous peine de tout voir s'affaisser. Il lui conseille de garder une épaisseur relative – qu'il montre de ses doigts avant d'inviter l'étudiante à toucher la pièce test pour qu'elle jauge d'elle-même – qui pourra être réduite par un tournassage une fois l'objet un peu plus sec. L'étudiante acquiesce, puis reprend sa place. Le spectacle s'inverse alors. C'est le professeur qui s'accroupit pour observer l'étudiante, tout en réclamant à son tour des friandises. Il encourage Fuku, commente ses gestes, l'invite à augmenter la vitesse du tour, puis après plusieurs échecs reprend sa place. L'enchaînement se répète à plusieurs reprises, où le professeur s'assied à la place de l'étudiante, ralentissant peu à peu ses mouvements pour les rendre plus intelligibles. Tous les autres restent à observer la scène, jusqu'à ce que Fuku parvienne d'elle-même à un résultat satisfaisant.

Les démonstrations virtuoses d'Okumura provoquent chaque fois l'admiration. Lors de la première séance du cours d'artisanat, il avait proposé de montrer aux étudiants ses méthodes de travail, alors qu'il préparait une grande exposition personnelle dans le département voisin. N'ayant pu me rendre sur le campus ce jour-là, j'eus le lendemain et les jours suivant les compte-rendus des étudiants sur cette démonstration d'exception. Fuku mimait dans l'air et avec beaucoup d'émotion les circonvolutions que le professeur imposait à de très fines plaques de terre, qu'il travaillait sur de grands

morceaux d'éponge. Sugō essayait d'imiter les gestes d'Okumura mais elle ressemblait à une lingère : « C'est un peu comme ça mais en beaucoup plus élégant ! », me dit-elle en riant. Plus tard, Miku revint elle aussi sur cet événement à l'occasion d'une conversation sur les œuvres d'Okumura. Elle m'expliqua comment la terre se pliait sous ses gestes, comme si c'était du tissu. Tous tentaient de reproduire pour moi les gestes du professeur, sans parvenir à mettre les mots sur ce qu'ils avaient vu.

Laissons pour l'instant de côté la virtuosité et sa mise en scène, et l'enchantement qu'elle peut provoquer chez les étudiants, qui feront l'objet d'un développement au chapitre 8, pour revenir à la question qui nous intéresse : les pratiques spatiales et ce qu'elles façonnent en termes de savoirs dans ce département consacré à l'enseignement de la céramique. À travers les différents épisodes relatés ici, ce sont de nouvelles formes de regroupements que nous avons pu entrevoir. Alors que nous étions pris, dans la section précédente, dans des mouvements incessants, ces performances publiques marquent par contraste, des ruptures temporelles des phases d'immobilité, qu'elles soient spontanées ou organisées. Elles agrègent des collectifs hétérogènes autour d'une action et créent des moments d'arrêt dans les journées, rythmant ainsi le quotidien des apprentis, novices comme experts⁹⁴.

Ce qui importe ici c'est que, dans l'association de ces mouvements et de ces moments d'immobilité, les actions sur la matière, qu'elles soient des étudiants ou des professeurs, sont effectuées au vu et au su de tous. Que ce soit la démonstration d'un professeur, les essais des étudiants, ou encore leurs œuvres : tout peut et doit être porté aux regards des autres. Ces portes ouvertes, ces absences de cloisons, ces interventions intempestives sur le travail d'un camarade, ces longs moments où un étudiant observe un autre faire indiquent la même chose : qu'il faut à tout moment soumettre son travail au regard des autres. En plus d'être totalement modulable selon les activités, cet espace est pratiqué de telle sorte que les regards puissent se poser partout. Comme nous le verrons dans la partie suivante, les moments d'enfournement ou de défournement, où toute la production du département est publiquement présentée, donnent lieu à leur tour à des commentaires, des discussions ou des moqueries.

_

^{94 -} Nous verrons au chapitre 5 ce que ces regroupements plus ou moins spontanés donnent à voir de ce que « fabriquer » veut dire.

Circulez!

Au fil de ces scènes, nous avons donc vu des professeurs et des élèves se déplacer, aller d'un point à un autre, passer dans des salles et participer à des actions par lesquelles ils n'étaient pas vraiment concernés. Ces déplacements ne doivent donc pas être pensés comme des lignes droites, des trajets menant d'un point A à un point B, mais comme des zig-zag, des boucles, des circonvolutions, où étudiants et professeurs se déplacent par sauts de puces, laissant souvent le but de leur itinéraire pour participer à une action en cours. Plus que des trajectoires, ces mouvements dans l'espace se rapprochent de l'errance, de déplacements dont le sens n'est pas immédiat mais se construit au fil des rencontres fortuites⁹⁵. Aussi, si l'on tentait de tracer tous ces trajets sur le plan du département qui figure en introduction de ce chapitre, nous ne parviendrions vraisemblablement pas au dessin régulier de lignes droites reliant des points formant un réseau structuré de salles et de déplacements possibles entre ceux-ci. Si les salles de classes constituent des points bien réels dans l'espace physique du bâtiment, les déplacements des étudiants ne s'y conforment que très peu, donnant l'impression « d'un maillage de lignes entrelacées », qui se croisent en certains nœuds avant de reprendre leurs routes (Ingold 2013a: 136).

Ces manières singulières de se promener dans un lieu clos ne sont pas données au départ et nous avons vu, au fil de ces deux années de cours, comment les pratiques spatiales évoluent et se transforment. À la multiplicité et à la saccade des mouvements des novices – des allées et venues perpétuels pour aller voir un camarade, chercher un thé, reprendre de la terre – ont succédé des mouvements moins fréquents et plus lents. Avec l'acquisition des habiletés s'est ouverte la possibilité de dédoubler son activité mais également d'obtenir un espace de travail plus grand et plus pérenne, qui n'entrave néanmoins pas vraiment les jeux de tabourets ; il n'est pas rare de voir un étudiant avancé assis avec son tabouret – et parfois même avec ses ébauches de terre crue et ses outils – en grande conversation à côté d'un autre plutôt qu'à son poste de travail. La connaissance et la pratique du bâtiment font donc, eux aussi, partie intégrante de l'apprentissage. Alors qu'il est fréquent de voir un étudiant de troisième ou de quatrième année s'attarder dans les ateliers de ses cadets et commenter leurs travaux, il est plus rare que l'inverse se produise. Les étudiants qui ont besoin des services de leurs aînés entrent généralement avec beaucoup de précaution dans leur salle de cours, restant sur la pas de la porte, demandant

^{95 -} En ce sens, si l'on reprend la distinction effectuée par Tim Ingold dans son anthropologie des lignes, ces mouvements semblent plus proches du « trajet (wayfaring) » que du « transport » : tandis que le transport est « toujours orienté vers une destination spécifique [et] a pour fonction de relocaliser des personnes et leurs effets », le trajet, celui du « voyageur itinérant », « suit son cours, pouvant même marquer des pauses avant de reprendre. Mais il n'a ni fin ni commencement. Tant qu'il est sur son chemin le voyageur est toujours quelque part, même si tous ces 'quelque part' mènent toujours ailleurs ». (Ingold 2013a : 110)

à voir tel ou tel étudiant et attendant de se risquer, souvent sous les rires moqueurs des étudiants présents, à entrer pleinement dans la salle. Les jeunes étudiants s'approprient peu à peu les différents espaces du département ; ils s'habituent à jeter un coup d'œil dans les salles, au passage, à dévier un trajet s'ils entendent que quelque action a lieu non loin de là ou même à arrêter leur travail pour aider un camarade en difficulté à l'autre bout du département ; ils se familiarisent ainsi au mode de la promenade plutôt qu'à celui de la course. Les deux modes de déplacement ne sont cependant pas du tout incompatibles : les déplacements continuent de s'accélérer à l'approche des cuissons, donnant l'impression d'une temporalité élastique rythmée par les différentes intensités des enchaînements de pas. Si les mouvements le long de ce couloir sont différenciés selon l'âge et le statut, il n'en est pas moins frappant de voir combien les acteurs circulent à loisir dans les différentes salles, et combien aucun espace du département n'échappe à ces jeux. Les bureaux des professeurs, par exemple, restent la plupart du temps ouverts lorsqu'ils sont présents sur le campus et accueillent régulièrement des étudiants venus prendre une pause ou un café. Si la salle de documentation, qui est la seule à rester fermée en permanence, semble échapper à cette règle, elle est dans les faits, comme nous l'avons vu, tout le temps partagée par des étudiants effectuant des actions totalement différentes, mais dont les discussions et les travaux finissent bien souvent par se mêler⁹⁶.

Ces mouvements sont bien sûrs encouragés, par l'ouverture des salles, leur caractère modulable, leur transformation en fonction de l'action en cours... autant d'éléments concrets qui encouragent une circulation constante entre les différents espaces. Et ceci a bien évidemment des conséquences en termes de pratiques de savoirs. Qu'il s'agisse de regarder un autre étudiant travailler tout en discutant d'autre chose, d'entraide entre étudiants au sujet d'un point délicat, ou de démonstrations de professeurs, ces moments d'échanges et d'observation du travail d'un autre, montrent, dans leur variété, combien les savoirs sont mis en scène comme des ensembles ouverts, accessibles et évolutifs. Contre l'image de savoirs placés sous le sceau du secret et qu'il faudrait voler, comme nous l'avons vu lors du premier chapitre avec le modèle maître-disciple, il s'agit ici de jouer le jeu inverse, de porter au grand jour les techniques de façonnage, d'offrir aux étudiants le loisir de voir les processus de fabrication décortiqués sous leurs yeux. Dès lors, les savoirs s'affichent, se montrent, s'échangent, dans un modèle qui valorise plus l'ostension que la rétention; l'ouverture de l'espace aux passages des différents acteurs et le caractère public des différentes actions inscrivent l'ouverture des savoirs comme constitutive de ce lieu.

-

^{96 -} La liste des différents mouvements dans l'espace est bien entendu infinie et il serait absurde de vouloir les retracer tous. Précisons néanmoins que la salle des fours, que nous évoquerons longuement au chapitre suivant cristallise de nombreux déplacements : certains cours y ont lieu, les étudiants y déplacent parfois leur poste de travail pour la nuit lors des cuissons au gaz, sans parler des enfournements et des défournements qui y suscitent des allées et venues extrêmement nombreuses.

La distribution des corps dans ce département est ainsi avant tout une organisation des regards, où tout doit et peut être offert à la vue des autres. Cette absence de cloisons ou d'espace réellement privatisable n'est pas sans poser quelques problèmes ; elle est aussi loin de faire l'unanimité⁹⁷. Dans les moments de creux ou de baisse de régime, certains étudiants ne semblent ainsi avoir d'autre choix que d'arrêter de venir. D'autres, comme nous le verrons dans la partie suivante refusent de participer à ces mouvements collectifs. Certains professeurs déplorent ainsi la perte de curiosité des étudiants qui n'arrêtent plus le fil de leur travail pour découvrir une technique nouvelle, qu'est en train d'expérimenter un camarade ou un professeur. Le soir et les weekends, d'autres encore dessinent une cartographie secrète du bâtiment en se laissant enfermer dans les salles⁹⁸. Plus fréquemment, certains étudiants profitent des bois environnants pour sortir faire de longues pauses, seuls ou à plusieurs, enfin libérés des regards des autres.

L'observation du quotidien de ce département de céramique nous amène bien loin de l'image de la retraite en forêt mise en avant par l'université et que nous avions évoquée en introduction. Les pratiques spatiales renvoient en effet ici à un autre paradigme que celui du studio – motif récurrent de l'histoire de l'art –, où l'artiste se réfugie seul hors du monde pour créer (Jones 1996 : 1-20) afin de l'observer à travers les lumières tamisées de son atelier (Alpers 1998). Elles ne renvoient pas vraiment non plus au modèle concurrent, celui du *workshop* façonné par les peintres expressionnistes abstraits dans les années 1950-1960 sur le modèle industriel, dont la Factory d'Andy Warhol serait une sorte d'archétype, qui promeut une dispersion de l'acte créateur (Jones 1996 : 345). En actant un idéal d'ouverture et de transparence dans lequel la circulation est libre et les rencontres provoquent l'échange, le lieu qui nous concerne se rapproche en

⁻

^{97 -} C'est en cela que cet espace et ses pratiques se rapprochent des bureaux modernes que constituent les *openspaces*. Le refus – passif mais diablement efficace – de se soumettre à la vue de tous et de participer au mouvement général fait écho à la critique que fait Richard Sennett de ces architectures de la transparence qu'il décrit comme le « paroxysme du paradoxe de la visibilité » : « On détruit les barrières visuelles en abattant les parois séparant les bureaux, si bien que des étages entiers ne forment plus qu'un seul espace ouvert [...]. Cette destruction des murs, s'empressent de dire les architectes, augmente la productivité des bureaux [...]. Quand tout le monde peut surveiller tout le monde, la sociabilité diminue et le silence devient la seule forme de protection ». (Sennett 1979 : 24).

^{98 -} Lors d'une fin de semestre, certains étudiants de troisième et de quatrième année, acculés par un planning de cuisson très serré, ont ainsi passé clandestinement une nuit sur le campus en se laissant enfermer dans l'atelier des troisièmes années (qui fut choisi car il donne sur la montagne et non sur le campus). L'opération, longuement réfléchie et préparée par l'équipée, fut un succès. De la même manière, un matin d'enfournement, allant vérifier dans la salle de séchage l'état d'une série de bols à cuire (voir chapitre 5), je me suis retrouvée nez à nez avec deux étudiantes de dernière année – en nage – qui étaient en train d'y peaufiner leurs pièces de diplôme, encore bien trop humides pour être mises dans un four sans danger. Pour résoudre l'intenable dilemme entre faire sécher et parfaire leurs travaux, elles d'étaient enfermées au petit matin dans cette salle sans fenêtres, exigüe, soufflant par le sol un air chaud et sec d'environ 35°C. Ces deux anecdotes laissent ainsi entrevoir encore bien d'autres mouvements possibles, plus cachés et confidentiels que le reste des circulations.

effet d'un autre modèle, celui du laboratoire – dans une version pour le moins idéalisée⁹⁹ – ; soit donc un espace qui met en relation, par l'expérimentation, des hommes, des dispositifs techniques et des matériaux¹⁰⁰. En suivant les pas et les errances des étudiants, nous avons ainsi découvert combien les savoirs qui s'y enseignent sont perpétuellement défiés par le travail collectif et la confrontation aux travaux des autres, un lieu fait de trajectoires et de nœuds dans lequel la transformation de la matière est conjointement une transformation des mondes et des espaces.

_

^{99 -} Peter Galison évoque en effet l'ouverture comme motif utopique de la conception du laboratoire scientifique moderne dans lequel les connaissances seraient ouvertes à tous à l'opposé des cabinets sombres des alchimistes (Galison *in* Galison & Thompson 1999 : 4 ; pour un exemple de l'ambivalence et de la coexistence entre ouverture et secret, on peut se référer à l'article de Myles Jackson dans le même volume qui retrace les expériences du physicien Josef von Fraunhofer – découvreur de certaines propriétés de la lumière – dans le monastère de Benedikbeuern en Bavière ; Jackson *in op. cit.* : 142-163). L'historien des sciences a par ailleurs largement montré dans ses travaux que le laboratoire lui même, est une forme architecturale qui varie constamment dans le temps et l'espace, des lieux d'observation de phénomènes grandeur nature à d'énormes réseaux de circulations de données transnationales qui n'auraient presque plus besoin de murs pour exister, en passant par ces espaces essayant de condenser le monde en miniature qui redéfinissent chaque fois ce qu'on entend par expérimenter (voir en particulier Galison 1997 ; Galison & Thompson 1999 ; et Houdart 2007).

^{100 -} Cette image du laboratoire est notamment très présente dans la pratique des émaux que nous explorerons longuement au chapitre 7.

Deuxième partie

Réinventer le feu ou comment les fours engendrent des collectifs

Enquêtant en première partie sur les fondements de cet enseignement universitaire en céramique, du concept au concret, nous avons découvert un ensemble éminemment pluriel. La cohérence de ce cursus n'est ainsi pas tant à trouver dans une opposition à d'autres modèles ou dans une définition stricte de la discipline, mais dans la possibilité d'y regrouper tous les modèles d'apprentissage et toutes les versions de l'art du feu possibles. Abandonnant l'idée, parfois avancée par les acteurs eux-mêmes, de réduire ce lieu à un système d'alternatives (« ou... ou ») ou d'exclusion (« ni... ni »), nous avons mis au jour une singulière écologie de pratiques, entièrement fondée sur la coexistence de modes de présences et d'actions hétérogènes. En suivant les allées et venues des étudiants durant les deux années charnières de leur cursus, nous avons découvert une multiplicité de rythmes, de manières de faire et d'habiter l'espace. Notre parcours au fil de cette partie aura ainsi été proche de ce que décrit Isabelle Stengers à l'issue de ses Cosmopolitiques : « Je me suis attachée aux questions qui semblaient par excellence devoir mener à l'alternative disjonctive du 'ou bien... ou bien'. [...] Si mon entreprise n'est pas un échec, elle aura eu pour effet non de résoudre mais de dissoudre ces disjonctions, qui ne semblent fondamentales que parce qu'elles constituent un appel sans cesse reconduit au jugement qui demande des comptes au nom d'un calcul prédéterminé. Si mon entreprise n'est pas un échec, elle aura eu pour effet de susciter l'intérêt pour d'autres questions et de les faire proliférer sur le même régime que les pratiques auxquelles elles correspondent - prolonger les risques de ces pratiques, non les prendre pour objet » (Stengers 1997 : 146).

Nous continuerons ainsi, dans la suite de cette thèse, à faire proliférer les questions, en commençant par interroger ce que cette pluralité de pratiques construit en termes de relations et de compétences. Pour cela, nous nous arrêterons sur un aspect fondamental du travail de la terre : la cuisson. Cette deuxième partie est consacrée aux fours ; nous explorerons dans les trois chapitres qui la composent trois modes de cuisson distincts. Des imposants fours automatiques – électriques ou à gaz – du campus jusqu'au four à bois allumé collectivement une fois par an, en passant par des mini-fours portatifs alimentés au charbon, nous enquêterons, cuisson après cuisson, sur l'étonnante capacité qu'ont ces machines productrices de chaleur à générer des relations, à mettre à l'épreuve les collectifs, et à transformer les individus tout autant que la terre crue.



Dans ce petit four électrique, les étudiants cuisent les bijoux qu'ils vendent à la boutique de l'université ou leurs essais d'émaux. Au second plan, briques, quilles et cales en matériau réfractaire sont entreposées avec plus ou moins de soin selon les semaines.

Chapitre 4

Éloge de l'équipement. Chroniques de cuissons presque ordinaires

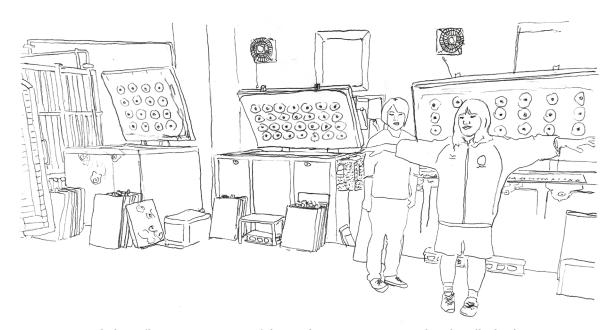
Au chapitre précédent, nous avons observé les allées et venues dans l'espace d'une promotion d'étudiants au moment charnière de leur formation, suivant ainsi l'invitation du fondateur de ce cursus à explorer comment cet enseignement se concrétisait dans un bâtiment. Le portrait de ce lieu singulier n'est cependant pas totalement complet. Souvenons-nous en effet que lorsque Kawasaki évoquait la nécessité, pour fonder un enseignement novateur, de créer « un espace de liberté », il faisait moins référence à ces grandes salles d'atelier qu'à une impressionnante liste de technologies réunies pour la première fois dans un lieu d'apprentissage. Le professeur à la retraite mettait ainsi au premier plan de cet apprentissage une série de machines et de dispositifs de pointe, des fours à la salle de séchage, en passant par le voltage des prises de la salle des tours. Semblant favoriser l'ingénierie à l'art, ce récit de fondation se transforma alors en un véritable éloge de « l'équipement » (設備: setsubi) dans lequel l'enseignement tout entier serait né de ces machines indispensables à la céramique que sont les fours, plutôt que d'une série d'idées et de concepts.

Pour découvrir ce qui sert manifestement de matrice à ce département, il nous faut donc nous rendre cette fois à l'autre extrémité du long couloir qui traverse le rez-de-chaussée du bâtiment et autour duquel sont distribuées les différentes salles de tra-vail. C'est là, dans ce vaste espace austère qui ressemble à s'y méprendre, avec sa porte coulissante automatique, son absence de fenêtres, ses courants d'airs – agréables en été, redoutables en hiver – à un garage à voitures, que se trouve la « salle des fours » (窯場: kama-ba). Derrière les deux immenses portes noires coulissantes, souvent ouvertes, qui la relient au reste du bâtiment, on aperçoit d'abord, à cause de leur impressionnante carrure, alignés sur le côté droit de la salle, trois immenses fours à gaz. Au fond, sur ce même côté, sont rangés, avec plus ou moins de soin selon les semaines et le taux d'activité de la salle, les différentes plaques, cales, pieds et briques réfractaires* qui servent à organiser le chargement. Face à l'entrée de la pièce, trônent, semblables à d'énormes bahuts posés sur le sol, trois grands fours électriques qui s'ouvrent par le haut. Derrière eux, une série de boîtes et de réseaux de câblages forme le maigre espace de centralisation des

commandes nécessaire à la mise en marche des machines, espace en principe réservé aux aînés et au personnel encadrant. De là se dévoilent deux autres fours électriques, si petits qu'il sont souvent oubliés dans le décompte des fours du département, qui servent principalement aux troisièmes cuissons de décor (uwae*), mais aussi aux diverses perles et bijoux que les étudiants de tous niveaux fabriquent sur leur temps libre pour les vendre dans la boutique-librairie de l'université ou sur des marchés artisanaux. Enfin, sur la gauche, à côté des grands fours électriques et près de l'ouverture sur l'extérieur du bâtiment, se trouve un dernier four à gaz, lui aussi de taille impressionnante, avec ses rails et son ouverture par le devant. Quand le reste de cette vaste salle est vide, ces sept énormes fours alignés, qui, avec leurs systèmes sophistiqués de fermeture, ressemblent à des coffres-forts, ont de quoi impressionner.

Mais cela est assez rare et, la plupart du temps, cet espace est réinvesti à toutes sortes de fins. Durant les vendredis après-midi de l'hiver, les étudiants de deuxième année y déplacent tables et chaises pour un cours optionnel de travail du métal. Certains étudiants plus âgés profitent de ce que le matériel soit sorti pour faire des expérimentations ou pour réparer des outils ou des socles d'exposition. D'autres encore font des allées et venues pour vérifier que les cuissons en cours se déroulent comme prévu. Dans le brouhaha de cette pièce où tout résonne, on peine à entendre le léger ronflement produit par les machines quand elles sont en marche. Haru, l'assistant, qui possède son petit bureau métallique dans la salle, fait lui aussi de nombreuses apparitions. Il en profite parfois pour prendre une pause cigarette, bientôt rejoint par quelques étudiants qui viennent chercher là un peu de chaleur¹. De temps à autre, quelques étudiants, en quête de bonne humeur et de détente, y organisent un repas ou des festivités : une fin de cuisson sert de prétexte pour faire cuire des pizzas, les chalumeaux des fours à gaz pour griller des raviolis, une surveillance de cuisson pour organiser un atelier pâtisserie... On va alors chercher tous les étudiants restés dans leur salle de travail pour leur faire goûter ces mets maison. Lors des cuissons au gaz, dont la durée nécessite de passer la nuit sur le campus, certains retardataires en profitent même pour y déplacer leur plan de travail. Quelques minutes avant 22 heures, moment de la fermeture des portes des ateliers par l'agent de sécurité, on voit alors des étudiants courir dans tous les sens pour rapatrier à temps tout le matériel nécessaire à leur travail. Quand se font entendre les bruits de moteur de la mobylette du vigile, c'est au tour de ceux qui sont chargés de la cuisson de courir chercher dans leur atelier toutes les affaires qui leur permettront de passer une nuit relativement confortable : chaises de camping, pulls et couvertures, consoles de jeu,

^{1 -} La température et l'hygrométrie des salles d'ateliers sont des données cruciales au sein du département. Les ateliers ne possèdent ainsi pas de système de chauffage ou de climatisation central afin d'éviter une chaleur et un air trop secs qui seraient nuisibles au séchage progressif des pièces. Ces grandes salles sont donc chauffées grâce à quelques radiateurs à gaz d'appoint que l'on dispose loin des postes de travail.



Les trois grands fours électriques s'imposent à la vue du visiteur en entrant dans la salle des fours. Ils sont ouverts, prêts à l'enfournement. Contre leurs parois, on reconnaît les plaques réfractaires qui servent à organiser le chargement.

carnets de croquis ou mottes de terres... Après le repas, livré par le restaurant le plus proche et avalé en vitesse avant de refroidir, certains se remettent au travail tandis que d'autres, n'ayant qu'un relevé de température à faire par heure, commencent des discussions sans fin. Haru, qui est le responsable de la bonne tenue des opérations, en profite pour s'enquérir des derniers ragots du département et propager de nouvelles rumeurs. Il lance parfois des défis collectifs – comme un concours interne pour proposer une nouvelle mascotte au département voisin de Shiga – qui entraînent à leur tour de nouvelles discussions et autant de plaisanteries. Au creux de la nuit, il ouvre son lit de camp pour prendre quelques maigres heures de repos avant de recommencer une journée de labeur. La salle des fours se fait alors silencieuse : certains alternent sommeil et surveillance, d'autres préparent des cafés pour tenir ou en profitent pour lire des bandes dessinées, affalés dans des sièges de camping ou allongés sur des tabourets mis bout à bout.

À ce stade de la surveillance, il n'y a en général pas grand-chose à faire. Programmés à plein régime, gaz ou électricité se chargent de parachever la transformation des matériaux, tandis que les étudiants n'ont qu'à s'assurer que la courbe de température est conforme aux attentes avant de la reporter sur du papier millimétré. Assise près du four à la fin d'un tour de surveillance en octobre 2011, Erijō s'extasie ainsi tout haut : « Ah... C'est tout de même fantastique l'électricité! » Comme nombre de ses camarades de deuxième année, l'étudiante a participé il y a quelques mois à sa première cuisson au bois, lors du stage annuel organisé par les étudiants de troisième année. Durant cinq jours et quatre nuits, elle a donc dû alimenter avec ses coéquipiers, à la force de ses bras, cet énorme four composé de plusieurs chambres en bûches et fagots de bois – une expérience qu'elle me décrit comme éprouvante et pénible.²

Par contraste, depuis une heure qu'elle est chargée de surveiller la bonne marche de cette cuisson avec sa camarade de promotion Kinoko, Erijō n'a dû se rendre près du four que trois fois pour noter l'évolution de la température : il est 13 heures et la cuisson, commencée à 9 heures, est déjà bien entamée ; le boîtier de contrôle indique 750°C et le four a atteint une vitesse de croisière d'environ 100°C par heure, ce qui permettra d'atteindre, comme prévu, les 1 230°C peu avant la fin des cours, à 18 heures. On comprend mieux l'émerveillement de l'étudiante retrouvant les fours électriques du campus : comment ne pas être fasciné, en effet, par ces machines automatiques auxquelles on peut déléguer quasiment totalement l'incroyable processus de transformation des matières nécessaire à la production de céramiques³?

Cette affirmation soulève malgré tout un paradoxe : si ces machines peuvent fonctionner toutes seules, quel sens donner à toutes ces heures de surveillance réparties

^{2 -} Nous reviendrons sur cette véritable épreuve du feu au chapitre 6.

^{3 -} L'opposition entre les deux types de fours dressée par l'étudiante, n'est pas sans rappeler celle décrite par André Leroi-Gourhan entre les « machines automotrices » du 19^{ème} siècle, qui n'ont « ni cerveau, ni main » et pour



Paysage de surveillance de cuisson. Devant trois des quatre énormes fours à gaz, les étudiants ont apporté bureaux, travaux en cours, divertissements en tous genres, et surtout de quoi préparer à manger : tout le nécessaire pour passer un longue nuit à vérifier la bonne marche de la cuisson.

entre camarades ou nécessitant de passer collectivement des nuits blanches sur le campus⁴ ? Que dire de ces courbes de température reportées chaque fois avec soin et qui consignent par ailleurs l'intégralité des opérations effectuées lors de chaque cuisson ? Plus encore, que dire de l'ensemble des actions menées autour des fours durant ces longues heures de cuisson ? En somme, pourquoi ces machines autonomes nécessitent-elles tant de présence humaine ?

Nous examinerons dans ce chapitre cette étonnante faculté qu'ont les fours à générer, en vue de leur fonctionnement, des protocoles complexes et des relations qui le sont tout autant. Alors que les fours, en tant que machines, semblaient avoir pour vocation de permettre aux étudiants de déléguer leur travail, il apparaîtra tout au long des pages qui suivent que celles-ci ne cessent en fait de leur en donner. En observant tous les faits et gestes nécessaires à la mise en marche d'un four électrique, tout d'abord, nous verrons que, malgré leurs imposantes carcasses et leur indéniable puissance, les fours du campus sont en fait des assemblages fragiles et extrêmement vulnérables, qui nécessitent précautions et soins. Dans un second temps, le récit d'un épisode de cuisson crucial, durant lequel deux promotions doivent se partager tous les fours du département, nous permettra de comprendre combien cette fragilité est elle-même liée à l'instabilité des collectifs qui les manipulent.

lesquelles « l'ouvrier est, en face d'elle, le cerveau qui rend la force utile, la main qui porte la nourriture au feu, qui présente la matière à l'outil, qui oriente, qui rectifie » (Leroi-Gourhan, 1965 : 49-50), et les « machines automatiques » pour lesquelles il suffit de « contrôle[r] l'entrée de la matière brute, le suivi du programme et la sortie du produit achevé (Leroi-Gourhan *op. cit.* : 59). Nous verrons via l'examen de l'annuelle cuisson au bois (chapitre 6) que cette distinction n'est pas totalement opérante dans notre cas. Notons par ailleurs – et par contraste – que la cuisson au bois me fut décrite par plusieurs céramistes de Bizen (département d'Okayama, à l'Ouest de Honshū) – qui cuisent quant à eux dans des fours couchés de type anagama pendant plus d'une semaine – comme le moment du processus de fabrication de céramique le plus propice au repos, à la rêverie et à la détente.

^{4 -} La plupart des potiers rencontrés en France et au Japon m'a en effet confirmé qu'il n'était pas nécessaire de rester près de son four électrique lors de la cuisson (la plupart profitait d'ailleurs de nuits pour faire fonctionner leurs fours afin de payer moins d'électricité mais aussi pour éviter de subir la chaleur dégagée par ces machines dans des ateliers souvent de petite taille).

Entre protocole et gestes anodins : apprendre à prendre soin des fours

Pour comprendre de quoi sont faites ces impressionnantes machines et ce qu'elles organisent autour d'elles, revenons un jour en arrière, au moment où Erijō et ses camarades vont remplir le four des pièces qu'ils ont réalisées – un ensemble de vases biscuités en forme de boule d'une vingtaine de centimètres de haut – lors du cours de tour du professeur Tanino⁵.

L'enfournement doit commencer à 13 heures, mais, à l'heure dite, la salle des fours est encore complètement vide. Les étudiants sont en fait pour la plupart en train d'émailler in extremis leurs pièces, sorties la veille de la cuisson de dégourdi*. Dans la salle des émaux, les étudiants font la queue devant les grandes poubelles de plastique bleu posées sur des planches à roulettes qui contiennent les émaux les plus courants. En ce jour c'est le « numéro 3 » qui est le plus populaire ; cet émail* transparent et brillant semble en effet particulièrement adapté aux décors d'engobes* colorés – préconisés par le professeur – qui sont posés à cru avant la première cuisson. Asahi plonge son vase directement dans le récipient en plastique en le tenant à deux doigts. La pièce ressort quelques secondes plus tard vêtue d'une pâte blanc cassé qui produit, au contact de l'argile cuite, de toutes petites bulles, faisant disparaître les décors d'engobe qu'il a réalisés. Pour éviter les marques qui pourraient être laissées par les différentes couches d'émail, il faut réagir vite. Aussi, Asahi tourne sa pièce une première fois, puis une deuxième fois, afin que l'émail pénètre bien sur toute la surface intérieure avant de vider le surplus dans la poubelle. Il homogénéise ensuite l'épaisseur d'émail à la surface et comble les deux trous laissés là où ses deux doigts étaient posés par un léger polissage de la main. Au passage de ses doigts sur la pièce, l'émail se transforme en une poussière fine et compacte. Enfin, à l'aide d'une petite éponge humide, il retire la couche d'émail qui se trouve sur le pied du vase avant d'enchaîner sur son deuxième vase. À ses côtés, certains de ses camarades se servent d'une louche pour recouvrir leurs pièces ; certains autres transvasent une partie de l'émail dans un petit seau dans lequel ils font couler leur pièce

_

^{5 -} Pour des raisons de clarté et de compréhension, j'ai ici volontairement choisi un enfournement relativement rapide et simple dans la mesure où les pièces cuites sont quasiment toutes de même calibre. De plus, la consigne étant d'utiliser des engobes pour les décors, les émaux choisis sont quasiment tous des émaux transparents assez stables et qui présentent très peu de risques de coulures et de contamination. L'usage du four électrique est par ailleurs moins complexe que celui du four à gaz, à la fois en termes de chargement et de gestion de la cuisson. Cette cuisson fut aussi la première cuisson de vitrification* à laquelle il me fut donné de participer sur le terrain. Nous aborderons dans la seconde partie de ce chapitre un enfournement bien plus complexe.

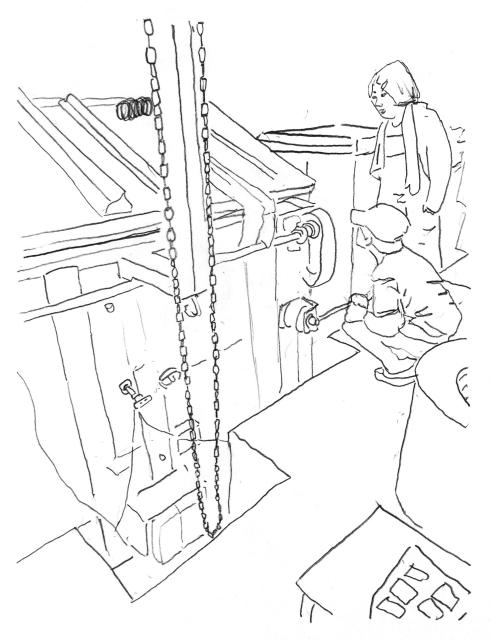
à l'aide d'une pince en métal. Les minutes défilent mais les étudiants ne semblent guère se soucier des horaires.

Plaques, quilles et cales. Où l'on apprend qu'un four se construit

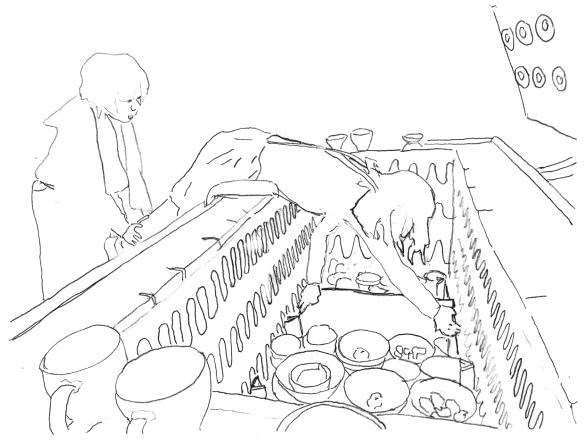
Vers 13 heures 30, Haru arrive en trombe dans la salle, étonné de voir les étudiants occupés à une tâche qui devrait être finie depuis longtemps. Il presse les derniers retardataires et ordonne à tout le monde de se rendre dans la salle des fours, et vite : il ne faut pas prendre l'habitude de décaler le chargement des fours. D'un seul coup tout s'accélère et, depuis la salle des émaux et la salle des tours, les étudiants défilent vers la salle des fours, portant leurs vases en équilibre sur des planches de bois tenues à une main à hauteur de l'épaule. Au bout de quelques minutes, toute la production de cette session de cours se retrouve posée à terre, recouvrant le sol poussiéreux de cette vaste salle. Une fois qu'on s'est assuré qu'aucune pièce n'a été oubliée, tout va assez vite. Après un bref moment de flottement durant lequel personne ne semble oser commencer le chargement, trois garçons – Chitchi, Rio et Asahi – se décident à prendre les commandes, sous le regard de l'assistant et de leur professeur.

L'un deux se rend derrière le four pour actionner le système de poulie qui permet de l'ouvrir. Ce grand parallélépipède creux laisse ainsi entrevoir de quoi il est composé, en dehors de son enveloppe métallique. Au plus près de la cavité, de longues résistances forment des courbes régulières tout le long des parois verticales. Ces parois sont formées de strates de différents matériaux : après le ciment vient une fine couche de fibre, une de briques, puis une nouvelle couche de ciment avant l'enveloppe métallique d'une couleur argentée un peu passée. Le fond du four est quant à lui déjà recouvert de solides plaques en matériau réfractaire de couleur blanche. D'autres plaques de ce type, qui vont permettre de former des étages à l'intérieur, sont soigneusement rangées, posées contre le four. Elles ont un côté blanc – qui fait face à la salle – et un côté noir – qui fait face au four, et sont séparées et tenues entre elles par de petits morceaux issus d'anciennes plaques cassées.

L'enfournement se déroule sur plusieurs fronts qui sont autant de regroupements spontanés d'individus. Chitchi pilote les opérations de transport des pièces jusqu'au four. Avec d'autres étudiants, il regroupe sur des planches de bois les vases en fonction de leur taille et de leurs courbures plus ou moins prononcées. Il se baisse, soulève la planche des deux mains, la place à hauteur de son épaule, avant de la transporter jusqu'au four. Là, un autre groupe l'aide à poser la planche sur les bords de la machine. Rio et Asahi, qui sont aussi les plus grands de la promotion, se chargent de déposer les pièces à l'intérieur. L'opération est un peu périlleuse. Le bas du corps collé au four, chacun saisit une pièce avant d'opérer un mouvement qui leur permet de basculer le haut de leur corps à l'intérieur de la cavité et d'y déposer les pièces de leurs camarades. C'est un jeu d'équilibriste :



À l'arrière du four, un système de poulie permet d'ouvrir et de fermer cette imposante machine. On aperçoit la sonde de température, à gauche près de la chaîne, qui a été correctement insérée.



Le chargement des fours impose de prendre des postures quelque peu périlleuses.

à ce moment, seules les hanches reposent sur le rebord du four et le dépôt des pièces s'apparente à une plongée dans les profondeurs. Les deux jeunes hommes sont soutenus à l'arrière par quelques camarades qui se relaient pour faire contrepoids, les mains sur les mollets des plongeurs. Sur les côtés, d'autres étudiants leur tendent les vases nécessaires au remplissage d'un premier étage. Asahi et Rio les disposent avec délicatesse, tout près les uns des autres pour gagner de la place, mais pas trop non plus pour ne pas risquer qu'ils se collent au moment de la fusion des matières. Il remontent essoufflés et le visage rouge⁶. En plus de cette position inconfortable, les étudiants doivent se montrer particulièrement minutieux dans la saisie des vases ; la couche d'émail est particulièrement friable et des pressions trop fortes des doigts pourraient laisser apparaître des traces d'empreintes indélébiles après la cuisson⁷. Les deux étudiants veillent donc à apposer le moins de doigts possibles à la surface des pièces de leurs camarades de promotion, ce qui rend d'autant plus difficile la nécessaire précision des mouvements de préhension et de pose et les éventuels déplacements des vases à l'intérieur du four.

Une fois que le fond du four est plein, les quelques étudiants regroupés au bord se précipitent pour aller chercher des quilles d'enfournement* afin de procéder à la construction d'un premier étage. Ils font ainsi quelques allées et venues - toujours en courant – entre le fond de la pièce où est rangé le matériel, les planches où sont posées les pièces en attente d'enfournement et le four lui-même, où les attendent Rio et Asahi, pour tester différents spécimens. Des quilles, il y en a de toutes les tailles et il faut choisir la bonne. Les étudiants hésitent entre deux types de quilles avant de s'arrêter sur des cales à deux faces qui forment un angle droit. Les deux jeunes hommes plongent de nouveau dans le four pour en déposer aux quatre coins de chaque planche réfractaire, en faisant attention que les quilles n'entrent pas en contact avec les pièces. Une étudiante, qui se tient en renfort près du four saisit alors l'une des lourdes plaques réfractaires apposées sur la paroi. La tenant difficilement d'une main à la verticale avant de parvenir à la caler sur sa cuisse, elle tapote timidement aux quatre coins pour extraire les poussières éventuelles et la tend à Asahi. En la tenant à l'horizontale – côté noir en bas – l'étudiant pose délicatement la plaque sur les cales*. Sur les côtés du four, ses camarades vérifient les positions et le guident avant de l'autoriser à lâcher la plaque sur les cales. Tout le monde reste un instant en suspens, avant de recommencer la même opération sur les autres parties du four. Parfois, quand l'étudiant sent une instabilité ou une cale bouger sous

⁻

^{6 -} L'exercice est encore plus délicat lors des défournements, qui sont souvent effectués alors que le four n'a pas encore totalement refroidi. Il faut donc basculer le torse dans cette cavité en supportant des effluves de chaleur allant jusqu'à 200°C pour en extraire des objets eux-mêmes brûlants. Plusieurs couches de gants sont parfois nécessaires pour les saisir, ce qui empêche une préhension aisée des différentes pièces.

^{7 -} Le risque est ici moindre car les traces sont moins visibles lorsqu'on utilise un émail transparent.

la plaque, il redonne celle-ci à son camarade et repositionne les cales⁸. Un faux mouvement ou un mauvais placement des cales pourraient tout faire s'écrouler, et endommager plaques et pièces. Les étudiants jouent donc la carte de la prudence ; à chaque doute, toute la construction de l'édifice est soumise à une vérification collective. Depuis le fond du four, Asahi, le visage écarlate se plaint de la pénibilité physique de sa tâche.

Quand émail, poussière et humidité menacent le matériel

En dehors des six ou sept étudiants qui gravitent autour du four pour passer les plaques ou les vases et de Chitchi qui transporte les planches, le reste de la promotion est, pour la plupart, inactif. Certains regardent la scène de loin, l'air un peu gêné de ne rien faire, tandis que d'autres se sont complètement détournés de l'action et discutent tranquillement en petit groupe. Quelques étudiants ont profité d'un moment de flottement pour quitter la salle et rejoindre leur atelier. Ils sont bien vite rappelés à l'ordre. Au moment de déposer l'un des vases dans le four, Rio s'aperçoit qu'il reste une couche d'émail sur le pied de celui-ci ; après la fusion des éléments de l'émail, le vase risque donc de se retrouver scellé à la plaque sur laquelle il a été posé. Les vases, recouverts d'une même couche blanche, de formes similaires, et pour la plupart non signés, se ressemblent tous ; il est quasiment impossible d'en retrouver l'auteur. Les étudiants près du four dissertent longuement sur son potentiel propriétaire, avant de partager l'énigme avec leurs camarades. C'est là qu'ils se rendent compte qu'une partie de la promotion a disparu de la salle. Chitchi court dans tous les sens pour réunir de nouveau tous les étudiants autour du four. De guerre lasse, il finit par se rendre lui-même dans la salle des émaux, pour retirer à l'aide d'une éponge humide la fine couche qui a été oubliée.

Retrouver dans un four encore chaud une pièce scellée à sa plaque est un incident assez fréquent. Il arrive comme ici qu'un étudiant ait oublié de retirer la couche d'émail déposée sur le fond d'un objet à la suite de son immersion dans le liquide. Mais ces précautions ne suffisent pas toujours et, souvent, c'est un émail, qui, selon sa composition, a coulé plus que de coutume et qui donne lieu à ces mauvaises surprises. Une fois retrouvé, le fautif est durement moqué par ses camarades et doit s'atteler à séparer pièce et plaque, à la pioche, sous le regard et les longues remontrances de Haru, qui rappelle alors à qui veut l'entendre l'importance et le prix du matériel collectif. La plaque doit ainsi être rendue sans une seule trace d'émail et, il va sans dire,

^{8 -} Dans certains cas, pour permettre une meilleur adhérence et amortir le contact entre plaques et cales, on y place des petites boules de ciment réfractaire mélangé à de la chamotte*. La préparation de ces boules est la tâche des petites mains. Filles rechignant à s'épuiser à porter les pièces pour les mettre dans le four ou cadets n'osant prendre leur place au cœur des opérations se retrouvent donc souvent accroupis autour d'une bassine remplie de cette pâte noire, et les font passer petit à petit, car il ne faut pas que le ciment soit trop sec, à leurs camarades (Voir *infra*).



Avant l'enfournement, toutes les pièces sont posées à même le sol, sur des planches de bois. Il est parfois difficile de retrouver qui a fabriqué quoi.



Insérer des pièces de grande taille dans les fours nécessite de nombreux échafaudages et beaucoup de précautions.

sans aucune fissure⁹. Un tel nettoyage peut prendre plusieurs heures. Pour éviter ces désagréments – ainsi que la colère de l'assistant –, les étudiants déposent parfois leurs pièces sur une couche de sable ou en équilibre sur de petits cônes qu'ils fabriquent en ciment réfractaire. Dans ce département souvent en désordre, le soin porté au rangement et à la propreté des plaques a de quoi surprendre. Même la manière de tenir les plaques afin d'extraire la poussière qui pourrait s'être accumulée à leur surface et salir le four est l'objet de discussions entre camarades. C'est aussi pour ne pas briser ces précieuses plaques que les étudiants rivalisent d'inventivité et de souplesse quand ils doivent entrer tout entiers dans ces fours pour y déposer des pièces de grosse taille : ils sautent ainsi dans le four en ralentissant au maximum, grâce à la force de leurs bras, l'impact de leurs pieds sur les plaques qui se trouvent au fond. Et il n'y a pas que l'émail, la poussière ou le poids des étudiants qui sont un risque pour ces précieuses plaques : l'argile elle-même, si elle n'est pas bien sèche, représente sûrement le plus grand des dangers. Comme nous l'avons déjà vu, les étudiants finissent bien souvent leurs pièces à la dernière minute, quelques jours, voire quelques heures seulement avant le début d'une cuisson. Dans cette temporalité à flux tendu c'est toujours le temps de séchage qui se trouve drastiquement réduit, entre la fin du façonnage et le planning de cuisson, et cela ne va pas sans conséquences. Nous avons déjà croisé, au chapitre précédent, des étudiantes désespérées, en train de finir de peaufiner leurs pièces dans la salle de séchage. Sans aller jusque là, il semble en effet que les étudiants sont toujours en train de courir après ce paramètre difficile à maîtriser, faisant des allers et retours inquiets dans la salle de séchage qui est de toute façon bien trop petite pour accueillir les pièces de tous les étudiants¹⁰. Une pièce pas assez sèche risque d'abord de se casser, voire d'exploser avec la montée en température. Mais ce n'est pas tant cela qui a l'air de faire frémir les étudiants qu'un autre risque, celui d'endommager à la fois les pièces des autres qui se trouvent à côté et le four lui-même11. Ces pièces encore gorgées d'eau, c'est autant d'humidité excessive qui ne peut pas s'échapper de cette cavité source de chaleur, et peut provoquer, à long terme, des dysfonctionnements. À l'approche des diplômes, alors que les étudiants sont de plus en plus pressés, Haru prend ainsi bien soin de tâter toutes les pièces qui entrent dans les fours. Il reprend sévèrement les inconscients qui tentent d'introduire leurs pièces crues dans les machines du département. Parfois, il

^{9 -} J'ai assisté à un cas de casse et l'incident, qu'aucun étudiant n'a souhaité ou osé revendiquer, qui a provoqué une colère noire de l'assistant pendant deux jours.

^{10 -} J'assiste ainsi à une discussion de plusieurs heures entre étudiants à la fin du cours de fabrication des « grandes jarres ». Comme toutes ne peuvent pas tenir dans la salle de séchage en même temps, les étudiants tentent de fixer un planning permettant, durant les vacances d'été (période à laquelle l'atmosphère est par ailleurs particulièrement humide), un roulement équitable des pièces dans la salle de séchage.

^{11 -} Nous retrouverons cette crainte au chapitre suivant, lorsque je proposerai très naïvement de faire exploser des cubes de terre crue dans les fours.

va même jusqu'à renvoyer les pièces dans la salle de séchage. La plupart du temps, le planning ne le permettant pas, il se contente d'exprimer sa mauvaise humeur durant toute la durée de la cuisson.

Mais revenons à notre enfournement. Après plus d'une heure de mouvements autour du four, les quatre étages nécessaires au remplissage de la machine, qui ressemble désormais à un château de cartes fait de béton réfractaire et de terre de recyclage, sont enfin achevés¹². Sur les planches de bois, quelques pièces n'ont pas pu entrer dans le four déjà plein. Haru se charge de leur trouver une place dans les fours voisins qui seront mis en marche dans les heures ou jours à venir. C'est l'heure de refermer le four. Alors qu'un étudiant actionne le système de poulie, Haru interpelle les étudiants de deuxième année : ont-ils bien pensé à tester le positionnement de la sonde de température avant de finir le chargement ? Asahi soupire. Personne n'y a pensé. Cette longue tige branchée à un boîtier qui centralise les températures de plusieurs fours, est toujours insérée à la fin du chargement via un orifice situé à l'arrière¹³. Néanmoins, au moment où l'on arrive au niveau de ce petit trou dans le four, il est souvent utile de vérifier qu'elle n'entre pas en contact avec l'une des pièces, ce qui la dégraderait immédiatement. On ré-ouvre donc le four. Rio et Asahi regardent par les quelques ouvertures si l'espace est suffisant et décident de faire un test. Chitchi, à l'arrière, insère la sonde, rapidement d'abord sur l'épaisseur des parois, puis millimètre par millimètre. Tout le monde retient sa respiration. La sonde est insérée sans encombres. Asahi lâche un soupir de soulagement. L'enfournement est officiellement achevé.

Le récit de cet enfournement simple et relativement rapide peut paraître totalement insignifiant; on y suit quelques étudiants accomplir des gestes quelconques
– porter des planches, déposer des vases, superposer des cales et des plaques –, jusqu'au
remplissage complet du four. Pourtant, l'observation attentive de ces nombreuses micro-actions effectuées avec plus ou moins d'aise nous donne à voir l'intensité du travail
nécessaire à la réalisation de cette opération, en apparence périphérique, qu'est l'enfournement. Toutes ces pièces à transporter et à déposer au fond d'un four engagent
d'abord un important travail du corps et des postures; nous reviendrons sur cet aspect
dans le dernier chapitre. Mais, en dehors de l'aspect physique du maniement des fours,
ce qui frappe dans tous ces gestes, ce sont toutes les précautions prises à l'endroit de
ces machines, comme si les actions tendaient toutes vers une minimisation des risques
potentiels, de casse d'abord, mais aussi d'endommagement des fours, qu'une mauvaise
utilisation pourrait provoquer. Dans ce cadre, un émail trop coulant ou mal placé, une

^{12 -} Le nombre d'étages créés dépend bien sûr du type de chargement. Si dans ce cas les couches sont équivalentes, le chargement des fours donne parfois lieu à la construction d'édifices complexes, avec des planches disposées à des hauteurs différentes, accentuant l'effet d'un édifice fragile qu'un coup de vent suffirait à anéantir (voir *infra*).

^{13 -} Il est situé au dessus du four dans le cas des fours à gaz.

présence trop forte de poussière, un équilibre instable entre plaques et cales, une terre gorgée d'humidité, ou encore un espace non dégagé pour la sonde de température, sont autant de menaces qui pourraient entraver le bon fonctionnement des machines et qu'il faut, dans la mesure du possible, anticiper et éviter. Rien de tel qu'une malencontreuse erreur pour s'en rendre compte.

Bien que les fours se caractérisent par leur imposante présence physique, mélange de métal et de matériaux réfractaires, le simple récit de cet enfournement nous montre que ces volumes sont aussi de fragiles – et parfois très périlleux – échafaudages de planches, de cales et d'objets. L'effet est d'autant plus saisissant que ceux-ci doivent être construits et déconstruits à chaque utilisation. Chaque cuisson, en ce qu'elle nécessite de composer un nouvel assemblage de ces éléments hétérogènes, apparaît ainsi comme une menace possible à leur bon fonctionnement et à leur pérennité. Mais toutes ces précautions ne se limitent pas au seul enfournement : les nombreux protocoles – notamment ceux de surveillance – mis en place autour des fours, nous permettent d'explorer plus avant cette singulière articulation entre instabilité structurelle et quête de continuité.

Courbes et tampons administratifs : les fours et leurs protocoles

Alors que tous les étudiants commencent à se disperser une fois l'enfournement achevé, le professeur rappelle toute la promotion à ses côtés. Le travail n'est pas fini et il faut maintenant établir le planning de surveillance de la cuisson. Le four doit être mis en marche le lendemain matin à 9 heures et il faut trouver de bonnes volontés pour assurer la surveillance de celui-ci aux heures de la matinée où les étudiants ne sont pas censés avoir cours. À ce stade de l'apprentissage, la cuisson, en particulier pour ce qui concerne la programmation et l'allumage du four, est placée sous la responsabilité unique de l'assistant du département. La surveillance est donc un bon moyen de se familiariser avec ces engins sans avoir de responsabilité particulière. Par groupes d'affinités de deux ou trois, les étudiants se désignent pour assurer le temps d'une heure la garde des machines. Les noms des volontaires et leurs horaires de service sont soigneusement notés sur une feuille de papier millimétré aux côtés de la courbe de température prévisionnelle de la cuisson, qu'un étudiant reproduit au crayon à papier à partir de celle de la cuisson précédente.

Le lendemain, à 13 heures, je retrouve donc Erijō et Kinoko près du four ; elles s'apprêtent à prendre leur tour de surveillance, l'épais classeur regroupant les courbes de température dans les mains. La courbe prévisionnelle dessinée au crayon de papier la veille a partiellement été recouverte d'une courbe effective tracée au stylo noir. À côté du planning de surveillance indiquant les noms des binômes et leurs horaires, certains ont dessiné des petites figurines ou écrit des petits mots à l'intention de leurs camarades. Autour de la courbe elle-même, les annotations plus factuelles se multiplient ;



L'étudiante, flamme à la main, se prépare à allumer les fours à gaz. Leur utilisation est beaucoup plus complexe que celle des fours électriques.

de « la fermeture du four 14 » à « l'ouverture des dampers* pour ralentir la montée en température », chaque action effectuée autour de la cuisson est dûment et succinctement reportée sur cette feuille au format A3. Chaque difficulté et chaque incident sont, quand ils arrivent eux aussi, immédiatement détaillés sur la courbe à l'heure où ils sont advenus. Durant l'été 2012, alors que nous surveillons ensemble un four à gaz qui ne cesse de s'éteindre quand il atteint les 100°C, Chitchi nous invite à nous rendre dehors, au niveau de la cheminée d'évacuation, munis de papier journal et d'un briquet, pour tenter de retirer par le feu un peu de l'humidité ambiante et de permettre aux flammes (à l'intérieur du four) de s'épanouir. Ouvrant la trappe donnant accès à la cheminée, nous insérons des boules de papier journal que nous laissons brûler quelques minutes avant de retourner, quelque peu anxieux, vérifier l'avancement de la température. Si les premières minutes nous donnent beaucoup d'espoir, la courbe finit, au bout de quelques temps, par repartir à la baisse. Pendant plus d'une heure, nous répétons l'opération toutes les 20 minutes environ en regardant le stock de papier journal s'amenuiser à vue d'œil. Chaque fois que nous retournons dans la salle des fours, tandis que nous avons les yeux rivés sur le boîtier de contrôle des températures, Chitchi prend bien soin de reporter sur la courbe les actions effectuées et ses hypothèses quant au dysfonctionnement du four – en l'occurrence une humidité excessive dans l'atmosphère extérieure-, empêchant à la cheminée de jouer son rôle et de tirer les flammes.

Ces classeurs sont en fait plutôt des porte-documents dans lesquels on empile sans protection particulière les différentes courbes jusqu'à ce que celles-ci forment un tas trop épais, que l'on entasse ensuite sans grand soin dans le tiroir du bureau de l'assistant. Ils contiennent ainsi les courbes, cornées, jaunies et raturées, de toutes les cuissons – ou presque – effectuées au sein de ce département. Lors des longues nuits passées sur le campus, les étudiants s'amusent souvent à retrouver les cuissons effectuées les années précédentes aux mêmes périodes. Ils essaient alors de se remémorer quelles pièces étaient en train de cuire dans ce même four, se moquent de l'écriture brouillonne de tel ou tel étudiant, et parviennent même parfois à retrouver l'auteur des petits dessins très mignons laissés en souvenir. En dehors de ces moments et de celui, capital, où la courbe de la cuisson précédente sert de modèle à celle à venir, ces piles de courbes ne sont finalement que très peu consultées. Interrogés sur la nécessité de consigner toutes ces années d'actions sur les fours, plusieurs étudiants m'ont répondu qu'elle permettaient de tracer la généalogie d'un problème ou d'un dysfonctionnement éventuel dans l'un des fours : en cas de complication, on pourrait ainsi en retrouver avec précision l'origine

^{14 -} On allume en effet généralement les fours en les laissant légèrement entrouvert pendant les deux ou trois premières heures de cuisson. Cela permet notamment d'évacuer plus rapidement une partie de l'humidité présente dans certaines pièces (qui constitue, comme nous l'avons vu plus haut, un danger considérable pour la bonne tenue d'une cuisson).

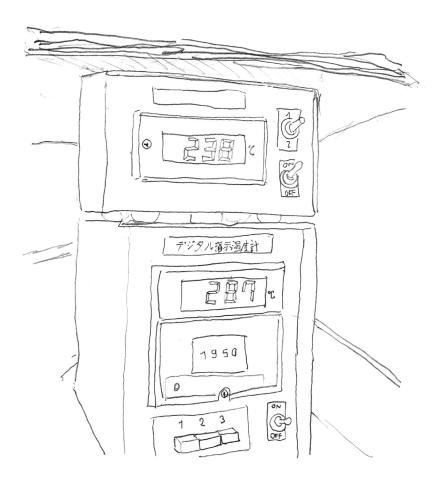
exacte et procéder plus rapidement à la bonne réparation¹⁵. En près de deux années de cuissons au sein du département, je n'eus jamais l'occasion d'observer de dysfonctionnement majeur dans ces fours vieux de vingt-cinq ans¹⁶.

Quand Erijō et Kinoko se retrouvent près du four après vingt minutes pour noter l'évolution de la température, elles sont traversées par un bref mouvement de panique : en reportant le point de température sur le graphique, les étudiantes s'aperçoivent que celle-ci est montée un peu vite par rapport à la courbe prévisionnelle. Les deux jeunes femmes s'arrêtent quelques minutes pour discuter de la marche à suivre. Plusieurs solutions s'offrent à elles : la première serait d'appeler l'assistant du département, pour vérifier avec lui que tout est normal et faire des changements dans le programme, auquel elles n'ont pas accès. Plus simplement, Kinoko et Erijō peuvent aussi tenter de freiner la vitesse de progression en ouvrant les petits orifices situés à l'avant et sur les côtés du four, qui sont actuellement fermés par des petits cônes de ciment réfractaire. Il suffirait alors d'enfiler des gants et de retirer avec précaution ces petits embouts coniques, sans oublier de noter sur la courbe l'action effectuée et son heure. Après avoir comparé attentivement la courbe prévisionnelle et la courbe effective, les deux étudiantes décident finalement de ne rien faire. L'écart n'est pas encore assez significatif pour agir et elles repoussent cette éventualité au prochain et dernier relevé de leur tour de surveillance. Vingt minutes plus tard, découvrant avec soulagement que tout est rentré dans l'ordre, elles passent le tour à deux autres de leurs camarades, profitant de ce relai pour prendre un moment de repos dans la douce chaleur de la salle.

Les courbes ne sont pas les seuls papiers qui témoignent de l'activité des fours ; autour de leur maniement, les documents, visant en premier lieu à assurer la sécurité de chaque cuisson, se multiplient. L'entrée en troisième année marque ainsi un grand changement dans l'utilisation des fours : les étudiants peuvent enfin réaliser une cuisson en leur nom. Cette nouvelle prérogative est en fait loin d'être une joie pour la plupart des étudiants. Mener une cuisson en son nom signifie surtout être responsable d'un four pendant

^{15 -} Ces écrits se rapprochent au premier abord des carnets de laboratoire, dont l'usage est notamment décrit par l'historienne Françoise Waquet (2015 : 183-190). Comme eux, ils sont des « documents multimédia » (op. cit. : 183), qui font « coexist[er] des inscriptions relevant de divers modes sémiotiques, qu'elles soient directement portées sur les pages ou bien collées: de l'écriture alphanumérique, des dessins, des graphiques, des diagrammes, des photos, de photocopies, etc. » (idem : 190). Comme eux aussi, ils intègrent la variété des acteurs qui agissent autour d'une expérience (ici un four). Cependant comme on le voit, cette traçabilité n'a pas tant vocation à définir une responsabilité ou une paternité humaine de certaines actions (comme les carnets de laboratoire actuels, qui servent à attester de la primeur d'une idée ou d'une trouvaille), qu'à pouvoir établir la généalogie d'un dysfonctionnement de la machine. On pourrait en ce sens les rapprocher d'une « main courante » ou d'un « carnet de maintenance » (nous reviendrons plus bas sur la question de la maintenance).

^{16 -} Durant mon séjour, un électricien vint une fois sur le campus, semble-t-il pour vérifier les branchements du tableau de commande avant une panne pressentie. Notons que tout le matériel – tours, fours, salle de séchage – est examiné, vérifié et nettoyé, principalement par l'assistant, parfois aidé de professeurs ou d'étudiants avancés, chaque année avant la rentrée d'avril.



Toutes les heures, quelques étudiants relèvent la température du four. Ils reportent ces données sur la courbe de cuisson (posée au-dessus) et vérifient, à partir de la courbe de cuisson précédente que tout se déroule comme prévu.

une douzaine d'heures – voire plus – et d'abord d'avoir à courir à l'administration pour faire signer une autorisation de mise en marche, précisant les heures de début et de fin de cuisson prévues, ou pire encore d'avoir à courir à l'administration mais aussi chez les vigiles pour faire signer une autorisation de cuisson au gaz et de nuit sur le campus. Le document co-signé par le ou les étudiants en charge et l'assistant doit ensuite revenir à temps sur le bureau de ce dernier, avant d'être rangé à son tour dans un classeur. Comme il est très rare qu'un four soit utilisé par un seul étudiant, mener une cuisson en son nom signifie aussi accueillir dans « son » four toutes les pièces de cadets et de camarades qui en ont fait la demande auprès de l'assistant d'abord, et du responsable de la cuisson ensuite (voir infra pour la gestion du planning), et organiser avec eux les opérations pénibles que sont l'enfournement et la répartition du planning de surveillance. Enfin, cela veut dire gérer le programme de cuisson et signer un autre document, scotché sur le panneau de commande, pour certifier de la bonne mise en marche du four et son heure de démarrage. Gérer une cuisson, c'est donc suivre tout un protocole qui commence bien avant l'enfournement, et plutôt qu'un privilège c'est une charge qui engage la responsabilité de l'étudiant, envers l'université et son matériel d'abord, et envers les personnes avec qui il partage le four ensuite¹⁷. Ce protocole est lui aussi décrit par les étudiants comme un principe de précaution, coûteux en efforts mais nécessaire pour contrôler ces machines qui produisent, rappelons-le, une température généralement supérieure à 1 000°C. Cette attention extrême portée à la sécurité peut surprendre quand on sait que les étudiants, souvent pressés par le temps, extraient leurs pièces de fours qui affichent encore parfois les 200°C en portant des gants qui ne sont pas toujours assez isolants pour les protéger des brûlures. Le caractère figé de ces exigences de traçabilité semble de plus entrer en fort contraste avec la manière dont sont gérées les cuissons elles-mêmes : des étudiants n'ayant aucune pièce à faire cuire sont ainsi autorisés à passer la nuit sur le campus pour faire avancer leurs travaux personnels ; des étudiants sont parfois responsables d'un four dans lequel ils n'ont finalement pas d'œuvre à cuire faute de place ; les autorisations de mise en marche tamponnées par l'administration subissent parfois des retards de plusieurs jours. Ces décalages permettent cependant de saisir plus précisément la tension, souvent irrésolue, entre deux mouvements, conjoints mais contraires : la volonté de stabilité et de continuité des protocoles d'un côté, et de l'autre l'instabilité perpétuelle dans l'usage des fours.

^{17 -} Hormis quelques exceptions, les étudiants de la promotion suivie voyaient tous ces nouvelles charges comme une corvée supplémentaire à toutes celles auxquelles ils devaient faire face durant cette difficile troisième année (voir chapitre 3 et chapitre 6). Même la programmation et l'allumage du four semblent considérés comme des tâches pénibles que certains étudiants essaient d'éviter d'avoir à faire jusqu'à la fin de leur cursus. Lors des cuissons biscuits des vases destinés au four à bois, Haru fut ainsi très surpris de voir que plusieurs étudiantes ne savaient pas comment allumer un four à gaz. Il mit deux d'entre elles au défi, en leur expliquant comme à des enfants, sous le regard de toute leur promotion, tous les gestes à effectuer pour mettre en marche le four.

L'ordinaire de l'équipement

À l'opposé de l'image de machines autonomes à qui on délèguerait l'intégralité du processus de cuisson, l'examen de cette cuisson de fin de session de cours nous a confronté à des fours qui n'en finissent pas de susciter des opérations auprès des humains qui les manipulent. Ces nombreux gestes effectués pour bien poser une planche à l'intérieur du four, ou ces tampons à collecter peuvent sembler inintéressants : les premiers semblent bien moins cruciaux ou techniques que ceux du façonnage ; quant aux seconds ils ne sont, après tout, que des tâches administratives. Il n'en reste pas moins que ces opérations en ce qu'elles mobilisent des collectifs et de l'énergie et font, justement, l'objet d'un apprentissage sous la surveillance sévère de l'assistant du département, sont envisagées comme des éléments absolument essentiels au fonctionnement des fours.

Le récit de cette cuisson ordinaire, à un moment où les étudiants de deuxième année commencent tout juste à éprouver la complexité de ces machines, nous permet en réalité de saisir tout le travail de maintenance nécessaire à la bonne marche des machines ; un travail, qui, comme tout autre aspect de l'apprentissage, mérite donc d'être exploré et interrogé. Longtemps restées invisibles dans le champ des *Sciences and technology studies*¹⁸, les procédures routinières qui constituent la majeure partie des actions de maintenance ont récemment donné lieu à de très belles études qui proposent de considérer cette multitude de petits détails nécessaires à la continuité des équipements comme des pratiques de soin, en ce qu'ils mettent au jour la très grande fragilité des infrastructures (Denis & *al.* 2015 ; Denis & Pontille 2015¹⁹). Tout comme la Joconde a besoin d'une série de dispositifs, des rayons X au réglage de l'intensité lumineuse de la pièce dans laquelle elle est exposée (Dominguez Rubio 2016), les fours doivent eux aussi

^{18 -} Comme le rappelle Bruno Latour, ce sont les controverses, plutôt que les routines qui semblent les plus à même de rendre visible « l'hétérogénéité des systèmes techniques » : « un incident, une panne, une pollution : voilà le 'système' qui, à force de polémiques, de procès, de campagnes de presse, devient aussi peu systématique que possible, multipliant ses embranchements imprévus qui font les délices de sociologues des techniques ». (Latour 2012 : 217). L'auteur note néanmoins, que malgré la persistance propre aux êtres de la technique il n'en reste pas moins qu'ils sont « prêts à lâcher à la moindre occasion » (op. cit. : 229), et, « dès qu'il faudra [les] entretenir, [les] restaurer, [les] réviser, [les] reprendre, il faudra d'autres astuces et invoquer encore une fois sur elle l'esprit de la technique pour [les] maintenir dans l'être (Latour op. cit. : 225).

^{19 -} Les sociologues Jérôme Denis et David Pontille théorisent cette conception de la maintenance à partir d'une enquête sur la signalétique du métro parisien effectuée à la fois dans les bureaux des graphistes et des designers qui en ont la charge mais aussi auprès de l'équipe de maintenance qui s'occupe, sur le terrain, de veiller à la bonne place et visibilité des panneaux (Denis & Pontille 2015). Selon eux, le travail de maintenance se rapproche des pratiques de soin étudiées dans le domaine médical (Mol 2008) ou plus récemment dans les technosciences (Puig de la Bellacasa 2010) en ce qu'il « prend en compte le délabrement et la vitalité de la matière, au lieu de réfuter ou de considérer ces aspects comme une dimension secondaire. Tout comme le soin, le travail de maintenance [...] considère la vulnérabilité de la vie comme l'état 'naturel' des choses et non comme une déviation par rapport à une normalité saine » (Denis & Pontille *op. cit.* : 355). Pour un autre exemple de ce que certaines machines suscitent comme travail de stabilisation et de maintenance quotidienne (à une échelle bien plus large que celle des fours), on peut aussi se référer à l'ethnographie conduite par Sophie Houdart au LHC à Genève (Houdart 2015).

être supportés par une série de gestes, de vérifications et de protocoles ; ils apparaissent comme des assemblages vulnérables – rappelons-nous l'image de ces fours prêts à être fermés, semblables à des châteaux de cartes – qui sont sujets à de multiples menaces. Les machines ne sont ainsi pas à penser comme des isolats mais comme parties d'un environnement bien plus large qui inclut des éléments hétérogènes – poussière, humidité, textures d'émail, mais aussi planches, briques et cales – qu'il faut sans cesse travailler à stabiliser ; comme des « entités fragiles et changeantes, dont les frontières sont parfois floues ; des choses dont il faut *prendre soin*, bien que leur conception soit standardisée et bien qu'elles visent à créer de l'ordre » (Denis et Pontille, 2015 : 360). Mais cette nécessité du soin nous mène aussi un pas plus loin ; car ces opérations de maintenance sont effectuées par ceux-là mêmes qui constituent la plus grande menace pour les machines : les étudiants qui y insèrent leur pièces.

C'est là que jouent les protocoles²⁰. Les exigences de traçabilité des actions apparaissent en effet moins comme des systèmes de responsabilité, permettant de retrouver l'auteur de telle ou telle opération, que comme des tentatives d'assurer la continuité des actions sur les machines, dont la plus emblématique est sûrement le fait de prendre comme point de référence la courbe de cuisson précédente en la recopiant au crayon à papier. Le caractère répétitif des procédures à effectuer pour réaliser une cuisson permet ainsi d'ordonner *a minima* tous les éléments instables qui interviennent au cours de ce processus. Leur caractère contraignant permet quant à lui de rappeler sans cesse aux étudiants que ces cuissons n'ont rien d'anodin; elles dirigent en ce sens leur attention vers la nécessité d'un soin redoublé vis-à-vis des fours. Les machines engagent de cette manière les collectifs qui les utilisent. Cet engagement est d'autant plus crucial que ces collectifs sont eux-mêmes des ensembles extrêmement fragiles. Pour saisir combien ces machines censées ordonner la pratique mettent en crise les collectifs étudiants, arrêtons-nous sur des cuissons un peu moins ordinaires.

Fours partagés et collectifs instables : une difficile coordination

Loin d'être des machines autonomes, les fours créent donc autour de leur utilisation un certain nombre d'opérations de maintenance qui visent à empêcher leur

^{20 -} Jérôme Denis et David Pontille proposent de considérer le travail de stabilisation du nouveau système signalétique par les designers et les opérations de maintenance comme deux versions d'un même système qui ne sont pas contradictoires mais s'articulent entre elles. Ils notent néanmoins que la version des designers a fait l'objet de nombreuses études, tandis celle des travailleurs de la maintenance beaucoup moins (Denis & Pontille 2015 : 341 ; 359-360). Dans le cas des fours, l'intérêt est que protocoles et travail de maintenance ne sont pas des activités réalisées par des acteurs différents : l'apprentissage met ainsi en lumière au cœur de chaque action cet équilibre toujours instable entre stabilisation et vulnérabilité.

détérioration. Au cours de leur apprentissage les étudiants deviennent ainsi de plus en plus attentifs aux nombreux soins que requièrent ces machines en apparence si robustes²¹. Mais ce n'est pas tout ; comme cela a été esquissé au fil de ces pages, les fours ont aussi pour particularité d'être des espaces partagés qui nécessitent donc la coopération de plusieurs individus, voire du département tout entier. En ce sens, le soin des machines est aussi le soin des collectifs qu'elles engendrent.

Plannings de cuisson ou comment consigner beaucoup d'exigences sur un même tableau

Cela commence dans le couloir, le long de la salle des tours, où se trouve, sur un grand tableau noir, le planning des cuissons des mois à venir. Celui-ci est organisé en deux axes : tandis que les colonnes indiquent les différents fours disponibles, nommés pour les fours à gaz par leur puissance en kilowatts et pour les fours électriques par un numéro, les lignes détaillent les jours sur un peu plus d'un mois. À l'intersection de celles-ci, figurent en gros caractères les noms des étudiants et/ou de la promotion chargée de la cuisson, ainsi que, dans des caractères plus petits, le type de cuisson – biscuit ou vitrification – l'atmosphère du four – oxydation ou réduction – et enfin, éventuellement la température de cuisson. Système d'organisation assez rudimentaire au premier abord, le planning des cuissons est en fait un ensemble dans lequel les étudiants peinent parfois à se repérer, en partie à cause de l'hétérogénéité des informations qu'il contient. Les étudiants y sont tantôt nommés par leur nom de famille – ce qui multiplie les possibilités d'homonymie – parfois même par le premier signe de celui-ci ou encore par leur surnom. L'atmosphère des cuissons, qui est soit notée par les acronymes anglais OF (pour oxidation fire) ou RF (pour reduction fire), soit par les caractères: 酸 (lecture san, diminutif de 酸化: sanka, oxydation) ou 還 (lecture kan, diminutif de 還元: kangen, réduction)*, n'y figure pas de manière systématique, de même que la température de cuisson, sans que l'on puisse toujours savoir si ces informations ne sont pas capitales ou

-

^{21 -} Cette attention aux machines et à leur vieillissement se poursuit bien après la fin de l'apprentissage. En 2014, alors que je visite avec d'anciens étudiants l'atelier d'un jeune céramiste, je suis surprise par l'intérêt que ceux-ci portent au four, pour moi extrêmement standard, qui trône dans l'entrée de l'atelier de l'artiste. Daiki et Honda s'arrêtent en effet longuement autour du four pour commenter sa blancheur et sa propreté, qu'ils comparent au jaune maculé de traces noires de flammes qui sont visibles sur les fours du campus. Les deux anciens étudiants s'extasient de plus de l'ingéniosité de leur aîné qui a personnalisé son four à l'aide d'un ensemble de petits miroirs, afin de surveiller (à un endroit inaccessible pour lui) la couleur des flammes qu'il insère dans son four électrique pour provoquer une réduction*. Après avoir visité la totalité de l'atelier, je note par ailleurs que la salle où se trouve le four est le plus soigneusement rangé de tous les espaces de travail. Quelques mois plus tard, je découvre, tout aussi surprise, la présentation de son four faite par un autre ancien étudiant sur *Facebook*. Sur le mode du faire-part de naissance, celui-ci présente, photo à l'appui, le four d'occasion et un peu cabossé qu'il vient d'acquérir, comme un mignon personnage de bande dessinée inspiré d'un bâton de surimi nommé Kamabokochan, dont il est heureux d'avoir à prendre bien soin. Ce soin porté au machines est dans les deux cas pensé comme réciproque : en retour les fours produisent de bonnes pièces.

si elles ont été effacées par inadvertance lors des nombreuses modifications que subit ce tableau au fil des jours et de l'avancée – ou plutôt du retard – des travaux des étudiants.

Le planning est en effet loin d'être fixe (on comprend ainsi mieux le choix de la craie pour consigner ces informations qui restent souvent provisoires jusqu'au jour même de la cuisson) mais il est fixé par une seule personne : Haru, l'assistant du département. En dehors des cuissons de promotion, dont la date est décidée avant le début de chaque semestre et qui ne sont jamais modifiées, et de celles qui font intervenir plusieurs promotions – comme celle que nous évoquerons plus bas – c'est donc à lui qu'il faut s'adresser si l'on veut cuire une pièce. Devant le tableau noir commencent alors de longues tractations pour trouver une petite place dans un four. C'est sûrement à la fin des semestres que celles-ci sont les plus impressionnantes. Les étudiants, l'air un peu contrit, font parfois la queue devant le planning pour espérer reculer une cuisson prévue un peu trop tôt par rapport à l'avancée effective du travail. Haru, quant à lui, n'en finit pas de s'énerver : il aurait fallu s'y prendre plus tôt, le planning est trop serré, tout le monde est soumis aux mêmes exigences de rendu à cette période, toutes ces tergiversations l'empêchent de faire son travail. Il laisse parfois les étudiants plantés là en les sommant de se débrouiller entre eux. Certains devront recommencer leurs requêtes le lendemain, en espérant obtenir sa clémence. Quand la négociation s'engage, l'étudiant n'a pas vraiment le temps de réfléchir, mitraillé par les questions de l'assistant qui lui demande de détailler le nombre de pièces, leur taille et le type de cuisson souhaité (qui se limite souvent à gaz ou électricité). Haru essaie ensuite de trouver une petite place dans ce grand planning, avant d'envoyer l'étudiant demander lui-même aux responsables de la cuisson choisie de bien vouloir accepter ses pièces et s'enquérir des détails pratiques comme le début de l'enfournement et l'heure de démarrage du four. Les étudiants s'arrangent ensuite entre eux pour se partager les tâches de surveillance et de défournement ainsi que tous les aspects concrets liés à leur cuisson commune, même s'il n'est pas rare que des changements de four aient lieu in extremis et que les dates, à cause d'un enfournement trop long, finissent par décaler l'intégralité du planning.

Planifier les cuissons de sept fours dans un département de moins de cent personnes est ainsi beaucoup plus complexe qu'il n'y paraît. Cela mobilise en effet des données pour le moins instables : des étudiants et les objets de terre crue qu'ils n'ont pas encore réalisés et des espaces qu'il faut toujours, faute de temps, partager avec d'autres étudiants. *A fortiori*, quand il s'agit de cuire la production d'un département tout entier, l'art du planning devient un véritable casse-tête. Pour résoudre ces insolubles problèmes de géométrie dans l'espace, car il s'agit effectivement de faire entrer un grand nombre de formes non calibrées dans des volumes inextensibles, d'autres supports viennent prendre le relai.

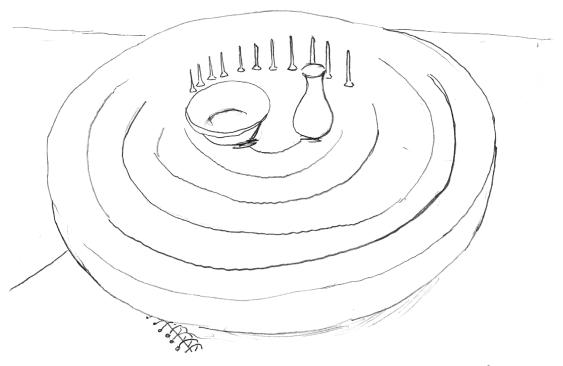
Des maquettes et des miniatures : une étonnante simulation d'enfournement

Je découvre ainsi, à la fin du mois d'octobre 2011, à l'occasion d'une « réunion fours », que les machines du département ont chacune une représentation en miniature. La réunion regroupe les étudiants de deuxième et de troisième années qui organisent, comme tous les ans, une exposition conjointe dans une galerie du centre-ville en février. Au début de cette longue session de création libre les deux professeurs référents ont été catégoriques : aucune absence ne serait tolérée à cette réunion capitale, et, pour y assister, il faudrait, en plus, penser à apporter une maquette de sa pièce à l'échelle 1/10°. Quelques jours avant la réunion, les versions miniatures – en terre crue, sèche ou même en pâte à modeler – d'œuvres qui ne sont, elles, pas encore réalisées se multiplient sur les bureaux, rivalisant de précisions et de détails. Le jour dit, portant dans leurs mains ces petites reproductions, les étudiants se rendent au rendez-vous qui leur a été donné par les étudiants de la promotion supérieure dans la salle de documentation. Sur la grande table de la salle sont posées sept petits parallélépipèdes en carton gris et de différentes tailles, dont deux des faces sont manquantes. À l'intérieur de ceux-ci, un numéro et une indication de puissance en kilowatts permettent d'identifier que ces différents volumes représentent, chacun, l'espace disponible dans l'un des fours. Sous ces maquettes des fours, est déroulée une grande feuille blanche sur laquelle figurent les éléments d'un planning de cuisson en cours de composition pour les mois de décembre et de janvier. Voici que s'éclaire donc l'enjeu de cette réunion si importante. Il s'agit, à partir des maquettes des fours et des miniatures des pièces des étudiants, d'établir un planning de cuisson des pièces d'une cinquantaine de personnes dans les sept grands fours du département : une mission presque impossible²².

Haru, Barbie et Kawai, les deux « responsables fours » de troisième année, prennent alors les rênes de ce qui va, durant quelques heures, s'apparenter à une grande foire. D'abord, il faut organiser la foule. Barbie demande aux étudiants de se répartir de part et d'autre de la salle selon qu'ils souhaitent une cuisson à réduction ou à oxydation. Cette requête semble faire paniquer les étudiants de deuxième année qui restent nombreux immobiles. Certains étudiants vont demander à leur professeure, qui assiste de loin à ces négociations, ce qu'il serait mieux de choisir pour leur pièce. Elle est assez perplexe

^{22 -} L'historien des sciences et des techniques Robert Halleux étudie les modèles réduits qui prolifèrent pendant la Révolution scientifique en parallèle des instruments qu'il décrit comme des supplétifs au système sensoriel humain qui rendent possible quantification et comparaison (Halleux 2009 : 118). L'auteur note par ailleurs que si les modèles réduits servaient initialement à la démonstration d'expériences, ils sont, à la Renaissance, devenus peu à peu des outils de simulation et d'investigation, passant « du statut de support pédagogique à celui d'outil de

peu à peu des outils de simulation et d'investigation, passant « du statut de support pédagogique à celui d'outil de recherche (Halleux *op. cit.* : 139). Si les maquettes des fours peuvent ainsi être comprises comme des instruments qui permettent par leur simplicité formelle et leur taille réduite de visualiser des volumes, il semble qu'elles sont simultanément expériences de pensée et outils d'investigation.



Les étudiants de deuxième année ont mis beaucoup de soin à préparer les maquettes au $1/10^{\rm e}$ de leur projet de pièce pour leur première exposition dans une galerie.

et demande de l'aide à Haru, qui regarde les maquettes une à une et répartit en quelques secondes les étudiants. Cette répartition correspond moins aux effets différenciés que l'on peut obtenir selon les atmosphères de cuisson qu'à la taille des pièces : les grandes – qui risquent de dépasser la capacité de charge des fours électriques, et sont souvent difficiles à y insérer – sont envoyées dans le groupe « réduction » qui concerne les fours à gaz, tandis que les plus petites pièces, faciles à manipuler et à porter des deux mains, sont envoyées en « oxydation » dans les fours électriques. Les étudiants adhèrent sans dire un mot et le groupe se scinde en deux entités entre lesquelles l'assistant débordé et sollicité de toutes parts, ne cesse de naviguer. Dans le brouhaha, il est hélé plusieurs fois par minute, pour trancher les opérations fort complexes qui sont désormais à l'œuvre.

À l'aide des maquettes, il faut donc réussir à constituer un planning réaliste. Mais avant cela, les étudiants de troisième année ne manquent pas une occasion de railler les détails et le soin, inutiles pour cette occasion, que leurs cadets ont mis dans la réalisation de leur miniature, tandis que les leurs sont pour la plupart de grossières formes géométriques²³. D'un côté de la table, Kawai, responsable des fours à gaz, observe en riant l'un de ses camarades tenter de faire entrer effectivement les pièces miniatures dans les maquettes de carton représentant les fours. Il les empile et les tourne dans tous les sens pour essayer de les y faire entrer, avant d'y ajouter pour plaisanter la figurine de Dragon Ball Z qui traîne sur la table²⁴. Le regard toujours rivé sur le divertissement opéré par son camarade, Kawai se plaint que les pièces de grande taille sont beaucoup trop nombreuses pour la place dans les fours, et qu'il faut faire des choix. Quelques minutes plus tard, il appelle l'assistant et lui expose le cas d'Aya. Cette étudiante de deuxième année souhaite réaliser des poupées russes en forme de chats dont la plus grande n'a pas l'air de pouvoir entrer dans l'un des quatre fours à gaz, faute d'espace suffisant. Haru interroge l'étudiante sur la taille véritable de ses pièces : est-ce que la reproduction est fidèle ? Est-ce qu'elle ne pourrait pas cuire les pièces les unes dans les autres ? Le dilemme est sans fin ; les oreilles des chats empêchent en effet à ces poupées russes d'un nouveau genre de s'emboîter véritablement. Haru et Kawai multiplient les propositions tandis que l'étudiante reste silencieuse. Kawai finit par lui demander si elle peut envisager de réduire un tout petit peu la taille de son plus grand chat. L'étudiante accepte. Haru l'envoie dans l'autre groupe, la taille de sa pièce étant désormais assez petite pour entrer dans le grand four électrique. Visiblement intimidée, l'étudiante reste en retrait et personne,

^{23 -} Les étudiants de deuxième année furent en effet longuement taquinés par leurs aînés au sujet du réalisme de leurs maquettes. Visiblement, l'effet de surprise qui fut le mien à l'arrivée dans cette salle de réunion était partagé des jeunes étudiants. Le mystère est ensuite soigneusement gardé jusqu'à l'année suivante.

^{24 -} Cette figurine servira d'échelle humaine lors de la « réunion maquette », qui permet de mettre en place la scénographie de l'exposition selon un procédé similaire. Aidés des plans au sol de la galerie, les étudiants essaient de placer toutes leurs maquettes et reproduisent ensuite à l'aide de la figurine (qui se trouve être quasiment à la même échelle que les maquettes) il imaginent l'effet que telle ou telle scénographie produirait sur un visiteur.

dans le groupe des fours électriques, n'a remarqué sa présence. Entre deux opérations de négociations, Haru hèle Barbie, qui s'occupe des fours électriques, pour savoir si l'affaire des chats-russes est réglée. L'étudiante regarde avec surprise l'assistant, qui finit par désigner Aya, ses maquettes de chats dans les mains. Barbie soupire en regardant le planning qu'elle a déjà noirci au crayon de papier. Elle doit tout recommencer.

Désirs individuels et propriété collective : la difficulté des compromis

Du côté des fours à gaz, un autre problème commence. Chitchi, qui est par ailleurs lui aussi responsable des fours des deuxièmes années, a décidé de tenter une expérience et souhaite cuire sa pièce dans un récipient fait de briques réfractaires rempli de sciure, afin d'obtenir une texture charbonneuse sur la corne géante qu'il projette de réaliser. La pièce est déjà coûteuse en espace de par sa forme et sa taille ; en prenant en compte ce contenant créé ad hoc, elle a, de plus, quasiment triplé de volume. Kawai lui expose le problème : cette installation est trop grosse et nécessite presque de réquisitionner un four rien que pour lui. Il propose à son cadet Chitchi de réduire la taille de sa pièce ou de renoncer à la sciure, en expliquant qu'un émail bien pensé pourrait provoquer une couleur et une texture similaires à l'effet recherché par l'étudiant. Chitchi refuse une première fois, une seconde fois, une troisième fois. Visiblement énervé par l'attitude de Chitchi, Kawai quitte la pièce un instant²⁵. Les autres étudiants se regardent l'air perplexe. Fuku prend finalement la parole pour essayer de raisonner son camarade de classe. Avec beaucoup de calme, l'étudiante expose les arguments suivants : le four est un espace partagé et tout le monde doit faire des compromis de manière à ce que chacun trouve sa place à la cuisson. Elle reformule plusieurs fois mais Chitchi ne fléchit pas d'un pouce.

La discussion reste en suspens, car un nouveau problème vient s'ajouter à toutes les difficultés en cours. Le professeur Miyanaga entre dans la salle et demande aux étudiants de deuxième année, dont il est responsable, s'ils ont prévu un espace dans l'un des fours pour Fujita. L'étudiant, inscrit en deuxième année, est souvent absent depuis le début de cette session de travail. Évidemment, personne n'a pensé à lui. Certains de ses camarades courent dans l'atelier et cherchent, en vain, des traces d'une éventuelle maquette que l'étudiant aurait laissée à sa table de travail. D'autres se relaient pour le joindre au téléphone, sans réponse. Le professeur essaie à son tour de l'appeler sans succès, avant de convenir de lui réserver une petite place dans l'un des fours électriques – tant pis pour lui s'il veut réaliser un objet de grande taille. Dans l'équipe des fours électriques, les camarades de Fujita se rassurent tout haut en se souvenant que, lors des discussions collectives,

^{25 -} Notons que Kawai réalise lui-même pour cette exposition une cuisson sous cendre... qui monopolise un four entier.

il n'avait pas évoqué vouloir réaliser une pièce de taille trop ambitieuse. Avant de quitter la pièce, Miyanaga rappelle que l'heure file et qu'il serait bon de clore la réunion, car une seconde réunion, celle des maquettes, attend les étudiants le jour même.

Les discussions reprennent des deux côtés, et peu à peu le planning prend forme. Kawai, Barbie et Haru reprennent la grande feuille blanche et font le point. Ils ajoutent quelques noms à la va vite et présentent le tableau à leurs camarades pour vérifier que personne n'a été oublié. En l'absence de réponse, ils conviennent tout de même de se retrouver, avec Chitchi, à la fin des cours à 18 heures pour faire une dernière vérification au calme et mettre le tableau au propre. La séance est levée. Aux inquiets qui essaient de regarder le tableau pour noter la date de leur cuisson, on répond que tout sera affiché et qu'ils auront accès au planning définitif le lendemain.

Quelques mois plus tard... un enfournement record

Quelques mois plus tard, le 16 janvier, l'un des enfournements issu de ce planning va nécessiter de rebattre toutes les cartes. Cet enfournement record va durer de 13 heures à presque 19 heures. À 13 heures, alors que les étudiants viennent déposer toutes leurs pièces sur le sol de la salle des fours, l'assistant grommelle déjà : « Quoi ? Tout ça ? Mais ce n'est pas du tout ce qui était prévu ! » D'un côté, les enfournements dans les fours électriques se font sans trop d'encombre, doucement mais sûrement. C'est autour des fours à gaz que se concentrent les problèmes, notamment autour du four numéro 3 qui doit accueillir plusieurs pièces de taille imposante. Contrairement aux fours électriques, dans lesquels les étudiants plongent pour y déposer les pièces, les fours à gaz possèdent un système de rails qui permettent de sortir le socle de la cavité et de construire les différents étages en dehors du four, donnant ainsi plus de latitude pour circuler et empiler les pièces. Dans le même temps l'échafaudage construit s'avère d'autant plus vulnérable qu'il doit parcourir quelques mètres avant de rentrer dans le four.

Après un moment de confusion, où personne ne sait vraiment ce qu'il faut faire, les rôles sont peu à peu répartis. Les étudiantes de deuxième année et ceux qui n'ont pas envie de dépenser trop d'énergie, s'asseyent par terre et s'occupent de former des petites boules de ciment réfractaire qui serviront à lier entre elles les briques et cales aux plaques. Ce petit groupe largement féminin, auquel j'appartiens, est assis par terre en plein milieu des grandes manœuvres. Régulièrement, des camarades agacés nous demandent de nous déplacer pour libérer le passage, sans perturber plus avant les discussions, qui vont bon train sur la pénibilité du travail et des enfournements en particulier d'abord, puis sur des sujets complètement annexes, parmi lesquels la nourriture et les histoires de cœur sont les plus récurrents. Autour de ce havre de paix, c'est le début d'une grande crise : les étudiants, lors de la simulation avec les maquettes n'avaient pas anticipé la restriction spatiale qu'impose la forme voûtée du haut du four. Or, à cet instant précis de l'enfournement

Planning des fours électriques

	50 kilos	30 kilos	40 kilos	10 kilos	6 kilos
6 janvier					
9 janvier	<i>Biscuit</i> Nakanin Aoki Masuda Hiraiwa Nakanin	Yukari Ji-Yea Gill Husky	Vitrification OF 1250°C Gui Yeon	<i>Biscuit</i> Gui-Yeon	
10 janvier					
11 janvier	Kinoko Aya Erijō Kyabetsu Horiken	Asahi Fanyon Mayu Nana Aoki Kaori Tama Takano Sugō Tanaka	OF 1250°C Ji-Yea	<i>Biscuit</i> Gui-Yeon	
16 janvier	OF 1230°C Aoki Mayu Yukari Nakanin Hirai Ji-Yea Tomori Araki Sugō Masuda	RF 1250° Manatsu Wataru Asahi Nakanin Oshino	<i>Biscuit</i> 850°C Natsukichi		
17 janvier					RF 1230°C Oshino
18 janvier	OF 1230°C Natsukichi Horiken Fanyon Tanaka Kyabetsu Aya Hasuki Erijō Tama Nana Takano Kaori	OF 1250°C Gill Ji-Yea	RF 1230°C Hiarai Masuda Aoki Tamura Erijō	OF 1250° Gui-Yeon	
19 janvier					
20 janvier				Uwae 750°C Nakanin	

Planning des fours à gaz

	1	2	3	4
6 janvier	<i>Biscuit</i> Ozakin	<i>Biscuit</i> Shōtarō Fuku	500°C Chitchi	<i>Biscuit</i> Nakamura
9 janvier				
10 janvier	RF Ozakin	RF Nakamura	Cuisson sous cendre Kawai Uehira	Cuisson sous cendre Uehira (Barbie)
11 janvier				
16 janvier	Uehira (Barbie)	RF Endō	OF Fuku Fukuda Ayumichi	RF Tanaka (de troisième année)
17 janvier				
18 janvier				
19 janvier	RF 1250°C Honda	RF Shōtarō Rio	OF Nishi Iio	RF Akki
20 janvier				

Les plannings de cuisson tel qu'écrits sur le tableau noir de l'atelier des étudiants de deuxième année, le lendemain de la « réunion fours ». Notons l'hétérogénéité des données : noms, prénoms et surnoms se superposent, et il faut parfois préciser le niveau d'étude de l'étudiant pour l'identifier. Notons aussi que Chitchi a obtenu gain de cause et cuit seul dans l'un des grands fours à gaz.

cela change tout. Les étudiants concernés – responsables fours et auteurs des pièces qui doivent y entrer –, accompagnés de quelques renforts parmi les deuxièmes et les troisièmes années, s'essaient à plusieurs combinaisons. À chaque fois, il faut déplacer les pièces ainsi que les assemblages de plaques et de quilles. Étant données la taille et la lour-deur des objets réalisés par les étudiants, fatigue et nervosité ne tardent pas à monter. Les gestes des étudiants perdent en précision et les édifices semblent vaciller de plus en plus²⁶.

Barbie, responsable fours au bord de l'épuisement, appelle son camarade Kawai pour l'aider²⁷. Ce dernier, qui a fini depuis longtemps déjà l'enfournement des fours électriques, s'approche le regard rond avant de déclarer en riant : « Mais c'est n'importe quoi! Ça ne va pas marcher là! ». Barbie commence à s'énerver. Elle prend à partie les rouleurs de boules que nous sommes, en nous criant qu'il est inutile d'en faire autant, car dans une telle situation, elles seront trop sèches pour pouvoir servir. Une troisième année occupée à malaxer le ciment humide fait une moue d'insatisfaction. Elle va chercher la poubelle et y jette ostensiblement la quarantaine de boules qui s'étaient accumulées, puis décide de prendre une pause. Sentant que la dispute est proche, Haru s'approche de la scène en criant : « Bon qu'est ce qui se passe ici ? » Arrivé près du four, il regarde l'édifice sur le socle et toutes les pièces autour qu'il faut encore faire entrer et déclare sèchement, les poings sur les hanches : « C'est mort ! ». Autour du four, tout le monde s'est arrêté et regarde la scène, espérant sûrement que quelqu'un va trouver une idée de génie. C'est au tour du plus jeune des professeurs titulaires de s'approcher. Lui aussi explose de rire avant d'affirmer que la mission est impossible. Il retrousse néanmoins ses manches, et commence à piloter les opérations. Quelques étudiants de quatrième année, qui profitent d'une pause cigarette pour observer la scène de loin, y vont, à très haute voix, de leurs remarques et de leurs rires. On entend au loin des : « Ils sont mal partis, hein! », « Ça ne passera jamais! », ou encore : « Allez courage, hein! ». Près du four, l'ambiance n'est pas aux rires ; et c'est désormais le professeur qui donne les ordres. Toute personne se trouvant autour du four doit rester sur ses gardes car elle peut être amenée à effectuer une tâche à tout moment, soit pour aller chercher quilles et plaques*, soit pour poser les nouvelles petites boules de ciment, soit encore pour décaler de quelques millimètres les énormes céramiques qui reposent sur le socle du four. Les étudiants les plus forts physiquement aident quant à eux à porter les pièces à l'aide de sangles, ou en joignant leurs bras nus.

À 18 heures, alors que l'horloge sonne la fin des cours, les deux autres professeurs titulaires font leur entrée dans la salle des fours. Le doyen du département s'étonne : « Oh mais ils n'ont toujours pas fini... ? Les pauvres ! » Ils restent tous deux debout non

^{26 -} Ajoutons à cela qu'en raison de leur taille, la plupart des pièces ne subissent pour cette exposition qu'une seule cuisson et qu'elles sont donc apportées crues près du four, ce qui les rend encore plus fragiles.

^{27 -} Notons que les responsables fours qui tentent de mettre de l'ordre dans cet enfournement n'ont (à part Barbie) aucune pièce à cuire le jour de cet enfournement.

loin de quelques étudiants de quatrième année qui sont restés pour le plaisir de voir l'issue de ce spectacle. Quelques minutes plus tard, la casse-tête semble résolu, du moins en théorie : il ne reste plus que l'énorme pièce d'une étudiante à ajouter tout en haut du fragile échafaudage. Tous les hommes forts sont réquisitionnés, quatrièmes années compris. Ils se postent chacun sur des chaises, elles-mêmes posées sur des tables, qui sont réparties autour du socle du four. En bas, la pièce, posée sur un monte-charge est acheminée jusqu'au sommet du chargement. Les étudiants font ensuite glisser le tissu sur lequel elle repose sur les différentes plaques qui forment ce nouvel étage. Alors que les hommes lâchent de concert les coins de tissu qu'ils tiennent dans leurs mains, tout le monde retient sa respiration, en espérant que tout ne s'écroule pas sous le poids de ce rocher de terre crue. Une dernière épreuve attend le chargement : il faut maintenant qu'il parvienne à entrer à l'intérieur du four. De là-haut, les étudiants sont pessimistes, l'espace semble trop juste de quelques centimètres, mais impossible de vérifier avant l'impact. Chitchi se propose d'entrer dans le four pour voir de derrière si l'ensemble passe. En quelques secondes, tout le monde est descendu de sa chaise et les tables sont éloignées du four. Haru saisit la tige de métal qui sert à faire rouler le chariot et commence à faire glisser le socle sur les rails. Sur les deux côtés pas moins de quatre personnes sont postées en surveillance. Haru se plaint : « Quelle idée de faire des pièces avec des formes pareilles! ». Dans la salle, quasiment tout le département est réuni pour voir l'issue de ces heures de travail. Depuis l'intérieur du four on entend finalement Chitchi crier: « C'est limite mais... ça passe! ». Chitchi sort et on fait repartir tout le chariot. Dans la salle, le brouhaha a laissé place à un silence parfait. L'oreille tendue, chacun est à l'affût du moindre signe ou bruit qui pourrait indiquer un frottement avec la paroi. Le chariot est entré. « Victoire !» crie au loin l'un des professeurs, qui entame des applaudissements repris par toute la foule réunie. Près du four, les mines sont moins enjouées. Les étudiantes qui ont réalisé les fameuses œuvres se font reprendre par leur professeur : « La prochaine fois vous vous organiserez mieux. Et vous pouvez remercier vos camarades, hein ce sont eux qui ont fait tout le boulot ». L'assistant ajoute, à Fuku, l'auteure du fameux rocher : « J'espère qu'elle sera bien une fois cuite ta pièce, au moins! ». La journée n'est pas terminée, une longue nuit de surveillance attend encore les étudiants de deuxième et troisième année, mais pour l'instant c'est l'heure d'une pause bien méritée²⁸.

_

^{28 -} À la sortie du four quelques jours plus tard, le rocher de Fuku a explosé en plusieurs morceaux : « Des choses qui arrivent, dit-elle, ma structure n'était peut-être pas assez solide ». Elle passera une partie du reste des vacances à recoller tous les morceaux. Même chose pour Chitchi, dont les bois se sont dispersés au milieu de la suie. Il y recherchera pendant des jours entiers tous les micro-éléments avant de reconstruire sa pièce au plâtre et à la colle.



Après des heures de dur labeur, tout le monde retient son souffle quand le chariot est réinséré dans le four à gaz. L'échafaudage de cales, de plaques et de pièces va-t-il tenir ? Les pièces vont-elles entrer sans heurter les parois du four ?

Des fours et des-ordres

Le récit de l'établissement complexe d'un planning de cuisson et de cet enfournement critique nous confronte à un autre aspect de ces machines. Les fours sont des volumes à remplir, mais surtout des volumes qu'il faut partager et leur utilisation nécessite donc de se coordonner. Là où l'enfournement paisible de la première partie donnait à voir des enchaînements d'actions relativement fluides entre un certain nombre d'individus, l'épreuve du planning et du four à gaz font quant à elles ressortir de nombreuses tensions et la difficulté de s'accorder en vue d'une action collective. Alors que le premier enfournement mettait en scène les étudiants d'une même promotion, la séquence de préparation de l'exposition de fin d'année fait intervenir une grande diversité d'acteurs : les étudiants de deuxième année, d'abord, leurs aînés de troisième année, ensuite, mais aussi l'assistant, quelques professeurs et mêmes des étudiants de quatrième année. Les étudiants de troisième année gèrent la cuisson : ils organisent la répartition des objets dans les fours, puis la construction de l'échafaudage qui va permettre de les y faire entrer, mais aussi le collectif en distribuant rôles et tâches. Assistant et professeurs supervisent les opérations et n'interviennent qu'en cas de crise. Quant aux étudiants plus avancés, ils ne participent pas directement à l'action en cours mais contribuent par leurs railleries à détendre l'atmosphère²⁹. Notre exemple serait ainsi une très belle illustration des relations induites par les différents statuts au sein de l'apprentissage : des cadets suivant les ordres de leurs aînés, des étudiants marchant au pas quand leur professeur prend la situation en main. L'effet de désordre et la tension qui ressortent de ces longues heures de travail commun font cependant exploser le caractère convenu de ces relations inter-individuelles : des cadets tiennent tête à leurs aînés parce qu'il ne veulent pas réduire la taille de leur pièce, des pairs se disputent parce que l'un d'entre eux a haussé le ton, l'assistant baisse les bras devant une énigme insoluble. À l'inverse, des aînés refusent de se retrouver au centre des opérations et se réfugient dans des tâches annexes et des cadets s'investissent au cœur d'une action qui ne les concerne pas. Ces deux scènes nous confrontent ainsi à la versatilité des statuts : au cœur de cette crise – qui est par ailleurs loin d'être une situation exceptionnelle – il n'y a pas de collectif qui tienne, plus de promotions d'aînés ou de cadets mais des actions de tous contre tous, et contre un four un peu trop petit pour l'occasion. Dans l'impossibilité de se coordonner pour parvenir à une solution, il ne faut rien de moins que toute l'autorité d'un professeur qui soumet tous les étudiants à ses ordres.

Du travail de maintenance au travail des collectifs, les fours du campus sont apparus au fil de ce chapitre comme des machines bien exigeantes. Par le soin qu'elles requièrent, elles demandent aux étudiants une attention constante pour anticiper d'éventuels

^{29 -} Le même rôle leur est dévolu lors de la cuisson au bois (voir chapitre 6).

problèmes. Par les limites spatiales qu'elles imposent, elles forcent au compromis et à l'action collective, à de constantes négociations pour surmonter la difficulté d'accorder des individus en vue d'une action commune. Comme si ces fours, par la nécessité de leur partage mettaient eux-mêmes en danger, à chaque cuisson commune, les possibilités de faire collectif. Comme si la délégation, effective, de la montée en température aux machines elles-mêmes devait être compensée ou supportée par un travail fort contraignant de coordination. Nous sommes ici, en un sens, bien loin de la machine « œuvre d'organisation, d'information [...] qui s'oppose au désordre » et qui « ralentit, comme la vie, la dégradation de l'énergie, et devient stabilisatrice du monde » (Simondon 1989 : 15-16), chère au philosophe Gilbert Simondon³⁰. Bien au contraire, les machines que nous avons vues à l'œuvre dans ce chapitre n'en finissent pas de générer de l'instabilité et de mettre les collectifs en crise. Ces grands fours, matrices de tout un département, si cruciaux dans la réalisation d'objets de terre cuite sont donc bien plus que des instruments. Leur fragilité semble fragiliser les collectifs qui les utilisent ; l'ordre qu'ils induisent dans leur usage provoque simultanément le désordre des dispositifs et des assemblages censés le soutenir.

En commençant cette exploration de la cuisson par des fours ordinaires et automates, il s'agissait de réaffirmer la place centrale des machines dans le processus d'apprentissage de la céramique³¹. Au fil de ces récits mettant au jour les complexes relations entre humains et machines et les manières dont celles-ci engagent les étudiants et mettent les collectifs à l'épreuve, une autre temporalité, celle des matériaux en transformation, a cependant peu à peu disparu du champ de vision. Nous la retrouverons au chapitre suivant en opérant un changement de taille. Quittant ces cuissons ordinaires nous explorerons des cuissons plus singulières, qui permettent d'accélérer le processus de cuisson, dans des fours de très petite taille alimentés au charbon.

_

^{30 -} Les fours électriques correspondent en effet, dans sa hiérarchie, à un degré assez bas de technicité, en ce qu'ils reposent uniquement sur un accroissement de l'automatisme. Ils constituent en ce sens des ensembles « fermés » par rapport aux machines « ouvertes », mues par un certain degré d'indétermination, et qui ont besoin de l'homme pour les coordonner, comme par exemple les machines à calculer (Simondon 1989 : 11-13). Il me semble que dans le cas de la céramique, c'est justement le caractère fermé de cette machine sur laquelle on ne peut pas vraiment agir une fois qu'elle est lancée qui provoque ce surinvestissement dans le travail de coordination. Pour reprendre l'expression de Bruno Latour, on peut ainsi dire qu'il n'y a « rien de plus 'hétéromate' qu'un automate ». (Latour 2012 : 225).

^{31 -} Comme le rappelle l'historienne de l'art Patricia Falguières à partir de l'exemple du tissage, la réévaluation récente de l'artisanat – comme travail de la main – dans le champ des sciences humaines et sociales (évoquée au chapitre 2), laisse complètement de côté l'aspect technique et inhérent à bon nombre de ces pratiques, alors que le « 'non-fait de main d'homme' a pu constituer, en des temps pas si reculés, un idéal pour l'art » (Falguières 2013 : 62). La situation d'apprentissage rend avec une saillance toute particulière la complexité du processus de familiarisation avec ces outils aux dimensions impressionnantes. Elle permet aussi, par effet de ralentissement, de restituer l'hétérogénéité des acteurs en jeu.

Chapitre 5

Mini-fours, grands événements? Sur la genèse et les destinées de quelques bols à thé cuits au charbon

Nous changeons dans ce chapitre de dimension et de lieu pour découvrir de nouveaux fours. Des énormes et rutilants engins du campus, nous passons à des machines bien plus petites et rudimentaires : des fours miniatures construits de main d'homme à l'aide de briques ou de ciment réfractaire, que l'on peut transporter ou construire et déconstruire à loisir. Des fours, qui, pour fonctionner, n'ont pas besoin de résistances, de réseaux électriques complexes, de longues heures de surveillance, ni d'ailleurs d'autorisations administratives, mais de quelques sacs de charbon pour barbecue, de petits séchoirs (et donc tout de même d'une prise électrique), et de quelques heures disponibles. Les cuissons ont lieu en extérieur, sous l'auvent qui se trouve devant le bâtiment de céramique, ou, s'il fait beau, en plein air. Elles sont l'occasion de nombreuses festivités; on profite des braises de fin de cuisson pour faire griller des patates douces ou de la chaleur des briques pour faire cuire des pains indiens. Les étudiants en architecture, installés au premier étage du même bâtiment, en profitent souvent pour venir se réchauffer à la chaleur des flammes en regardant ébahis les apprentis-céramistes sortir du four des pièces encore incandescentes. Rudimentaires et spectaculaires à la fois, ces mini-fours donnent l'occasion d'éprouver par le corps (mais sans trop d'efforts) la quintessence de la cuisson céramique : la transformation des éléments sous l'effet de la chaleur. Ce double effet de simplification des procédés et de réduction temporelle nous permettra ainsi d'interroger, à partir du processus de cuisson, les modes de transformation des matériaux au sein de ce lieu d'enseignement. Nous nous arrêterons plus précisément sur deux fours qui ont donné lieu à deux cuissons uniques et à deux séries de bols. Le premier, qui fut créé pour des travaux de diplôme de premier cycle nous conduira d'un musée d'art à une cuisson fleuve ; le second, d'un petit cube de pierre crue à des explosions de matière.



Le procès exposé. Au musée d'art de la ville de Kyōto, Manatsu a posé sur une table de bois brut posée sur des tréteaux un four et les bols qui y ont été cuits. Le four est ouvert, comme si la cuisson venait d'avoir lieu.

Un four au musée : l'œuvre exposée et ses référents

Sur l'illustration de la page de gauche, qui date de février 2013³², nous pouvons découvrir notre premier mini-four. Il trône auprès des bols qu'il a cuits, sur une table de bois brut, au milieu de l'une des salles du Musée des beaux-arts de la ville de Kyōto (京 都市美術館: Kyōtoshi bijutsukan) à l'occasion de l'exposition annuelle des diplômés de l'université Seika. Le four, dont on devine les petites dimensions, est d'un blanc gris un peu passé et ceint d'un fin fil de fer. On aperçoit une légère fissure près de l'ouverture principale. Près de celui-ci et de deux autres pièces destinées à fermer les orifices latéraux sont posés quatre récipients aux couleurs sombres, du noir au vert kaki, en passant par quelques coulures d'émail d'un blanc grisé. Un seul coup d'œil suffit à déterminer la catégorie à laquelle ils appartiennent : ce sont des bols servant à la dégustation du thé vert en poudre matcha. Leurs couleurs sombres et austères, leur taille relativement grande, leurs formes douces, comme polies par le temps, leurs bords à l'apparence presque usée, leurs courbes imparfaitement symétriques... Voici autant de critères qui placent ces objets dans une grande et longue lignée de céramiques extrêmement prestigieuses. Le bol à thé, façonné à la main (par opposition ici à une pièce tournée ou moulée), est, comme chacun sait, la pièce maîtresse de la céramique de l'archipel, l'essence de l'art du feu et le symbole, du moins jusqu'à une époque assez récente, d'une esthétique conçue comme proprement japonaise (et atemporelle)³³. La référence à celle-ci est confirmée à la lecture du cartel, situé sur le bord droit de l'installation. En plus des mentions informatives – nom

^{32 -} Les clichés de l'exposition des diplômés de 2013 ont été pris à ma demande par une camarade de sciences humaines Miyamoto Sumire. Ne pouvant me rendre à l'exposition de fin d'année qui commençait après mon retour en France, je lui ai commandé une sorte de photoreportage des travaux des étudiants de céramique et en particulier de ceux de Manatsu qu'elle m'apporta à la faveur d'un séjour à Paris. Je la remercie de tout cœur de s'être prêtée à ce jeu avec tant de sérieux.

^{33 -} Ces formes conçues aujourd'hui comme si typiques sont en fait le fruit d'un long travail d'exploration formelle dans le cadre du développement de la cérémonie du thé et la fixation des critères organisant ces rencontres mondaines autour d'un bol de thé et de quelques pâtisseries, dont on date l'origine au milieu du 16 em siècle. Tombée en désuétude à la fin du 19^{ème} siècle, cette esthétique a été redécouverte et réinventée entre les années 1920 et l'aprèsguerre grâce à la série de fouilles archéologiques faites par des potiers dans les régions de production historiques de l'archipel que nous avons évoquée au chapitre 2. Sur la réinvention du patrimoine céramique et la revalorisation des bols à thé de l'époque Momoyama (1573-1603), voir le catalogue de l'exposition qui s'est tenue au Musée national d'art moderne de Tōkyō (東京国立近代美術館: Tōkyō kokuritsu kindaibijutsukan) en 2002 (Tōkyō kokuritsu kindaibijutsukan: 2002). Pour une compréhension plus générale et une généalogie de la cristallisation de cette esthétique de la sobriété à la fin des années 1920, voir Lucken 2015 : 114-119. Les ouvrages concernant l'art du thé sont, on s'en doute, extrêmement nombreux. Pour une étude critique, à la croisée de la sociologie et de l'histoire de ces pratiques et de leurs métamorphoses voir l'étude très complète de la sociologue et politologue Kristin Surak (Surak 2013). Elle y retrace les transformations des cérémonies du thé passant « d'un passe-temps esthétique d'aristocrates à un outil politique de guerriers, à un salon pour élites commerciales, pour devenir largement, au vingtième siècle, un hobby pour femmes au foyer de la classe moyenne » (Surak op. cit: 9), et les manières dont chacune de ces versions cristallise une forme de construction nationale. Pour une autre étude historique et critique des mythes liés à la cérémonie du thé, en particulier dans le champ de la céramique, on se réfèrera au travail de l'historien Morgan Pitelka sur la dynastie Raku à Kyōto (Pitelka 2005).

de l'auteur et département de provenance – y figure en effet, en capitales d'imprimerie le titre, pour le moins surprenant, de l'œuvre de l'étudiant : WABIZ-SABIZ. Le clin d'œil n'aura échappé à aucun des visiteurs : il s'agit d'une reprise et d'un détournement de deux termes japonais wabi et sabi. Si ceux-ci ne sont que rarement utilisés comme tels dans le langage courant, leur sens est quant à lui largement connu : wabi (侘び) renvoie à la pauvreté dans le sens de dépouillement ; tandis que sabi (寂び) réfère au passage du temps et à la patine. Que ce soit la transcription alphabétique qui soit utilisée ici et que les deux mots soient reliés par un trait d'union ne doit pas nous étonner. Le couple formé par ces deux mots, qui, sous l'effet du tiret se voient propulsés en concepts, est peut-être presque aussi connu en Europe et aux États-Unis qu'au Japon³⁴. Les deux termes ont en effet été repris par de nombreux auteurs, à commencer par le penseur Suzuki Daisetz (1870-1966), que l'histoire retient comme celui qui, par ses nombreux écrits en langue anglaise, popularisa le zen de part et d'autre de l'Atlantique dans les années 1950. Dans l'un de ses essais les plus fameux, Zen and Japanese culture, dont la première publication au Japon remonte à 1938, l'auteur évoque ainsi la complémentarité de ces deux modes d'appréciation des choses : wabi comme « culte de la pauvreté » (Suzuki 1970 : 23) et comme une beauté « sous forme d'imperfection ou même de laideur » et sabi comme « une rusticité primitive » (op. cit. 24). Tous deux s'expriment formellement par un goût de l'asymétrie, dont l'architecture et l'organisation des pièces à thé sont les exemples les plus représentatifs à ses yeux, et qui permettent de distinguer radicalement l'esthétique japonaise des autres formes d'art (Suzuki op. cit. 27-28). « Wabi-sabi » appartient donc à ces expressions que l'on pense volontiers comme intraduisibles et qui transcrivent quelque chose de l'essence d'un goût proprement et exotiquement japonais qui se serait perpétué depuis des siècles³⁵.

Que dire cependant de ces deux « z » finaux, ajoutés par l'auteur à la fin de ces deux termes à l'histoire on ne peut plus sérieuse ? Doit-on les comprendre comme un détournement, une farce qui aurait pour but de contrebalancer l'effet pesant d'une référence à tant de siècles de bols à thé ? Disons-le tout de suite, cela restera un mystère. Car, l'étudiant en question, du nom de Manatsu, est bien peu bavard sur la question.

^{34 -} Une recherche internet suffit à saisir l'incroyable diffusion de ces deux mots associés, qui ont dépassé le simple cadre d'appréciation esthétique pour servir de modèle pour la vie quotidienne voir plus récemment pour les relations amoureuses! Sur ces termes japonais issus du langage courant et utilisés comme concepts et leur lien aux discours sur la japonité ou « nippologies » (évoqués au chapitre 1), voir l'article de l'anthropologue Coralie Castel qui prend pour exemple une série d'expositions sur les arts et le design japonais ayant eu lieu à Paris à la fin des années 2000 (Castel 2009).

^{35 -} L'usage des deux termes est en effet attesté dans la littérature – en particulier la poésie – la plus ancienne et dans les traités de Nō et auraient été repris comme concepts au courant du 19 en siècle (Lucken 2014 : 56). Pour une généalogie et les évolution du sens de wabi dans la littérature médiévale jusqu'à l'art du thé, voir l'article de Haga Kōshirō (Haga : 1989). Sur la constitution de cette esthétique du dépouillement et de l'imperfection contre les vaisselles importées de Chine, utilisées à l'origine pour déguster le thé, et son impact sur la production et la consommation de céramiques voir l'essai de Christine Guth (Guth 2011).

Quelques semaines avant l'exposition (et ignorant son titre) j'avais acquis moi-même une des pièces de cette série de bols, en demandant à l'artiste de la choisir pour moi. Nous avions scellé notre transaction autour d'un thé en centre-ville en compagnie de Miku, essayant, elle et moi, de faire parler Manatsu sur ses bols qu'il me montrait via l'écran de son téléphone, sans succès. Il avait brièvement commenté la couleur de la couverte, d'un vert profond tirant en certains endroits sur le noir, et posée irrégulièrement sur une terre blanche, ce qui faisait apparaître un contraste assez fort entre le blanc gris de la terre nue et le vert noir de l'émail ; de ses proportions, qui par la largeur excessive et la petite hauteur des parois, en faisaient selon lui un bol à thé un peu particulier par rapport aux standards. Autant de détails que Miku résuma finalement en affirmant qu'il s'agissait là d'un : « bol-à-thé-Manatsu » (真夏茶碗: manatsu-jawan³6). Je n'eus pas d'autre information au sujet des bols, malgré plusieurs requêtes³7.

Pour en savoir plus, il faut peut-être abandonner la piste, séduisante certes, du cartel et de ses référents et revenir à l'image initiale. Il y a bien sûr ces bols, ce jeu avec l'esthétique du thé, mais il y a surtout ce four, posé là, imposant, et qui prend toute la place, éclipsant presque les œuvres qu'il a contenues. Car, quelles que soient les références sous-entendues, ce qui est exposé ici, c'est bien plus le dispositif de fabrication des pièces que les pièces elles-mêmes, qui semblent encore toutes chaudes sorties de ce four portatif. Aussi, en faisant entrer son mini-four dans le musée, en l'exposant sur une table de travail et non sur un socle d'exposition standard, c'est bien le travail de fabrication plutôt que son résultat que l'étudiant nous invite à explorer.

[.]

^{36 -} Expression qui fut similairement employée à mon endroit lorsque, le même hiver, je choisis, parce que je n'en maîtrisais pas la technique de ne pas faire de pieds à la série de bols que je réalisais. Retournant mes bols avant et après la cuisson de dégourdi*, certains étudiants les labellisèrent « bols-à-thé-d'Alice アリス茶碗 (*Arisu jawan*) », pour signifier qu'ils ne rentrent pas vraiment dans le cadre de ce qu'on peut appeler un bol à thé (voir *infra*).

^{37 -} La veille de mon départ Manatsu m'apporta le fameux bol ainsi que d'autres, en me proposant d'en choisir un second, en guise de cadeau. Assis dans le couloir parce qu'il ne voulait pas montrer ses pièces aux autres invités, il avait ouvert une valise remplie de papier de soie et en sortait des multitudes de bols. J'arrêtai mon choix sur une pièce de terre noire recouverte d'un émail laiteux blanc cassé, d'où ressortaient quelques nuances très légères de vert (il sera rapidement question de cet émail au chapitre 7), qu'il emballa soigneusement dans plusieurs couches de papier de soie et de papier bulle, me promettant qu'il m'enverrait un petit texte pour me raconter l'histoire de tous ces bols, sans suite.

Une longue journée de cuisson... ou comment un four fait œuvre

Une cuisson qui avait si bien commencé

L'œuvré c'est, dans ce cas, une cuisson à l'issue presque tragique et qui aura mobilisé une bonne partie du département. Le 10 décembre 2012, au milieu de l'après-midi, je croise Chitchi dans le couloir. Celui-ci m'informe que des étudiants de 4^{ème} année sont en train de faire du « raku ou quelque chose du genre », devant l'entrée du département, et que je devrais aller y faire un tour. À l'endroit dit, je retrouve Manatsu, alors étudiant de quatrième année, seul, près d'un four qui ne ressemble pas tout à fait aux fours raku habituels. L'objet n'est pas un assemblage de briques ceintes d'une lanière de métal et de vis, mais un four d'une couleur blanchâtre homogène et aux formes douces et rondes, avec des ouvertures prévues pour charger sur le côté. Manatsu les ouvre à intervalles réguliers, successivement, pour recharger le four en morceaux de charbon, qui sont le principal combustible. Il éteint d'abord les deux séchoirs insérés dans les orifices du bas pour assurer une combustion plus rapide. Puis, à l'aide d'une pince qu'il insère dans la poignée prévue à cet effet, il ouvre le four ; dépose le cache à terre ; prend une pelle métallique qu'il a au préalable remplie de morceaux de charbon ; la fait glisser dans le four ; reprend la pince pour tasser et répartir le charbon à l'intérieur tout en protégeant son visage des projections éventuelles ; ramasse les morceaux de charbon qui sont tombés à terre. Il reprend ensuite le cache à l'aide de la même pince et referme le tout, avant de charger de l'autre côté et de relancer avec les séchoirs le ronflement strident en bruit de fond. Il est environ 16 heures ; le rythme est paisible, et la température, comme l'indique la sonde placée à l'intérieur, monte peu à peu ; doucement mais sûrement. De nombreux camarades de Manatsu passent pour voir l'avancée du projet. Certains des étudiants de troisième année viennent eux aussi prendre leur pause et discuter, entre eux ou avec Manatsu lui-même, de cette cuisson singulière. À ce stade, l'attention est unanimement portée sur le four, qui suscite l'admiration de tous les camarades. On chuchote : « C'est lui qui a construit le four lui-même? », « Quel beau four! », ou encore: « Il paraît que c'est encore plus propre à l'intérieur! ». Manatsu répond comme à son habitude de manière laconique: « Oui c'est moi qui l'ai fabriqué ». À ceux qui veulent en savoir plus, sur la forme du four en particulier, il indique de l'index un petit livre qui est posé quelques mètres plus loin, et sobrement intitulé: Mini fours pour fabriquer des poteries (やきものをつくるミニ窯: yakimono o tsukuru mini kama). L'ouvrage retrace les expériences de cuisson de l'auteur, un certain Yoshida Aki, dans des fours de petite taille de sa confection, aux formes et aux décors plus extravagants les uns que les autres.

Aux côtés des photos de l'artiste en train de cuire ses pièces dans ses fours portatifs, près d'une rivière ou à la montagne, se trouvent différents schémas et notices



Manatsu se réfère régulièrement à cet ouvrage sur les mini-fours. Sa couverture assez spectaculaire suscite la curiosité de tous.



Alors que la température monte doucement, le jour commence à décliner, donnant lieu à des sorties de flammes et à des crépitements impressionnants. Manatsu, quant à lui, ne quitte pas son mini-four des yeux.

explicatives permettant de reproduire chez soi les différentes expériences. Parmi les badauds qui s'aventurent auprès du feu pour quelques minutes profitant d'une pause, le terme de *mini-four* fait l'unanimité. Les étudiants feuillettent l'ouvrage, commentent le caractère « mignon » de certaines des formes et s'amusent des poses de leur auteur. Haru, l'assistant, passe à intervalles réguliers, changeant sa trajectoire habituelle pour rejoindre les ateliers depuis la salle des fours, pour emprunter la voie extérieure. À chaque passage, il lance sans toujours écouter la réponse, un sonore : « Comment ça se passe avec le mini-four ? ». En somme, l'ambiance est calme et joviale.

Manatsu ne quitte pas son four une seconde, et effectue la plupart des actions seul. De temps à autre, il est aidé par son camarade et ami Tanaka, qui ouvre l'orifice pour lui permettre de charger plus rapidement. Au fur et à mesure de l'avancée de la journée et quand la nuit se met à tomber, les étudiants s'attardent plus longuement au coin du feu, appréciant la chaleur et les effets plus visibles et plus spectaculaires dans l'obscurité : étincelles, sorties de flammes, etc. En l'intervalle de deux ou trois heures, toute la promotion est venue voir, observer, regarder, encourager Manatsu à sa tâche. Tous, sans exception, ont commenté la beauté de l'édifice et les talents de bricoleur de Manatsu, et, avec de l'excitation dans les yeux, se sont dits pressés de voir l'issue de la cuisson. Lorsque retentit à 18 heures la sonnerie marquant la fin des ateliers, c'est une autre foule qui s'empresse auprès de l'étudiant. Les premières et deuxièmes années, sacs sur le dos, passent voir le mini-four en action avant de rentrer chez eux; certains prennent simplement une pause goûter avant de reprendre leurs travaux. Avec la fin des cours, ce sont aussi les professeurs qui viennent s'enquérir de l'évolution de cette cuisson. Les professeurs Okumura et Matsumoto s'amusent à leur tour à regarder le livreguide, tandis que Miyanaga rappelle l'importance de cette cuisson qui abrite les œuvres de fin d'études de l'étudiant. Jusqu'ici, c'est comme si elles avaient été oubliées.

Du mini-four au maxi-four. La force collective peut-elle faire monter la température ?

C'est d'ailleurs Miyanaga qui, le premier, tire la sonnette d'alarme alors qu'il demande à l'étudiant l'heure du début de la cuisson. Manatsu lui répond qu'il a commencé vers 14 heures. Cri de surprise de Miyanaga, qui regarde sa montre pour vérifier. Cela fait plus de quatre heures que la cuisson est en cours et la température atteint difficilement les 900-950°C. L'étudiant précise qu'il vise les 1 100°C. Parmi les professeurs et les étudiants se fait brièvement le silence. On n'entend plus que le bruit des séchoirs et du charbon qui crépite. D'un seul coup, le ton, l'ambiance, le rythme, tout va changer. Pressé par son professeur, Manatsu va alors se mettre à charger du charbon à intervalles plus brefs. Il vient en effet de se rendre compte qu'il a franchi un premier palier à 950°C, mais qu'à partir de ce point la température se met très vite à retomber. À partir de ce

moment, rares sont ceux qui viennent pour repartir. Le groupe, composé donc des camarades de Manatsu, de certains étudiants des niveaux inférieurs, de tous les professeurs, de l'assistant et de moi-même, se stabilise l'espace de quelques heures. Chacun, selon ses capacités, prête main forte à l'étudiant en difficulté. Tanaka, Kawai et Barbie – les camarades de promotion – s'occupent d'assister Manatsu à la charge, qui se fait désormais à quatre, simultanément des deux côtés et quasiment sans relâche dès que la température commence à montrer des signes de faiblesse. Pendant ce temps, les professeurs tiennent l'ouvrage dans les mains et s'interrogent sur les faiblesses éventuelles du four de l'étudiant. D'autres s'occupent de charger les pelles de charbon, d'aller chercher à boire à l'étudiant qui est debout sans pause depuis plusieurs heures d'affilée. Dans un premier temps les efforts paient. Quand la température atteint les 999°C, nous retenons tous notre souffle. Quand elle atteint enfin les 1 000°C, c'est une explosion d'applaudissements et de cris de joie. Autour de Manatsu nous sommes dix, peut-être quinze en comptant les professeurs, à avoir arrêté notre travail pour soutenir notre camarade. Et puis, nous déchantons bien vite. Comme pour nous défier, la température n'arrête pas d'osciller entre 999°C et 1000°C; sitôt parvenue à ce palier plus que symbolique après une charge intensive, la température ne fait que retomber. Si Manatsu reste calme, autour de lui c'est une véritable agitation. Okumura et Matsumoto regrettent que Kimura, leur collègue spécialiste des émaux et des cuissons expérimentales, soit déjà reparti. Pendant ce temps, Haru se rend compte que le stock de charbon est à un état critique. Bientôt, il sera impossible de charger le four. Miyanaga indique à l'assistant où il pourrait potentiellement en trouver au sein du département. Quelques minutes plus tard, Haru revient, bredouille. Il regarde l'heure et déclare : « Bon, je file en acheter chez Kōnan (nom d'une boutique de bricolage et de mobilier en tout genre qui se trouve à quelques minutes de route du campus)! ». Il part en courant; on entend le bruit du moteur s'éloigner vers la sortie de l'université. Matsumoto commente : « Il est vraiment sympa Haru, n'est-ce pas ? Aller te chercher du charbon, à cette heure! ». Manatsu baisse le regard, visiblement gêné.

Il est presque 20 heures. Autour du four, les groupes alternent. Barbie propose à son camarade de prendre quelques minutes de repos. L'air inquiet, Manatsu refuse. Les étudiants reprennent leur travail de groupe en se répartissant les tâches. Certains quittent l'aventure pour rentrer chez eux ou retourner à leurs propres affaires. Dans deux heures, les portes de l'université vont fermer et la plupart d'entre eux sont en pleine phase de fabrication pour une exposition ou les travaux de fin d'études. Des étudiants de première année proposent leur aide et s'occupent des petites tâches, comme rassembler le charbon et le passer à ceux qui chargent. Haru revient ; le coffre chargé de sacs de charbons. Manatsu : « Merci. Tu me diras combien je te dois ». Haru lui répond en lui tapant sur l'épaule : « C'est bon. C'est pour moi ». L'assistant et les quelques garçons présents, Shū, Kawai et Rio, déchargent la voiture. Haru vient s'enquérir de l'évolution de la température en son absence. Elle est nulle. Il s'empare de l'ouvrage et commente : « Avec



Pour endiguer la baisse systématique de la température autour des 1 000°C, on entoure le four d'une épaisse couche de briques réfractaires. Le mini-four est devenu maxi-four.

son sourire bizarre là, il ne peut même pas nous aider à résoudre nos problèmes...? ». Matsumoto propose alors une interprétation au problème. Si la température n'évolue pas, c'est qu'il y a quelque part une déperdition de chaleur importante. Pourtant, à comparer le four de Manatsu et son modèle, il ne semble pas qu'il y ait de faille. La reproduction est dans la forme quasiment-parfaite. En apparence, de plus, il n'y aucun signe de fissure qui pourrait expliquer une telle lenteur dans la courbe. Autour du four, tout le monde, même ceux qui sont occupés à charger, acquiescent : « Ah c'est donc, ça ! ». Miyanaga reprend : « Peut-être que ton four est propre et beau mais... la technique n'est pas au point. Tu n'as pas assez réfléchi à l'épaisseur de tes parois! ». Manatsu baisse les yeux. Quelqu'un s'écrit alors : « Des briques ! Il faut des briques ! ». Des étudiants courent dans la salle des fours et rapportent quelques briques qu'ils posent à terre. Puis, ce sont tous les étudiants qui se précipitent pour aller à leur tour chercher des briques pendant que Kawai, Okumura, Haru et Matsumoto, s'attellent à construire avec celles-ci une sorte de carapace autour du four. Miyanaga se moque des étudiants qui, trop pressés, ont apporté des quilles à la place des briques : « Qu'est ce que tu crois qu'on va faire avec ça, hein ? ». En quelques minutes, l'apparence du four est métamorphosée.

Haru s'exclame : « Ce n'est plus un mini-four, c'est un maxi-four ! », ce qui provoque un fou-rire général. Même Manatsu esquisse un sourire. Il est près de 21 heures. C'est au tour du vigile de passer. Il descend de sa mobylette et interroge l'occasion pour laquelle nous sommes réunis en fixant le maxi-four d'un air circonspect. Haru et les autres lui expliquent, pêle-mêle : le mini-four, le maxi-four, la température qui n'avance pas comme on le voudrait et, par suite, le fait que tout le monde est là depuis plus de deux heures, à s'activer pour essayer de trouver des solutions à ce problème. Le vigile demande alors en quoi cela est problématique que la température soit bloquée sous la barre des 1 000°C, surtout si elle stagne si près du but autour des 980°C. Ce sont alors les professeurs qui prennent la parole, tout en observant les étudiants s'affairer à charger le four en charbon. Sous les 1 000°C certaines des transformations qui rendent l'argile moins poreuse ne sont pas encore totalement effectuées. La pièce sera dès lors beaucoup plus fragile, voire inutilisable car non étanche. Le gardien acquiesce. Okumura reprend, en ajoutant que, la fusion des émaux se fait normalement plutôt autour des 1 100°C que des 900 ou 1 000°C et, qu'en plus d'être sous-cuites, les couvertes ne seront, elles non plus, peut-être pas complètement vitrifiées. Silencieux, le gardien reste quelques minutes à observer le four. Les étudiants sont plus calmes. Tout le monde sait que c'est bientôt la fin. Avant de partir, le gardien prend la parole. Il prévient, sans finir sa phrase, que les bâtiments sont censés fermer à 22 heures, avant de repartir continuer sa ronde. Les étudiants sont soulagés. Ils ont compris qu'ils bénéficieraient ce soir encore d'un peu d'indulgence.

Une bien triste chute?

Pourtant du côté des professeurs, Miyanaga ne l'entend pas de telle manière. D'un ton sévère, il renvoie tout le monde à la triste réalité. Malgré la couche protectrice créée autour du four, la température n'a toujours pas franchi le palier des 1 000°C. « On ne va pas rester là toute la nuit », finit-il par dire. Matsumoto, le jugeant sûrement un peu sévère reprend : « On essaie encore une demi-heure et on arrête, d'accord ? Comme ça on finit avant 22 heures, et on ne fait pas faire encore des heures supplémentaires aux vigiles! ». Tout le monde réunit ses forces pour la dernière demi-heure. On accueille avec des applaudissements la petite amie de Manatsu, elle aussi étudiante de dernière année, qui, à la demande téléphonique de Barbie, est allée chercher à manger pour Manatsu chez Mc Donald's. Le four nous donne encore quelques espoirs, et les sept ou huit étudiants qui restent commencent à chanter et à crier en espérant changer le tour des choses. On applaudit chaque degré gagné, en marmonnant, en serrant les poings, les yeux rivés sur l'écran indiquant la température, comme si nous étions en train de regarder une retransmission sportive à la télévision. À un moment, pourtant, Matsumoto sonne la fin des hostilités : « Allez, cette fois c'est la dernière ». Kawai motive une dernière fois la petite troupe de ceux qui chargent : « Bon on charge au maximum, d'accord ! À trois : Un..., Deux..., Trois! ». Dans le four ca pétarade dans tous les sens. De grandes flammes sortent de tous les orifices, par le haut, sur les côtés... c'est un véritable feu d'artifice.

Et puis, en l'espace de quelques minutes, tout s'arrête. Les professeurs s'en vont, l'air dépité. Matsumoto s'exclame l'air déçu : « Ah, ça n'a pas suffi ! ». Miyanaga rappelle à l'étudiant de sécuriser les lieux en éloignant tous les combustibles se trouvant aux alentours et de bien nettoyer l'espace. Le sol est en effet noir de charbon. Peu à peu tout le monde est parti. Seuls Haru, la petite amie, Manatsu et moi nous retrouvons autour du four, qui ne produit plus aucun son. Nous rapportons les briques dans la salle des fours. Haru soupire : « Ah c'est dommage, hein ! ». Manatsu silencieux balaie le sol et me remercie de lui prêter main forte. Sa petite amie range quant à elle le matériel qui se trouve alentour. Quand tout est propre, Manatsu s'assied enfin sur une table. Il sort de leur sac de papier les frites et le hamburger apportés par sa petite amie, d'où aucune chaleur ne semble s'échapper. Le visage noir de charbon, mâchant son sandwich froid, il ne quitte pas son mini-four du regard. Pour sortir les pièces, il faudra attendre le lendemain matin³⁸.

Le récit de cette cuisson permet de remettre en perspective et en actions ce four que nous avons vu exposé au musée auprès des bols qu'il a contenus, et qui y ont été

^{38 -} Il faut toujours attendre de quelques heures à quelques jours, selon le type de four, que la température baisse progressivement à l'intérieur, avant de procéder au défournement et de pouvoir découvrir le résultat (à part dans le cas des cuissons *raku* notamment où le choc de température est recherché et où les pièces sont sorties, encore incandescentes, du four : voir *infra*).

cuits (même si sous-cuits) au prix de tant d'efforts collectifs. Lors de la cuisson, les pièces elles-mêmes ont semble-t-il disparu du champ de l'action; pire, au terme de cette cuisson à rebondissements leur issue est encore plus qu'incertaine. Alors que nous cherchions à mieux saisir les ressorts de l'œuvre exposée en revenant sur les pas de l'acte de cuisson – qui semblait mis en scène dans l'installation muséale –, le récit de cette intense lutte collective pour faire monter une courbe de température ne nous a pas tant rapproché de l'œuvre elle-même que de l'œuvré, comme une invitation à reconsidérer le travail de fabrication en actes et non plus en objets.

À partir de l'installation de Manatsu ont émergé deux conceptions concurrentes de l'acte de création. Nous avons d'abord tenté de prendre pour point de départ l'œuvre elle-même, exposée dans un musée, et d'en tirer les fils pour en dégager des référents, des intentions, un discours. Là, nous avons rencontré une première série d'obstacles : le créateur se refusait à gloser son œuvre tout en charriant des référents plus que connus, l'installation elle-même se donnait à voir en différé sans que l'on puisse demander des comptes à son auteur. Nous nous retrouvions seuls face à des objets posés côte-à-côte, à des images de ce à quoi ils pourraient faire référence, et surtout à ce titre à la fois très transparent et complètement opaque. Suivant la piste des objets exposés, nous nous sommes heurtés à leur silence où plutôt à l'infinie pluralité des sens que l'on pourrait leur donner. Puis a émergé un second obstacle : l'œuvre – installation composée de quelques bols et du four qui les a cuits – opérait elle-même, comme par effet de mise en abyme, une minimisation de l'objet fini en mettant sur le premier plan ce four, qui semblait s'imposer, à la fois par sa taille, sa position et sa couleur par rapport aux bols situés – au propre comme au figuré – dans son ombre.

De l'examen de ce curieux dispositif, mettant en valeur la cuisson comme œuvre, nous avons conclu qu'il serait utile de revenir en arrière, de voir ce four en action afin de saisir si nous ne pourrions y trouver de nouvelles pistes permettant de mieux comprendre la curieuse installation de Manatsu. Laissant place au récit de cette cuisson, c'est alors un foisonnement d'actions mais surtout d'acteurs qui se sont mis à apparaître – four, charbon, camarades de promotion, briques... -, faisant entrevoir toute la richesse de ce processus. Au premier plan, il y avait tout d'abord ce four, qu'étudiants comme professeurs ont longuement observé, commenté, comparé, mais aussi le stock de charbon, l'épaisseur des parois et les briques apportées en renfort, et enfin et non des moindres, cette courbe de température un peu capricieuse. Les bols en train de cuire, enfermés dans leur coffrefour, ont quant à eux quasiment disparu de l'horizon des attentes, passant finalement au second plan derrière un nombre considérable de paramètres plus ou moins pressants à gérer. Seuls les professeurs y faisaient référence, tantôt pour redonner une forme de solennité à cette cuisson – nécessaire à l'obtention du diplôme –, tantôt pour expliquer les bases des transformations des matières au gardien. Dans les autres mini-fours que sont les fours raku, les pièces réapparaissent à plusieurs reprises, avant d'être extraites, encore

incandescentes de ces cavités remplies de braises. Comme on utilise rarement une sonde de température, on vérifie celle-ci à l'œil : on ouvre le four pour observer ou toucher les pièces en train de cuire avec une pince. Et pourtant, là encore, ce n'est pas la pièce en tant que telle qui fait l'objet de cette vérification, mais la couleur des matériaux en transformation et la texture de l'émail qui la recouvre (voir *infra*).

En l'espace de quelques pages nous sommes ainsi passés d'un régime classique d'exposition d'objets dans un musée d'art à leur disparition au sein d'un four, la transformation des matériaux primant sur l'œuvre à venir. En opérant ce déplacement, nous avons en quelque sorte suivi l'invitation des sociologues qui, dans la lignée des études de sociologie des sciences, ont proposé à leur tour d'étudier les œuvres d'art « en train de se faire » plutôt que les œuvres déjà exposées (Yaneva 2003a ; 2003b)³⁹. À l'opposé d'une conception de l'art uniquement centrée sur l'intentionnalité humaine, il s'agissait ainsi de redéployer la foule d'acteurs – humains et non-humains – qui participent au processus de création, faisant apparaître son caractère éminemment collectif et distribué (Yaneva 2003a : 117-118). En retraçant les « pulsations » et les « rythmes » des acteurs et leurs différentes associations (Yaneva 2003b : 171), nous avons ainsi mis au jour le caractère incertain, non linéaire, de ce processus de cuisson, mais aussi sa prise en charge par un ensemble hétérogène d'acteurs, dont les relations modifiaient sans cesse le cours des choses et les actions en cours.

Alors que nous avions mis au jour, au chapitre précédent, les problèmes causés par le nécessaire partage des fours du campus et la difficulté de s'accorder, voilà que le récit d'une cuisson dans un four individuel semble célébrer l'action collective avec les matériaux. Reste désormais à qualifier et à spécifier cette action et les collectifs qu'elle fédère⁴⁰. La cuisson dans le mini-four de Manatsu a un caractère exceptionnel, par sa durée d'abord, mais surtout par l'ampleur de la mobilisation qu'elle suscite. Par la rupture de rythme qu'elle instaure dans le quotidien du campus, elle est un véritable événement, un moment circonscrit où tout s'arrête et se cristallise autour d'une action intense. L'échec final crée d'ailleurs une chute brutale, une rupture d'ambiance : la fête est finie, et son organisateur reste seul à ranger ce qui reste de ce moment partagé. Mais nous

-

^{39 -} Pour une synthèse, voir l'essai d'Antoine Hennion (Hennion : 2011). Le sociologue y précise en particulier que la sociologie des sciences et ces études des pratiques artistiques partent en fait de postulats radicalement différents : la théorie de l'acteur réseau visait à réfuter le caractère purement naturel de la science alors que l'art pâtissait quant à lui d'être, à l'inverse, trop confiné dans le champ de l'intention humaine (Hennion *op. cit.* : 257). Précisons par ailleurs que de récentes recherches ont montré, en étendant notamment ces approches aux pratiques de conservation et de restauration, que la vie des œuvres d'art était loin de s'arrêter après leur installation dans les musées (voir notamment Dominguez-Rubio 2016, 2014 ; et Kreplak 2017).

^{40 -} Nous avons ainsi vu se former autour du four des collectifs éphémères dans lesquels chacun participe à l'action en cours selon son statut, ses compétences et/ou ses affinités avec celui qui cuit. Dans ces groupements à géométrie variable se laissent entrevoir toute une gamme de relations, de hiérarchies, par l'âge ou le statut, que nous analyserons plus en détail au chapitre suivant.

aurions tort de penser qu'elle est un phénomène unique. Les mini-fours n'en finissent pas d'agréger des acteurs hétérogènes autour d'un processus à la fois rudimentaire et spectaculaire, mais cela ne semble guère devoir se limiter au seul acte de cuire. En prenant l'exemple de Manatsu, nous nous heurtons en effet à une limite : aborder son travail de manière rétrospective, en partant de l'installation pour revenir à la cuisson, nous conduit à penser à rebours, à revenir sur certains moments plutôt que d'autres et ainsi à penser le mini-four comme *une* étape distincte dans le processus de fabrication. Alors que, dans les faits, celui-ci n'est qu'une modalité de chaînes de transformations bien plus longues⁴¹.

Trente jours pour une œuvre dense! Chronique d'une fabrication... compliquée

Pour le comprendre, il nous faut désormais nous laisser porter par ces transformations elles-mêmes, au fur et à mesure qu'elles adviennent. Mais il n'est pas si aisé de suivre au jour le jour, minute par minute, la fabrication des pièces d'un étudiant. Durant mon enquête, j'ai tenté de saisir à de multiples reprises ce mystérieux processus dans son entier, m'essayant à plusieurs méthodes – dont l'observation d'une même personne en continu pendant plusieurs semaines –, en vain. Quand j'arrivais sur le campus on me signalait que j'avais tout manqué ; l'étudiante avec qui je travaillais s'était mise à sécher les cours ; lors de mes observations, j'étais sans cesse sollicitée pour découvrir un nouveau détail technique ou pour assister à une cuisson exceptionnelle. À la place des données documentant toutes les étapes de fabrication d'un objet, je n'avais que des bribes ou des segments, et jamais un fil continu⁴² ; au milieu de ces fragments, le seul processus que j'étais parvenue à retracer de bout en bout dans mes carnets – et encore ! – était finalement celui d'une série de bols que j'avais moi-même fabriqués et cuits dans un four *raku* durant l'hiver 2012. C'est celle-ci qui servira, de manière expérimentale, à nourrir notre réflexion⁴³.

^{41 -} Cette tentation rétrospective est critiquée par l'anthropologue Tim Ingold qui y voit plus largement une entrave à la bonne compréhension des processus de fabrication. Elle « consiste à interpréter la créativité 'à rebours', en commençant par s'intéresser au résultat, sous la forme d'un nouvel objet, pour le relier, à travers une succession de conditions antécédentes, à une idée sans précédent dans l'esprit d'un agent. Cette interprétation à rebours équivaut à ce qu'Alfred Gell appelait une abduction d'agentivité [voir Gell 2009] » (Ingold 2013 : 231). Nous y reviendrons plus bas. Notons que je n'ai malheureusement pas pu suivre (comme dans de nombreux autres cas) la totalité des tergiversations de Manatsu avec ses bols.

^{42 -} Le fait que le processus de fabrication se donne à voir de manière extrêmement fragmentée n'est pas anecdotique et est indéniablement lié aux temporalités des matériaux. Nous y reviendrons en fin de chapitre.

^{43 -} Il ne s'agit pas, évidemment, de penser ce processus comme exemplaire, mais bien de réfléchir, à partir de cet exemple, à ce qui est donné à voir et à saisir du processus de fabrication dans son ensemble.

29 novembre. Des mots et des concepts

14 heures 40, la cloche retentit. Dans la salle de documentation, Tsutsumi, la professeure en charge du séminaire optionnel de troisième année, s'affaire avec Haru autour de sachets plastiques dans lesquels sont enfermés des petits cubes de terre. Les étudiants arrivent au compte-goutte et s'asseyent autour de la grande table. Pendant qu'elle vérifie si le nombre de sachets est suffisant et qu'elle demande à Haru d'aller en fabriquer deux ou trois supplémentaires, Tsutsumi observe la salle et s'inquiète des nombreux absents. Certains sont dans la salle des tours en train d'avancer leurs pièces pour l'exposition de fin d'année ; d'autres sont occupés à leur bureau dans la salle de travail ; d'autres encore sont en train de charger un four pour une cuisson de pièces test. Elle prie les quelques étudiants présents d'aller chercher leurs camarades.

Sans attendre leur arrivée, Tsutsumi s'assied et annonce : « Voilà, je vais vous donner à chacun un sachet qui contient 55 grammes de terre *hanji* – c'est une terre composée à moitié de porcelaine et à moitié de terre blanche classique – et à partir de ce morceau de terre vous allez produire une pièce *mitsu* (密 : ce qui signifie dense, intime, minutieux, secret, épais…, nous reviendrons sur la définition plus tard) ». Elle regarde les étudiants qui sont complètement silencieux.

Tsutsumi: « Vous avez compris? (Silence) Sugō tu as compris? ».

Sugō : « Euh, c'est-à-dire, une pièce avec seulement ça de terre, ou bien on peut en utiliser plus ? ».

Tsutsumi : « Non, justement l'idée c'est d'utiliser un minimum de terre. Vous voyez, là, vous êtes en plein dans votre projet pour l'exposition annuelle, et vous êtes tous plus ou moins en train de réaliser des œuvres de grande taille. Ce n'est pas un problème en soi, mais j'aimerais que vous réfléchissiez à cette notion de taille. Que vous compreniez qu'une œuvre toute petite peut être bien plus forte qu'une grosse pièce. Vous comme moi, on a l'impression qu'on donne plus de poids à notre pièce, qu'elle sera plus regardée et appréciée, si elle est grande. Mais vous vous souvenez au musée d'Ōsaka, ce bol a thé tenmoku* ⁴⁴? Vous avez vu dans ce petit bol, c'était tout l'univers qui était représenté! J'aimerais que vous réfléchissiez au détail, à la petitesse, à la précision. C'est pour cela que je vous demande de faire ce travail. La terre que je vous donne est en plus assez facile à travailler, même si elle est à l'état de cuir, même si elle est presque sèche, on peut encore et encore la tournasser. Bon elle sèche vite tout de même, donc, faites attention.

^{44 -} Durant l'automne deux musées d'Ōsaka ont exposé pour leur $400^{\stackrel{hme}{}}$ anniversaire deux bols à thé couvert d'un émail *tenmoku* datant $17^{\stackrel{hme}{}}$ siècle et qui sont des « trésors nationaux » (国宝: *kokuhō*). Lors de l'une des visites le guide nous a permis d'en apprécier les détails en éclairant le bol avec une lampe torche, faisant apparaître une constellation à la surface du bol. (Nous y reviendrons dans l'introduction de la troisième partie).

Alice, tu as compris ? Toi aussi tu vas le faire, hein ? Vous avez des questions ? Sugō, tu as compris ? ».

Elle distribue les sachets, en précisant : « Un chacun ». Tout le monde regarde et tâte le petit cube de terre enfermé dans le sachet. Elle reprend : « Bon, vous allez réfléchir à votre thème, à ce que vous voulez faire. J'ai vu avec Haru et la cuisson biscuit aura lieu le 10 décembre ». Soupirs de protestation dans la salle. « Vous n'êtes pas contents ? Vous n'avez pas le choix, il y a très peu de fours disponibles avec les diplômes. Le 13 vous vous occuperez d'appliquer les émaux pendant l'heure du cours. Et après, ce sera la cuisson finale ». Sugō : « Et si on veut faire des décors sur couverte* ? ».

Tsutsumi : « Ah. Si vous voulez faire des décors sur couverte, et bien, ça ne devrait pas poser de problème, voyez ça avec Haru. L'essentiel c'est que ce soit fini pour les vacances. À la rentrée vous ferez des présentations de vos pièces, ainsi qu'une présentation générale de votre portfolio. Est-ce que ça va ? » Silence. « Mais je ne vous demande pas de faire quelque chose de compliqué, je veux que vous fassiez quelque chose de *mitsu*, qui correspond à l'image que vous avez du *mitsu*. Pour toi Sugō, l'image du *mitsu* c'est quelque chose avec beaucoup de motifs…? ».

Sugō: « Oui, par exemple ».

Tsutsumi : « Ça peut être ça, des motifs peints, très précis, très précis, mais ça peut aussi être autre chose... Bon voilà, s'il n'y a pas de question mettez-vous au travail. Ah et on pourrait regarder les vidéos aussi ».

Rio : « Ah oui moi j'aimerais regarder les vidéo des autres ! ». Il se lève et se met à l'ordinateur.

Nous regardons pendant environ une heure les vidéos prises par l'assistant de céramique lors des cérémonies du thé organisées quelques semaines plus tôt par les mêmes étudiants⁴⁵. Chacun commente sa propre vidéo et celle des autres. La professeure intervient de temps en temps dans les conversations autour de l'ordinateur, commentant les plaisanteries lancées à la caméra, taquinant la qualité du film pris par Haru ou les préparations des étudiants. Vers 17 heures 30, les étudiants qui restent se rasseyent autour de la table. Rio, Fuku et Sugō regardent longuement leur petit cube. Rio sort son morceau de terre du sachet et décide de commencer à le façonner. La professeure qui s'est assise à nos côtés, discute des différentes manières de travailler, et comment il est plus facile pour certains de commencer à toucher la terre pour faire jaillir des idées. La discussion continue autour du projet de Rio et de son intérêt grandissant pour les cuissons $raku^*$, et s'il va reproduire l'expérience pour cet exercice. Rio prépare par ailleurs une conférence sur le sujet pour le séminaire hebdomadaire autour des arts appliqués.

210

^{45 -} Une des parties de ce cours consiste à organiser des cérémonies du thé. Chaque année les étudiants rivalisent d'inventivité pour proposer à leurs invités du jour – principalement les enseignants et les étudiants du département – du thé et des pâtisseries dans un décor exceptionnel.

Il engage alors une discussion sur les différents types de cuisson à basse température avec production d'un choc de température à la sortie du four et notamment sur la différence entre le *raku* japonais et le *raku* américain⁴⁶. Tsutsumi interroge ensuite Fuku sur son projet pour l'exercice. L'étudiante évoque sa volonté de créer ce sentiment de *mitsu*, en travaillant la terre un peu chaque jour. Elle, Rio et la professeure discutent du caractère mitsu de son projet et des différentes limitations techniques imposées par la faible quantité de terre. Rio, son bloc de terre dans les mains, essaie de façonner ce qui ressemble à un bol à saké. Il coupe la discussion : « Ah mince ça n'a pas marché. Comment faire? Vous croyez qu'on peut faire un kikuneri *47 avec si peu de terre? ». Tout le monde rit en le regardant tenter sans succès l'expérience. Puis vient mon tour. Tsutsumi s'inquiète de ce que j'ai bien compris le terme mitsu. Vérifiant sur mon dictionnaire, je lui réponds en lui demandant si le terme n'est pas synonyme d'intime (親しい: shitashii). Tsutsumi : « Non ce n'est pas tout à fait ça. Fais voir ton dictionnaire ce qu'il dit ? Oui bon c'est proche d'intime, mais ce n'est pas la même chose ». Nous regardons les différentes propositions faites par le dictionnaire. « Et si tu regardes en anglais ? Ah c'est la même chose... Je crois qu'on pourrait traduire cela par deep. Qu'est-ce que tu en penses ? ». Je réfléchis. S'adressant aux deux autres : « Vous comprenez deep ? ». Ils répondent par la négative. « Quoi ? Vous ne comprenez pas l'anglais ? Comment pourrait-on expliquer ça à Alice?».

Fuku prend son carnet et y dessine des points éparpillés. Puis elle trace une flèche et dessine à droite un gros point noir. Elle commente : « Tu vois à gauche, ce n'est pas *mitsu*, tous les points sont éparpillés. À droite par contre, tous les points sont collés, serrés (#2 %2: gyutto). Ça c'est mitsu ». Elle répète une deuxième fois en mimant le mouvement de sa main, paume ouverte d'abord, poing serré ensuite.

Tsutsumi reprend : « Oui c'est tout à fait ça, c'est *gyutto*, très serré ». Elle mime à son tour le mouvement en recroquevillant son corps sur la chaise. « Tu vois, c'est un peu différent de la notion d'intimité ».

Rio poursuit : « Ah pour moi c'est quand même très proche du terme densité ou épaisseur (濃厚: $n\bar{o}k\bar{o}$). Je me trompe ? ».

Tsutsumi : « Est-ce que le terme d'épaisseur n'est pas trop concret ? ».

Haru vient de réapparaître dans la salle et observe la scène. Il intervient : « Tu ne veux

^{46 -} Fuku et Rio ont proposé pour leur cérémonie du thé une expérience *raku*. L'invité choisissait un bol biscuité* de leur confection qui était cuit et extrait du four sous ses yeux et ensuite directement utilisé pour recevoir le thé. Le *raku* version japonaise, consiste à sortir la pièce incandescente et à la laisser refroidir en plein air ou dans de l'eau; tandis que dans le *raku* dit américain la pièce incandescente est enfouie dans des cendres, de la suie ou du papier journal afin de procéder à une réduction* et de développer des effets, recherchés de fumée.

^{47 -} Le *kikuneri* (菊練り)est une technique de préparation de la terre par pétrissage circulaire avec les deux mains, et dont la forme finale rappelle celle d'un chrysanthème, et dont on dit qu'elle est propre au Japon. L'objectif est d'extraire de la terre fraîche les éventuelles bulles d'air qui pourraient briser la pièce à la cuisson.

pas chercher dans le dictionnaire? ».

Tsutsumi : « Mais tu penses qu'on ne l'a pas déjà fait ? ».

Il regarde le dictionnaire : « Ah c'est difficile. Il y a beaucoup de termes... ».

Tsutsumi: « Et toi, tu en penses quoi? ».

Haru: « Pour moi mitsu ça veut dire secret, précieux (密かな: hisokana) ».

Je prends note. Akki fait aussi son entrée dans la pièce pour aller s'asseoir près de l'ordinateur. Je l'arrête : « Et pour toi Akki, ça veut dire quoi *mitsu* ? ».

Akki : « Quoi ? L'objectif de l'exercice ce n'est pas justement de le découvrir et de comprendre ce que ça veut dire ? ».

Tsutsumi : « Oui enfin bien sûr, mais bon si Alice ne saisit pas déjà le terme de façon basique comment veux-tu qu'elle puisse comprendre ? ».

Akki: « Ah je vois... je ne sais pas, je ne suis pas sûr... Pour moi ce serait le *mitsu* de la finesse, de la délicatesse (緻密: *chimitsu*), mais c'est seulement mon point de vue. C'est difficile d'expliquer cela ».

Tsutsumi : « Oui, c'est difficile. Alice était partie sur la notion d'intimité. Ce n'est pas faux, mais c'est réducteur. *Mitsu* ça peut s'appliquer à la fois à des relations humaines, qui seraient intimes et denses, entre deux très bons amis par exemple, ou dans un couple. Mais le *mitsu* peut aussi émerger quand on regarde une sculpture dans un musée et qu'on se dit 'Ouah, qu'est ce que c'est *mitsu*!' Tu vois Alice c'est de l'ordre des sens, de la sensation ». Fuku et Rio prennent des notes. Akki et Haru écoutent debout. « Il ne s'agit pas non plus forcément d'une richesse de motifs ou de couleurs. Tu vois, par exemple la cérémonie du thé, ça peut être très très simple, avec un bol, de l'eau chaude un récipient en métal, et pourtant c'est complètement *mitsu*, tu ne trouves pas ? Tu te souviens le bol *tenmoku* qu'on a vu à Osaka ? Quand l'employée a passé la lampe sur la surface du bol, tu as bien compris que c'était l'univers qui était représenté ? Ça c'est très *mitsu* non ? ». J'acquiesce.

Tsutsumi: « Tu n'as pas l'air convaincue! ».

Moi : « Je réfléchis seulement. J'essaie d'imaginer quel genre d'œuvre je pourrais produire qui serait *mitsu…*».

Tsutsumi : « Tu fais ce que tu veux ! De toute façon c'est trop compliqué à traduire. Visiblement ce terme n'existe pas en anglais, ni en français. Et puis c'est vrai que c'est une idée qui est difficile à exprimer par le langage, c'est vraiment quelque chose que l'on ressent. En plus, nous on n'est pas très doué pour ça. L'idée, c'est d'exprimer ce concept par une œuvre en céramique. Mais en soi ce n'est pas très différent de ce que tu fais au quotidien, non ? ».

Moi: « Ce que je fais au quotidien? ».

Tsutsumi : « Oui, ta recherche, tout ça. Le processus est le même que celui de la création. Seul le matériau est différent. Toi, tu exprimes, tu expliques les concepts, les choses avec le langage, nous on l'exprime avec de la terre. Est-ce que ce n'est pas au fond un peu la

même chose?».

Moi: « ... ».

Tsutsumi : « Bon évidemment toi tu es quelqu'un de conceptuel. Ce n'est pas grave. Tu peux aussi produire une œuvre conceptuelle. Ce serait intéressant, non ? Ça pourrait t'apprendre plein de choses sur tes recherches. Voilà, on va faire comme ça. Tu vas produire une œuvre *mitsu* qui peut t'enseigner des choses pour ta recherche... Bon je dois y aller il est déjà l'heure. Tu réfléchis pendant la semaine. Et si tu as des questions ou un problème technique tu en parles à Haru, d'accord ? Haru, tu es d'accord ? Tu seras gentil avec Alice ». Moi : « Mais Haru, je n'arrête pas de l'embêter déjà...! ».

Tsutsumi : « Ah! Mais il est là pour ça, n'est ce pas? ».

Haru: « Ne t'inquiète pas, tu peux venir quand tu veux. Je prendrai sur moi ».

Tsutsumi : « Bon, les autres, vous y réfléchissez et vous commencez le travail, hein ? Est-ce que ça va marcher... je m'inquiète un peu. N'oubliez pas que la cuisson c'est le 10 et que vous avez peu de temps. Allez, bonne soirée, à la semaine prochaine! ».

Un peu plus tard, au département de sciences humaines, j'interroge mon professeur (qui est francophone) et Mariko une étudiante de master, sur le sujet.

Moi : « Dis, j'ai une question à te poser. Comment tu traduirais en français le terme *mitsu* ? ». Mon professeur, réfléchissant : « *Mitsu* ? C'est un terme japonais ? ».

« Oui c'est le mitsu contenu dans himitsu (秘密), le secret ».

À son étudiante de master : « Mariko, tu as déjà entendu ce terme seul ? ».

Mariko : « Non c'est la première fois. Je ne crois pas qu'on puisse l'utiliser seul. Cela n'a pas de sens ».

Je montre mon dictionnaire.

Le professeur : « Ah oui d'accord, densité, intensité, intimité... peut-être, mais c'est bizarre n'est-ce pas ? Ce n'est pas un terme qu'on utilise comme ça dans une conversation ».

Mariko: « Non certainement pas! Mais pourquoi tu parles de ça, on t'a appris ça aujourd'hui? ».

J'explique le cours et l'exercice d'une œuvre *mitsu*.

Mariko rit et s'exclame : « C'est pour un cours ! Mais c'est vraiment difficile ! Moi même je ne comprends pas ! » Elle regarde le professeur : « Ah... Le département des beaux-arts... ». Le professeur : « Oui c'est typiquement un truc d'artiste ou d'école d'art ce genre de concepts... Et bien toi qui es à moitié artiste tu devrais comprendre ça non ? En tout cas, bon courage...! Tu nous montreras le résultat, peut-être qu'on comprendra mieux ! ».

De retour chez moi un peu perplexe, mon cube de terre dans la poche, je me demande quelle sera la teneur de cette nouvelle expérience ethnographique : comment traduire mes recherches, ainsi que me le demande la professeure, au sein de ce minuscule bloc de terre crue ?

6 décembre. Petits arrangements avec la terre et les méthodes

14 heures 30. La cloche sonnant l'heure de la pause retentit. Fuku, Rio, Sugō et Akki se dirigent vers la salle de documentation. On s'assied et on allume le chauffage en échangeant des banalités sur le froid, puis sur l'avancée des travaux de l'exposition de février. Akki se plaint de l'accumulation des devoirs à faire qui l'empêchent de se consacrer totalement à son projet. Sugō explique elle aussi qu'il n'y a pas assez de temps consacré au projet pour ce cours, et s'interroge sur sa capacité à finir sa pièce dans les temps si la cuisson est maintenue dans quatre jours. « Je n'ai même pas commencé » dit-elle.

Je lui demande : « Mais tu sais à peu près ce que tu veux faire ? ».

Sugō : « Oui, enfin non, pas vraiment, même pas du tout. Je n'ai pas d'idée... et puis avec si peu de terre c'est difficile... ».

Akki: « Oui c'est n'importe quoi, c'est une perte de temps ».

Rio, d'un air narquois : « Ah courage ! Soyez un peu plus motivés, et dépêchez-vous de trouver des idées sinon Tsutsumi va s'énerver encore et on va passer un mauvais quart d'heure. Toi Alice, tu as une idée j'espère ? ».

Moi : « Pas vraiment, je crois que je n'ai pas très bien compris ».

Rio: « Ohlala, qu'est ce qu'on va faire alors! »

Sur ce, Tsutsumi entre dans la pièce lançant à l'assemblée un grand : « Bonjour tout le monde ! Hello Alice ! Bonjour Madame Sugō ! Bonjour Rio-Fuku ! Bonjour Monsieur Ishiyama ! Mais, vous n'êtes que cinq ? Où sont les autres ?

Rio : « Erijō et Asahi sont dans la salle des tours en train de travailler... Miku aussi. »

Tsutsumi : « Quelqu'un va les chercher ? »... « Et Mayu, et Chitchi... Et Ayumichi, ils sont où ? Ils sont là ? ».

Rio : « Madame, je crois que Chitchi est dans l'atelier. Ayumichi ne vient pas aujourd'hui.

Et... Mayu... euh, cela fait plusieurs semaines qu'on ne l'a pas vue ».

Tsutsumi: « Plusieurs semaines. Vous pouvez l'appeler? ».

Rio: « Je n'ai pas son numéro... ».

Tsutsumi : « Quelqu'un a son numéro ? » Personne ne répond. « Vous n'avez pas son numéro ? Et cela fait trois ans que vous êtes dans la même classe ? ».

Rio: « Je vais demander à Natsukichi, peut-être qu'elle l'a ».

Tsutsumi: « Natsukichi? ».

Rio: « Pardon, Kōda⁴⁸ ».

48 - Entre les surnoms, les patronymes et les prénoms, les termes d'adresse et leur usage sont extrêmement variés sur le campus. Cela donne lieu, comme ici, à de nombreuses confusions, surtout en professeurs et élèves. Rio utilise

Tsutsumi : « Peu importe, téléphonez-lui et dites lui que je voudrais qu'elle vienne en cours... ».

Erijō et Asahi entrent dans la salle et s'excusent du retard. Ils excusent Miku, qui ne peut se libérer de son travail sous peine de casser de sa pièce en cours.

Tsutsumi : « Bon. Vous en êtes où, ça avance ? ». Tout le monde baisse les yeux. « Sugō, tu en es où ? ».

Sugō regarde son carnet, lève les yeux et regarde ses camarades : « Euh, eh bien. Je ne suis pas encore tout à fait décidée... ».

Après un bref tour de table et comme la plupart des étudiants n'a pas du tout avancé sur le travail demandé, la professeure propose de faire une sorte de permanence et de discuter avec les étudiants pour les guider. Les étudiants retournent pour la plupart à leur travail et nous restons autour de la table avec Erijō, Sugō et Fuku. Nous faisons un tour de table. Quand mon tour vient, j'évoque pour la première fois, et de manière très spontanée, l'idée d'une explosion : pensant à ce stade de l'enquête – dans lequel je me trouve – où l'accumulation des données semble échapper complètement au contrôle de l'ethnographe, il m'a en effet semblé qu'une explosion serait une bonne manière d'en rendre compte et de travailler sur les limites des matériaux.

Moi : « Voilà, j'aimerais faire une explosion avec le petit cube de terre ».

Tsutsumi: une explosion? ».

« Oui, une explosion, vous pensez que c'est possible ? ».

« Une *explosion* (爆発:*bakuhatsu*)? *An explosion*? ». Elle me demande de vérifier dans le dictionnaire. Je lui tends. Elle le regarde, puis lève les yeux vers moi, l'air perplexe.

M'aidant d'un croquis, qui montre le cube de terre à différentes étapes d'un processus d'explosion, j'essaie de mettre en images ce que j'entends par « une explosion » et interroge Tsutsumi sur les possibilités matérielles de le réaliser dans le temps imparti. L'idée me semble à ce stade (et très naïvement) assez simple. J'imagine qu'il s'agira simplement de mettre dans le four le cube de terre crue et de voir ce qu'il adviendra de lui après la cuisson. Une longue discussion commence alors entre Erijō, qui est restée écouter la conversation, Tsutsumi, qui mène le débat, puis Haru l'assistant, qui fait des allées et venues dans la salle et intervient quand il est là, soit de son plein gré, soit à la demande de la professeure. Tsutsumi investit par ailleurs chaque personne dans le projet en annonçant à tout étudiant ou professeur pénétrant dans la salle : « Alice veut faire une explosion. Dans le four ! ». L'annonce provoque irrémédiablement (et le schéma se reproduira ensuite durant tout le processus de fabrication à chaque rencontre avec un

ici le surnom d'une de ses camarades, dont le prénom est Natsuki ; la professeure ne connaît quant à elle que son patronyme. Notons que Tsutsumi s'amuse particulièrement avec les termes d'adresse, en utilisant en particulier des suffixes soit extrêmement respectueux soit étrangement familiers à certains étudiants dans le but de les taquiner.

nouvel acteur) dans l'auditoire une moue circonspecte suivie d'une question : « Tu veux produire une *explosion* ? », et de deux types de commentaires. On me répond soit en riant : « Eh bien, j'espère que nous ne partagerons pas le même four ! », ou alors : « Ça a l'air très amusant, comment tu vas t'y prendre ? ».

Tsutsumi me demande d'abord de décrire plus avant mon projet. J'explique alors que je souhaite montrer le moment où une chose est tellement dense qu'elle est prête à exploser; où l'édifice se fissure avant de s'effondrer. On me répond alors que ce moment est bien évidemment impossible à montrer puisque l'explosion se produit dans le four qui est fermé. Tsutsumi et Akki essaient alors d'imaginer un dispositif qui pourrait rendre visible le processus. Ils évoquent tour à tour un film, de construire mon propre four, de retranscrire l'idée par une installation sonore... Les propositions fusent, puis la conversation repart sur un autre thème.

Tsutsumi : « De toute façon, le problème majeur, c'est que l'explosion n'endommage pas le four, ni les pièces des autres. Donc, tout d'abord, il faudra mettre la pièce dans une boîte ».

Moi : « Vous voulez dire une de ces boîtes en brique réfractaire ? ».

Tsutsumi : « Non, non le plus intéressant, vu que c'est un exercice pour toi, ce serait que tu produises ta boîte en céramique. Tu vois » Elle dessine une boite sur mon carnet : « Oui, c'est ça tu vas faire cette boîte avec un couvercle et le résultat ce sera l'explosion de la terre crue sur les parois...! Est-ce que ça peut marcher ? Haru! Alice voudrait faire une explosion ; à combien ça explose un cube de terre crue dans le four électrique ? ».

Haru s'adresse à moi : « Tu veux faire une *explosion* ? Dans le four ? Est-ce que ce n'est pas trop dangereux ? À combien ça explose... Je ne sais pas mais à une température assez basse j'imagine. Laissez-moi réfléchir... ».

S'ensuit une direction très animée entre Tsutsumi et Haru, de laquelle je suis partiellement exclue. Ils s'animent autour de nombreux détails techniques. Pendant ce temps, Erijō me donne son avis. « Ça va être très amusant. Tu nous montreras comment tu as fait, hein ». Nous sommes arrêtées par les deux responsables : « C'est bon Alice, tu as compris ? ».

Moi: « ... Euh, je ne suis pas sûre, non ».

Tsutsumi : « Ah ! Alors voilà, le plus simple et le plus intéressant c'est que tu produises ces explosions dans un four *raku*. C'est là que tu pourras sentir plus facilement l'explosion vu que c'est toi qui entretiens le feu manuellement. Tu as déjà fait une cuisson *raku* ? ».

Moi : « J'ai participé à celle de l'année dernière lors du cours de Kimura, mais... ».

Haru me coupe : « Demande à Rio, il a une cuisson de prévue bientôt. Je suis sûr qu'il va adorer ton projet ! ».

Tsutsumi : « Bon, très bien. Comme il s'agit de quelque chose d'expérimental, c'est mieux que ce ne soit pas fait dans les fours communs. Et puis avec la cuisson *raku*, ce sera plus drôle. Tu possèdes une caméra ? Bien, au pire tu pourras en emprunter une ici. Tu vas

filmer la cuisson et comme ça ton rendu sera la projection de ton film. C'est bon, tu as d'autres questions ? ».

Moi: « Comment est-ce que je vais produire concrètement l'explosion? ».

Tsutsumi : « Ça, on ne le sait pas très bien ».

Tsutsmui fait chercher Haru qui est déjà reparti. La discussion continue. Tsutsumi interroge Haru sur la façon dont il envisage la chose. Il répond l'air assuré, que c'est très simple. Il suffira de faire cuire la boite d'abord, de la sortir du four, d'y insérer la terre crue et d'attendre le « boum ». Ils discutent ensuite de la température idéale pour sortir la pièce. Tsutsumi se demande si l'explosion va vraiment se produire et quelle forme elle va prendre : « Tu crois que ça va exploser en mille morceaux ? Ou plutôt que le cube sera juste fissuré ? ».

Haru répond : « On ne peut pas savoir à mon avis. Il faut faire plein de tests, en changeant quelques variables ».

Je reprends : « Donc si j'ai bien compris : On fait cuire la pièce dans le four *raku*, on la sort quand elle est chaude, on ouvre la boîte et on insère le cube de terre crue et là, ça explose ? ».

Tsutsmi reprend : « Est-ce que la température sera assez haute pour que ça explose ? ». Haru la coupe en rétorquant que surtout la pièce sera explosée mais qu'il ne restera sûrement que des poussières de terre blanche dans le fond de la boîte. Il s'arrête un instant et me dit : « Tu vas appliquer de l'émail sur la boîte, comme ça quand on sortira la pièce du four, au moment où l'émail sera en fusion, les morceaux qui explosent vont venir se coller sur les parois de tes boîtes, et ton œuvre ce sera cette boîte avec ces morceaux collés ».

Tsutsumi : « Est-ce qu'elle ne pourrait pas aussi appliquer de l'émail sur la terre crue, comme ça ça produirait un mélange de couleurs ? ».

Haru: « Oui tu peux! Essaie donc cela! ».

Tsutsumi : « En même temps si on considère que l'émail fond vers les 900°C, est-ce que ça peut marcher ? ».

Haru: « Comment ca? ».

Tsutsumi : « Et bien si on met de l'émail sur la terre crue qu'on l'introduit dans la boite hors du four, est ce que l'émail qui se trouve sur la terre crue aura le temps d'entrer en fusion ? ».

Haru: « Ah c'est vrai... ».

Quelques minutes plus tard alors que nous reprenons les grandes étapes du procédé d'explosion, nous nous arrêtons sur la forme à donner à la boîte. Là, c'est Erijō qui prend la relève. L'étudiante me conseille une forme ronde et douce, contrastant avec la violence de l'explosion à l'intérieur. Tsutsumi est, quant à elle plus pragmatique. Le temps presse, il faut quelque chose de rapide et d'efficace. Haru qui repasse par là me propose de me

remettre au tour : « Ça t'avait plu la dernière fois, non ? Tu devrais faire des bols à thé en guise de boîte. Ce serait drôle ! ».

Tsutsumi adhère. Les bols à thé, cela fait sens, et les façonner de mes mains pourrait m'aider, selon elle, à mieux comprendre la culture japonaise tout en me faisant progresser dans mes recherches. Elle s'inquiète d'un point néanmoins : « Par contre, pourquoi au tour... ? Ce ne serait pas plus simple de les faire au colombin, ou même plus facile encore par plaques ? ». Je lui réponds que je n'ai jamais pratiqué ces techniques et que cela m'empêcherait de travailler en autonomie.

Tsutsumi s'étonne : « Quoi, tu n'as fait que du tournage depuis que tu es ici ? Mais ce n'est pas du tout comme ça qu'on apprend normalement! ».

Haru s'esclaffe en commentant le caractère très « spécial » de mon apprentissage. Tsutsumi accepte de me laisser au tour, mais me prévient que je devrai malgré tout trouver un camarade pour m'expliquer comment faire des plaques afin de réaliser les couvercles. Erijō, confiante : « Elle trouvera bien quelqu'un... ».

Tsutsumi part dans la salle des tours pour vérifier l'espace disponible. Lorsqu'elle reparaît quelques minutes plus tard, c'est le type de terre qui est au cœur des débats. Le temps presse et il faut commencer au plus vite à façonner. Je propose d'aller acheter un pain de terre à la boutique de Kitayama le lendemain. Tsutsumi et Haru explosent de rire en me mimant avec mon sac à dos rempli de pains de dix kilogrammes.

Haru me dit : « Mais tu ne pourras jamais porter ça jusqu'ici ! Dix kilogrammes mais tu n'y penses pas ! ». Nous discutons des différentes possibilités. Tsutsumi interroge Haru, puis Rio sur les terres à utiliser pour les cuissons *raku*. Il faut une terre qui puisse résister à un choc de température. Tsutsumi propose alors une terre dans laquelle on ajouterait de la chamotte. Haru lui rétorque qu'au contraire, il faut plutôt une terre fine que trop chamottée, car les particules peuvent provoquer des fissures inattendues. On renonce donc à me faire travailler la terre de recyclage, disponible à foison, qui est toujours pleine de particules et de déchets en tous genres. Nous nous approchons du tableau de vente des pains de terre crue. Rio propose une terre blanche simple, et Haru spécifie : la terre blanche de Shigaraki serait parfaite ; fine et résistante à la fois, et qui plus est, très accessible financièrement. Reste désormais à la trouver. Haru fait les cent pas. Évoque d'aller faire un tour à la boutique dans l'après-midi le lendemain, à la faveur d'une pause. Après quelques minutes de discussion l'assistant trouve une solution. Chitchi en possède des résidus d'un projet qu'il a réalisé à sa demande. Il m'envoie lui demander de me céder un pain de terre.

À la fin de l'après-midi, tous les détails semblent réglés. Le projet est en bonne voie. J'ai demandé à un étudiant de dernière année une place dans le four qui abritera sa cuisson le mercredi 12, qu'il a acceptée. Chitchi m'a cédé sa terre à bon prix. Rio montre de l'enthousiasme à partager avec moi sa passion pour la cuisson *raku* et trouve mon projet très amusant. Nous allons tous deux dans l'atelier des étudiants de dernière année

pour nous accorder avec Kawai, qui veut lui aussi faire une cuisson *raku* sous peu. Nous tombons d'accord sur la date du samedi 22, l'après-midi.

Pas d'accalmie avec les matériaux : interventions intempestives et émaux qui râpent

Le jour suivant, je m'installe donc à mon poste, pensant en avoir fini avec les discussions et les décisions capitales, pour un weekend de travail, au calme. Je travaille aux côtés de Husky qui tente en vain de réaliser un saladier de terre noire (voir chapitre 3), et nous partageons toutes deux nos difficultés à parvenir à des formes équilibrées. Durant ces cinq jours de labeur, nous n'aurons de cesse d'être interrompues, à notre demande ou de façon intempestive. Quand j'hésite sur la taille de mes bols, Haru, Husky mais aussi Kawai – qui passait par là –, se lancent dans un débat sur la bonne taille d'un bol à thé et le pourcentage de réduction de la terre de Shigaraki. Un doute sur la méthode, et Natsukichi vient me conseiller de procéder selon la méthode Tanino, en creusant au poing, plutôt que de partir du cône centré. Haru, qui revient quelques minutes plus tard, m'arrête pour me dire de procéder autrement. Cette méthode est bonne pour des récipients de grande taille, mais pour des bols à thé il est beaucoup plus économique de les former à partir du cône centré. Ainsi, on n'a pas à recentrer à chaque fois, et on peut procéder par série. Me voyant hésiter, l'assistant se moque : « Bah, tu as déjà oublié ? ». Il me pousse sur le côté pour me montrer comment faire. Nonchalamment debout, les pieds à terre et le buste posé contre la table, Haru me propose une démonstration virtuose. Il commente ses gestes, poursuite ses mouvements d'une fluidité remarquable, s'étonne de mon manque de matériel. « Tu n'as pas d'estèque* ? », « Non juste une éponge ». « Donne-la moi... Oui, pour commencer c'est peut-être plus simple... ». Plus tard encore, durant le weekend, Shū, voyant ma difficulté à couper la base des bols à l'aide du fil, vient me prodiguer les mêmes conseils que ceux donnés à Fuku quelques mois auparavant. Il me montre d'abord le mauvais geste – celui que j'effectue –, à vide, puis le bon geste, qui consiste à relâcher très vite l'extrémité du fil de la main gauche. Il me tend le fil blanc, me demande de reproduire dans le vide d'abord, avant de m'exercer à même le tour, sur mon bloc de terre centré. Patiemment, Shū attend derrière moi que je prenne le coup de main. Il me remontre les bons gestes, dans le vide, puis finalement à même la terre. Quelques jours plus tard, il repasse pour se réjouir de mes progrès, en me donnant une légère tape sur l'épaule. À la faveur d'une pause, le dimanche, Husky accepte de m'enseigner l'art de la plaque, qui commence par un bon pétrissage de la terre car, dans les plaques plus que dans les autres techniques, les trous d'air se font immédiatement remarquer. Épuisées toutes les deux, nous peinons à pétrir selon la technique classique, et nous soupirons si fort de douleur qu'un petit groupe d'étudiants de dernière année, composé de Manatsu, de Tanaka et de Kawai, ne tarde pas à se former autour de

nous, avant de nous lancer des encouragements collectifs : « Ho-hisse ! Ho-hisse ! ». Les garçons sont hilares de nous voir toutes deux rouges et peinant à retrouver notre souffle. Kawai m'écarte de la table et se met à ma place pour pétrir la terre. En quelques minutes et à peine un effort, l'amas de terre humide s'est transformé en un obus impeccable. Les étudiants repartent au travail.

Ensuite vient le temps du tournassage*. Échouant à obtenir des pieds de bols satisfaisants je décide que le fond de mes bols à thé sera plat, ce qui ne manque pas de susciter des commentaires étonnés. Haru arrête les mauvaises langues et me chuchote : « Je pense que c'est mieux que tu choisisses la forme qui te plaît. Cela ne te servirait à rien de reproduire simplement des bols traditionnels ». C'est pour cette raison et leur forme curieuse que mes bols finiront, lors du défournement, par recevoir leur label de « bols-à-thé-Alice ». J'ai pris un peu de retard, et le jour prévu pour la cuisson, mes bols sont encore bien trop humides. Wataru, avec qui je devais partager le four à gaz n'a pas envie de m'attendre. Il referme le four et m'envoie avec les autres retardataires à la cuisson prévue le lendemain, sous la direction de Barbie. Je dépose, un brin inquiète, mes bols dans la salle de séchage, avant de revenir le lendemain matin. Lovés au fond du four électrique, la dizaine de bols s'en sort sans encombre et je les extrais du four encore brûlant avec grande précaution le jour suivant, sous le regard amusé de Barbie. De retour dans la salle des tours, je disserte avec Rio sur le moment le plus propice pour appliquer les émaux. Rio en profite m'annoncer que la cuisson a été déplacée au 24, un lundi férié mais où tous les fours seront en action, et quasiment tout le département sur le pont. Dans les salle des émaux, je passe de longues minutes à attendre Haru, qui doit m'ouvrir les placards où sont rangés les mixtures préparées pour les cuisson raku, jugées dangereuses à cause de leur taux de plomb. Les boîtes de plastique ont quasiment toutes disparu et celles qui restent sont quasiment vides. Après une brève enquête, nous retrouvons leur trace ; elles sont empilées à côté du bureau de Rio. De retour d'un cours, l'étudiant me confie ces mixtures aux noms étranges ; en l'absence de tests disponibles pour vérifier les couleurs, je décide de les essayer toutes. Mais je ne suis pas au bout de mes peines. Les émaux sont secs et se mélangent mal. Une fois transformés en pâte, ils deviennent impossibles à étaler. Leur texture est épaisse et visqueuse, ils grattent le biscuit sans vraiment y adhérer. La terre rosie par la première cuisson de mes bols se retrouve maculée de vulgaires paquets d'émail aux couleurs douteuses, gris passés, blancs cassés, marrons, qui semblent avoir été appliqués là de façon aléatoire. Haru passe pour vérifier que tout va bien ; et, alors que je lui demande s'il est normal que la texture de l'émail soit si épaisse, il regarde la boîte puis me regarde avec un air de dégoût: « Désolé, j'aimerais vraiment t'aider, mais là, ce n'est pas possible. Ces émaux... Beurk! Ah non vraiment je ne peux pas... », avant de quitter de nouveau la salle en courant. Dans la salle des émaux, quelques étudiantes de dernière année me regardent avec pitié essayer tant bien que mal d'apposer cet émail si rêche sur la surface des bols en alternant coups de pinceaux et polissage du doigt.

Plus tard, dans les couloirs, Okumura m'arrête : « Il paraît que tu veux faire une explosion ? J'ai vu des céramistes faire ce genre d'expériences. Tu sais, tu devrais peut-être penser à utiliser des explosifs... »

Moi: « Des explosifs? »

Le professeur répond : « Oui des pétards par exemple... Essaie d'en acheter. Et surtout prévois plein d'essais différents ».

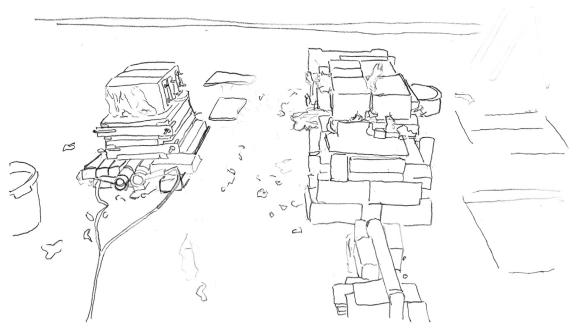
24 décembre. Pétarades finales sous la neige

Et l'histoire continue ainsi quasiment sans discontinuer jusqu'au jour de la cuisson. Chaque personne croisée y va de ses commentaires, allant de la forme des bols aux couleurs à mettre, en passant par des questions sur le « concept » de ce travail et les implications d'une explosion sur le travail de Rio avec qui je partage le four. Au final, une dizaine de bols est prête à être cuite dans le petit four de briques évoqué en entrée de ce chapitre ; et autant de petits cubes de terre sont prêts à exploser. Ce traitement de faveur n'a pas manqué de scandaliser les autres étudiants, qui ont à leur tour réclamé des doses supplémentaires de matière première. Dans la salle des émaux, je prépare avec soin, et au millimètre près ces petits cubes de terre crue.

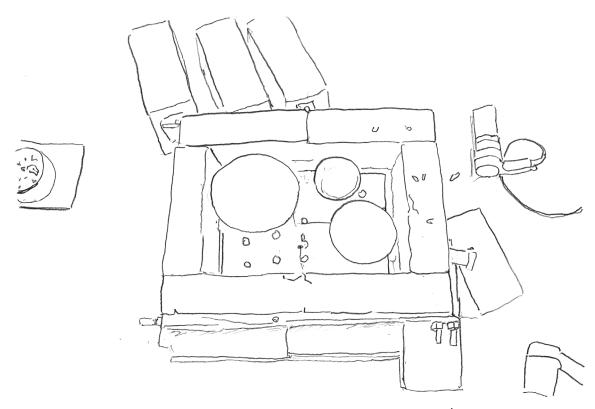
Vient enfin le jour de la cuisson. Quand j'arrive sur le campus, à l'heure fixée par Rio, l'étudiant est déjà en train de finaliser la construction de ce qui sera notre four commun : un petit assemblage de briques et de métal. Il nous reste quelques heures avant de lancer la cuisson. Rio sort les boîtes d'émail et commence à les appliquer sur ses pièces. Je le regarde étaler sans difficulté ces pâtes colorées qui m'ont donné tant de fil à retordre ; il superpose des couches et des couches de couleurs variées jusqu'à ce que la terre cuite une première fois ne puisse plus les absorber et se saisit d'un autre bol. Quant à moi, j'en profite pour recouvrir certains cubes de terre de couches de couleur. Comme elles sont crues, l'émail coule et à du mal à adhérer ; je me retrouve avec les mains pleines de pâte. J'essaie de jouer avec les formes : je laisse certains cubes à leurs angles saillants et donne des formes de cailloux à d'autres. Rio m'observe amusé. Fanyon, un étudiant de troisième année, vient m'apporter, comme promis, les pétards qui lui restent de l'été dernier. Je discute avec Haru de la méthode à suivre : si on les entoure du cube de terre, ne vont-ils pas devenir trop humides? Nous n'en avons pas assez pour effectuer plusieurs tests. Après une discussion avec Okumura, nous convenons d'isoler les pétards avec du film plastique et de les enrouler dans les 55 grammes de terre crue, en laissant la mèche à l'extérieur. Le dispositif est prêt et Haru enthousiaste me tape sur l'épaule en

se réjouissant des pétarades à venir. Pendant que tout le monde retourne aux enfournements dans la salle des tours, nous restons dehors, avec Tsutsumi, pour mettre au point une procédure. Nous cherchons tout d'abord un point de vue propice sur le four pour y poser le pied et la caméra qui doit capter les explosions. Je demande à Rio de me réexpliquer l'ordre des opérations. L'étudiant rit de me voir si anxieuse et me rappelle que nous avons déjà fait une cuisson *raku* ensemble il y a tout juste un an.

Puis d'un seul coup, tout s'accélère. C'est le top départ. Nous lançons le feu et les séchoirs à plein régime. Rio surveille les braises, avant de m'annoncer qu'il est temps de mettre les pièces dans le four. Avec nos gants nous déplaçons les briques, et insérons chacun, à l'aide d'une pince, une pièce dans le petit four. « Tu n'as pas peur pour ton bol? », demande Tsutsumi à Rio en souriant. Placide, l'étudiant répond : « Bien au contraire, j'ai hâte de voir ce qui va arriver! ». Auprès du four, Rio partage avec moi sa passion des cuissons expérimentales, où l'on peut éprouver la transformation des éléments et jouer avec les flammes. Il déplace légèrement les briques pour regarder où en est notre première fournée : à l'intérieur, on peut voir nos deux bols rougis par les braises. Avec sa pince, Rio effleure la surface de son bol, provoquant la création de quelques petits filaments rouges, qu'il me montre du doigt : « C'est le signe que les émaux entrent en fusion, on va pouvoir sortir les pièces ». Il se saisit d'abord de son bol, qu'il va déposer quelques mètres plus loin, sur un morceau de plaque de ciment réfractaire. En quelques secondes, le bol est passé de l'orange lumineux au noir profond, en traversant une série de dégradés de rouges plus intenses les uns que les autres. Tsutsumi est allée appeler Haru pour la réalisation de la première explosion. Rio ouvre le four, Haru soulève le couvercle à l'intérieur, et il me revient de jeter la boule de terre crue dans le bol. Nos mouvements sont étonnamment bien coordonnés et en quelques secondes seulement le four est refermé. Nous nous regardons tous les trois avec des grands yeux en attendant de voir ce qui va se passer. La réaction ne se fait pas attendre : nous entendons au fond du four un petit bruit sourd. Nous hésitons. Est-ce que c'était bien cela l'explosion ? Par prudence, nous décidons d'attendre encore un peu... Comme aucun nouveau son, hormis celui des séchoirs, ne vient retentir à nos oreilles, nous finissons par extraire la boîte du four. En attendant le refroidissement, nous y allons chacun de nos commentaires. Haru imaginait quelque chose de bien plus fort et semble presque décu. Avec Rio, ils essaient d'imaginer d'autres solutions. Pour le deuxième bol, nous convenons d'insérer dès le départ la boule de terre crue au cœur de la boîte, pour voir si sous l'effet d'une pression plus longue, l'explosion sera plus spectaculaire. Quelques mètres plus loin, Tsutsumi a ouvert la boîte qui a enfin trouvé sa couleur définitive. Elle s'exclame de surprise. Réunis accroupis autour du bol, nous découvrons un tas de terre à demi cuite, amassé au fond du bol. Mais nous n'avons pas le temps de nous étendre plus avant et de commenter les effets de la première explosion qu'il faut déjà aller sortir la deuxième fournée. Cette fois, ce n'est pas à proprement parler une explosion qui a eu



Le four raku que nous partageons, Rio et moi (sur la gauche), est un simple assemblage de briques ceintes de métal. À droite, le four de Kawai, étudiant de quatrième année, qui a profité de cette journée pour quelques expérimentations.



Une fois ouvert, le four donne à voir des pièces incandescentes d'un rouge orangé. À côté du petit bol de Rio, mes bols-boîtes attendent leur explosion.

lieu, mais la boule de terre a bien adhéré à la surface de l'émail et donne de jolis effets de couleur.

Au fil des fournées, étudiants et professeurs se font de plus en plus nombreux autour des bols dispersés sur le sol, peu découragés par la neige qui s'est mise à tomber. Haru, Rio et moi restons occupés près du four à espérer entendre enfin un vrai bruit d'explosion, mais, à chaque fois, c'est le même bruit sourd qui se fait entendre. Captivée par cette expérience, j'en oublie la caméra et la captation capitale de ce processus. Je retrouverai plus tard des vidéos inaudibles à cause du bruit lancinant des séchoirs. Près du four, tout le monde s'amuse du groupe très efficace que nous formons, Rio, Haru et moi. Nos chorégraphies et nos mouvements sont passés au crible de l'appréciation collective tandis que près des bols, Tsutsumi et Okumura s'essaient à trouver des tendances pour comprendre les résultats si différents qui émergent du four à chaque fois. Okumura me demande ce que j'en pense. Dans le feu de l'action, je peine à dégager des pistes satisfaisantes. Le professeur m'enjoint à bien retenir quelles procédures ont été utilisées et quand pour pouvoir analyser plus tard les résultats. Je prends quelques notes, mais il est déjà temps de sortir de nouvelles pièces. Un peu plus tard, c'est Kawai qui vient me chercher. Regardant tous les bols alignés, il m'interroge sur le concept derrière mon projet. Alors que je lui confie qu'à ce stade de la journée je n'en suis plus vraiment sûre, l'étudiant me rassure. Pour la présentation, il faut repartir des choses qui ont motivé ce projet au départ, raconter tout simplement l'histoire de ces bols. Haru, las des bruits sourds, propose d'essayer cette fois les vrais pétards. Tout le département est alors appelé pour profiter de cette expérience inédite. Sous les regards de nos camarades, nous engageons, l'air un peu inquiet, l'insertion des pétards dans le four. Par précaution, Haru me demande de changer de rôle : c'est lui qui insèrera les pétards, tandis que moi, je m'occuperai d'ouvrir et de fermer la boîte. « Ça va aller », dit-il pour me rassurer. Rio ouvre le four, j'ouvre la boîte, Haru lance les pétards. J'ai à peine le temps de la refermer qu'une série de détonations se fait entendre. Surpris, nous avons tous fait un saut de côté et restons interdits les yeux rivés sur le four, sans entendre les rires des spectateurs qui s'amusent à singer notre étonnement teinté de crainte. Haru se redresse et conclut : « Ça c'était une vraie explosion! ». Nous rions. Il est temps de sortir le bol du four. Tout le monde se précipite pour observer le résultat ; il est un peu décevant. Le pétard a pulvérisé la terre noircie sous son effet, en mille morceaux.

Peu à peu, alors que la neige s'arrête et que la nuit tombe, le département se fait plus calme. Accroupis, nous regardons les bols qui gisent sur le sol et les effets si inattendus des explosions. Fuku vient me demander ce que je pense du résultat et si je m'attendais à cela. Je lui réponds en riant que je m'attendais vraiment à tout sauf à cela. Rio s'amuse de voir une boule de terre tracer à l'intérieur du bol une limite entre l'oxydation et la réduction : l'émail bleu d'un côté, est devenu rouge de l'autre. Éclairés par la flamme nous dissertons au coin du feu. Alors que les bols sont tous cuits, Rio continue

ses explorations du *raku* en cuisant, ré-émaillant et recuisant ses pièces à l'infini tandis que Kawai s'amuse avec ses flammes. Peu à peu le silence se fait dans le département. Alors que Rio et moi allons rentrer nos pièces dans l'atelier collectif avant la fermeture des salles, Haru retourne s'occuper des enfournements en cours en traînant des pieds. Tsutsumi m'invite à retourner chez moi, car tout de même, ce n'est pas une façon de célébrer Noël. Elle me rappelle la date de la présentation et me souhaite, hilare, bon courage pour trouver comment mettre de l'ordre dans tout cela. Je reste de longues minutes à regarder notre mini-four encore rouge de chaleur.

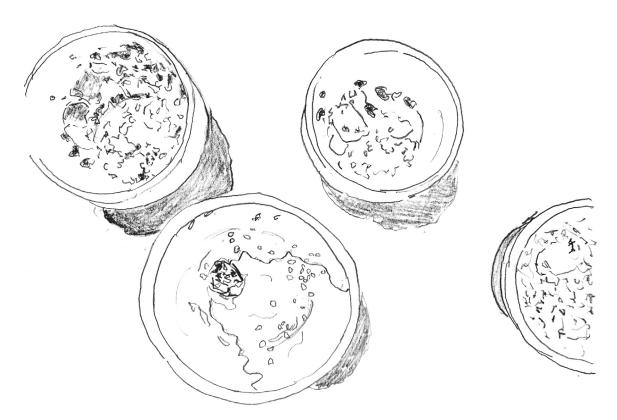
Fabrications dissolues ou comment se laisser expérimenter par des matériaux

Avec les vacances d'hiver et les festivités de nouvel an, j'oublie largement les explosions dont les résultats sont restés, fermés par leur couvercles, entreposés dans la salle des tours. Quelques semaines plus tard, alors que le moment des présentations de fin de semestre approche, j'avoue que je prends cette tâche un peu à la légère ; après tout, il s'agit d'une discussion informelle, entre camarades. Chez moi, sans même regarder une seule fois ces dix explosions et leurs manifestations distinctes et si nombreuses, je prépare rapidement une intervention d'une dizaine de minutes, reprenant quasiment sans les modifier les premières moutures du projet, alors qu'il commençait tout juste à prendre forme. Je schématise la procédure d'explosion à l'aide d'une série de petits croquis, que je lie à la progression de mon enquête ethnographique. Le jour dit, en allant sélectionner quelques unes des pièces parmi celles qui me paraissent les plus jolies, je commence à entrevoir l'étendue du malentendu qui se profile. Toutes les personnes que je croise, en particulier celles que j'ai engagées avec moi autour de ces explosions, m'annoncent avoir hâte de découvrir ce que j'ai retiré de ces expériences. En fait d'une petite présentation informelle, entre nous, je me rends compte que c'est une grosse partie du département qui décide à l'heure fixée par la professeure de rejoindre la salle de documentation pour m'écouter. La présentation est un fiasco, mais je ne m'en rends pas tout de suite compte. À la fin des dix minutes, je suis assaillie de questions. De toutes parts, on me demande de préciser, de donner les détails des procédures, de préciser mes attentes, et ma réaction face aux résultats. Un peu déstabilisée, je réponds dans le vague et de manière générale. À un moment, Fuku m'arrête : elle tient l'un des bols dans la paume de ses deux mains. « Mais par exemple, si je te demande quel est le bol que tu préfères, lequel choisirais-tu? » Passant un bref coup d'œil sur l'ensemble des quatre bols posés sur la table, je désigne celui dont la boule de terre noire semble créer une séparation entre deux couleurs d'un même émail, bleu d'un côté, rouge de l'autre. L'étudiante

reprend : « Pourquoi c'est celui-ci que tu préfères ? ». J'essaie d'expliquer qu'on dirait un astéroïde traversant une galaxie étoilée. Dans la salle les étudiants reprennent : « Ah, une galaxie ! » Rio, se saisissant du bol en question s'exclame : « Une galaxie ! Ça c'est *mitsu*, non ? ». Ma réponse ne semble cependant pas satisfaire complètement Fuku qui reprend ses questions, tout en passant au crible de son regard les moindres détails de mes bols. Est-ce que je suis surprise du résultat ? Est-ce que l'expérience de l'explosion a dépassé les attentes que je pouvais en avoir ? Si j'avais à exposer ces pièces, qu'est-ce que je dirais au spectateur pour qu'il comprenne de quoi il s'agit ? Mes réponses à ces questions qui ne m'avaient pour la plupart jamais effleuré l'esprit ne parviennent pas à dissiper les malentendus et la séance est levée, laissant tout le monde sur sa faim.

Ce n'est que bien plus tard que je comprendrai les ressorts de cette incompréhension réciproque. En suivant la proposition de Tsutsumi, j'avais accepté de faire l'expérience de la terre et du feu pour envisager différemment mes recherches. Me prenant au jeu de l'expérimentation, j'avais laissé la situation m'échapper, suivre son cours, à l'épreuve des rencontres des matériaux (ou plutôt des différents états du même matériau), avec l'aide de mes camarades et des professeurs. Ensemble, nous avions tenté d'imaginer des dispositifs, anticipé des réactions avant de finir par nous laisser transformer nous-mêmes par des explosions grandement imprévisibles. Au cours de cette expérience, nous avions suivi les matériaux et saisi les différentes invitations - ou plutôt les résistances – qu'ils nous offraient pour redéfinir le travail en cours, improvisant des manières de les contenir ou nous laissant d'autres fois déborder par leurs transformations imprévues (Ingold 2013b : 224-233). Dans ma présentation j'avais cependant repris une position de surplomb. Refusant de réintégrer le mouvement des éléments eux-mêmes, j'avais choisi de procéder par métaphore, en liant de manière abstraite et a priori cette série de bols et mes recherches. Les étudiants quant à eux n'avaient de cesse, par leurs questions, de me renvoyer à l'expérience très concrète des matériaux eux-mêmes. Pour eux, le temps des a priori était passé depuis longtemps ; ils voulaient savoir comment l'expérience avait effectivement modifié ce projet, ce que ces explosions avaient provoqué pour mes recherches.

Si l'élaboration de cette série de bols à explosions porte à l'excès – par le caractère novice de l'expérimentatrice – le caractère exploratoire du processus de fabrication, il me semble qu'il permet néanmoins d'en saisir quelque chose de fondamental. Ouvrant ce chapitre sur un mini-four simulant l'acte de cuire dans un musée, nous l'avons refermé sur l'image d'un mini-four encore rouge de chaleur. Entre les deux et à partir de l'expérience rudimentaire mais pour le moins fondamentale de la cuisson que proposent ces fours de petite taille alimentés au charbon, nous avons tenté de nous approcher de ce que fabriquer veut dire. Au départ, il nous a semblé que le travail de la terre pouvait s'apparenter à une forme de création distribuée, dans laquelle des acteurs hétérogènes (humains, matériaux divers) viendraient agir sur l'œuvre en cours et lui donner



Sur la table de la salle de documentation, je présente le résultat de mes expériences d'explosion : des bols semblables à des galaxies.

progressivement forme. Mais, à l'aune du récit de la production d'une série d'explosions de cubes de terre crue dans des contenants en forme de bols, il semble finalement que nous ayions plus affaire à quelque chose de l'ordre d'une fabrication dissolue, durant laquelle les différents acteurs n'ont d'autre choix que de se plier à l'extrême labilité du matériau en constant mouvement qu'est l'argile. Celle-ci nécessite en effet de se perdre, seul, mais bien plus souvent en engageant d'autres à ses côtés, le long des transformations variées mais discontinues de ces matières. Une fabrication qui implique de les questionner sans cesse, mais aussi et surtout de se mettre à leur écoute.

Chapitre 6

Cuire au bois, cuisiner les relations. L'épreuve du four dragon

Au cours des deux derniers chapitres nous avons découvert, en décrivant les processus de cuisson dans différents types de fours, que ces machines qui transforment les matériaux engendraient aussi des relations entre étudiants, entre pairs d'abord, mais également entre aînés et cadets, et par suite entre étudiants et professeurs. Les cuissons semblaient ainsi faire graviter autour d'eux des collectifs aux contours flous à la fois dans leur nature et leur durée. Si certains regroupements festifs menaient à de belles formes de coopération autour des mini-fours, la nécessaire coordination des individus en vue d'établir un planning de cuisson et de positionner les différentes pièces dans le four s'est quant à elle avérée bien plus complexe. Après l'exploration des hauts et des bas d'une promotion - des taquineries aux expressions d'empathie - au chapitre 3, l'examen des processus de cuisson a, en multipliant le nombre des acteurs en présence, semble-t-il brouillé les pistes, laissant en suspens la question de ce qui fait lien, de ce qui tient ces différents groupes entre eux. En juillet 2012, alors que je suis, pour la première fois, invitée à participer à l'annuelle cuisson au bois organisée par le département, j'espère secrètement trouver dans cette expérience collective de quelques jours hors du campus une (ou même plusieurs) réponse à ces questions. L'affaire est, sur le papier, plus que séduisante : la cuisson au bois m'est présentée comme l'événement du département, celui qui réunit les étudiants de tous niveaux autour d'une cuisson effectuée selon des techniques datant de plusieurs siècles. Je m'attends donc à me retrouver au cœur de la célébration d'une grande communauté de céramistes liant les étudiants d'aujourd'hui à leurs ancêtres ayant fait les heures de gloire de l'art du feu sur l'archipel, une expérience transformatrice influençant durablement la vie collective de retour sur le campus. En plongeant dans le récit de cette épreuve du feu, de sa préparation à sa déconstruction par les étudiants eux-mêmes, nous verrons qu'il s'agit d'une expérience bien plus ambivalente : exceptionnelle et radicalement séparée du reste de la formation ; mettant en scène la transmission sans que rien n'y soit appris; testant certains individus plutôt que des collectifs ; indispensable mais totalement accessoire.



Après une dernière charge, les chambres du four sont scellées. À l'intérieur, les crépitements se poursuivent et, à l'arrière, de grandes flammes s'échappent encore de la cheminée. La cuisson est terminée, mais il faudra attendre quelques jours avant d'ouvrir le four et de décharger les pièces.

Une bien mystérieuse retraite

En septembre 2012, alors que les congés d'été s'achèvent et que le semestre d'automne n'a pas encore commencé, l'ambiance au département de céramique est électrique. Les étudiants de troisième année, accompagnés d'étudiants moins avancés et de quelques diplômants, ainsi que de nombreux professeurs, sont réunis dans un petit coin de montagne du département de Shiga, isolés du reste du monde, dans un ensemble de hameaux du nom de Kutsuki (朽木), où l'université possède l'une de ses résidences⁴⁹. Les étudiants de tous les départements, ainsi que les membres des clubs étudiants, peuvent en effet s'y réunir une à deux fois l'an dans le cadre de ce qui est connu au Japon sous le nom de gasshuku (合宿, litt.: « loger ensemble »). Ces séjours de plusieurs jours qui se passent généralement hors du contexte du campus (ou de l'entreprise le cas échéant) ont pour but de fédérer des collectifs par le partage de moments de la vie quotidienne, des débuts de la scolarité jusqu'à la vie professionnelle. Durant ces « stages de vie commune », les aînés préparent à manger aux nouveaux venus, organisent des jeux et des défis par équipe et diverses festivités permettant à chacun de faire meilleure connaissance avec ses pairs, ses cadets et ses aînés⁵⁰. À La fin du mois d'août, j'avais d'ailleurs moi-même été conviée au « stage d'été » des étudiants de céramique dans la seconde résidence de Seika, à Tango (丹後, département de Kyōto), au bord de la mer du Japon. Durant trois jours et trois nuits, loin du campus et de toute ville, sans voiture et sans professeurs, les étudiants de deuxième et de troisième année avaient été chouchoutés par leurs aînés de quatrième année. Nous avions ainsi passé notre temps à nous baigner, à discuter, organisé un barbecue, fait des feux d'artifice, cassé à l'aveugle des pastèques... et toutes sortes de jeux estivaux.

Le deuxième « stage » de l'année promettait d'être significativement moins oisif. Car si pour les autres départements de l'université Kutsuki est le symbole d'un séjour calme à la montagne, il n'en est pas de même pour les céramistes. À quelques mètres de la résidence – qui est en fait une ancienne école primaire –, en haut d'une colline, se trouve une sorte de grand hangar qui abrite un four à étages composé de cinq chambres. Chaque année, durant la première ou deuxième semaine de septembre, le département

^{49 -} La plupart des universités japonaises possède une ou plusieurs résidences (à la campagne, au bord de la mer ou à la montagne) dans lesquelles départements et clubs étudiants peuvent se retrouver quelques jours pour un séminaire, des ateliers, ou tout simplement pour sceller par des activités ludiques des liens entre les membres d'un collectif.

^{50 -} La littérature sur le sujet – de par le caractère inédit de telles formes de sociabilité – est abondante. Nous nous permettons de renvoyer à la thèse d'anthropologie de Cécile Iwahara sur le butō pour un autre exemple dans le champ des pratiques artistiques et son lien – parmi d'autres pratiques sociales – avec la construction d'une communauté (Iwahara 2011 : 138-146). Pour une étude dans le cadre de la sociabilité étudiante, en particulier l'organisation des clubs, voir Cave : 2004 ; et dans le domaine de l'éducation morale prodiguées dans les entreprises, voir l'article classique de Thomas Rohlen. (Rohlen : 1973)

effectue ici son annuelle cuisson au bois. Cette expérience n'est pas des plus agréables pour bon nombre d'étudiants, qui doivent, en plus de faire grimper la température à quelque 1 230°C dans toutes les chambres, organiser de A à Z le bon déroulement de la cuisson et de la vie quotidienne dans la résidence. Le « stage de Kutsuki », comme on l'appelle localement, est une institution dans le département de céramique. Sur toutes les plaquettes publicitaires, il est présenté comme le moment clef du cursus en céramique, comme une expérience exceptionnelle : il est rare d'avoir l'occasion durant des études de céramique de pouvoir cuire au bois dans un four de cette taille, et il est encore plus rare de l'organiser soi-même. C'est aux étudiants de troisième année que revient cette charge, conçue dans les discours comme l'épreuve marquant officiellement leur passage du statut de petits à celui d'aînés (先輩: senpai) et la responsabilité d'intégrer les plus jeunes au collectif que forme le département⁵¹. Le défi est de taille, à commencer par celle des pièces qu'ils doivent fabriquer pour remplir cet énorme four. La cuisson au bois fait ainsi partie d'un module technique durant lequel les étudiants doivent réaliser une jarre tournée de grande taille (environ 90 centimètres de haut), et, comme nous le verrons dans le dernier chapitre, beaucoup d'étudiants éprouvent des difficultés majeures à accomplir cette tâche. En parallèle de cette lutte physique contre les matériaux s'élaborent les aspects concrets du stage : élection de chefs d'équipes, composition des équipes, organisation des menus, des dépenses, préparation des petits guides à usage des participants, mais aussi séchage des objets, cuisson biscuit*, transport des pièces et des préparations pour émaux... Durant tout l'été, les réunions formelles ou informelles, ouvertes ou en comité restreint, n'en finissent pas de se prolonger.

Kutsuki est une épreuve qui a tout autant des fins techniques – apprendre à manier un four à bois est en effet une expérience inédite pour la plupart des étudiants –, que sociales – pour faire marcher le four, il faut s'organiser à plusieurs. L'idée serait donc simple : il s'agirait de profiter de cette cuisson pour construire une solidarité collective entre membres d'une même promotion mais aussi entre étudiants de différents niveaux qui puisse se perpétuer au-delà du stage lui-même, et d'encourager la transmission et le partage d'informations au sein de ces groupes de pairs et de presque-pairs. Celles-ci commencent d'ailleurs à circuler bien avant le stage lui-même ; Kutsuki est l'objet de nombreuses rumeurs qui circulent à loisir durant les quelques mois qui précèdent la cuisson. Ce séjour à la campagne est présenté aux novices comme une retraite mystérieuse dans un monde inhospitalier et sauvage. Autorisée pour la première fois à me rendre à Kutsuki, je suis moi-même soumise à des tests. Alors que je discute avec Haru pour régler

^{51 -} Nous avons vu au cours des chapitres précédents que la troisième année constituait en bien des aspects (professionnalisation, augmentation des cours de création libre, possibilité de faire une cuisson en son nom...) une année charnière. Située au milieu de l'année scolaire, la cuisson au bois m'a été présentée (par les étudiants euxmêmes, mais souvent rétrospectivement) comme une manière d'acter par la pratique ce passage dans le domaine des « grands ».

les détails pratiques de ma participation, je suis d'abord interrogée sur ma résistance physique. L'assistant s'inquiète ; il me rappelle qu'il ne s'agit pas de s'amuser : la cuisson au bois demande beaucoup d'endurance, de supporter des chaleurs extrêmes, d'être prêt à peu dormir et surtout à manger mal. Plus tard, lors de la première réunion d'information, étudiants aguerris à l'expérience et professeurs nous font la liste de tous les dangers auxquels cette expérience va nous exposer. Tout d'abord, il y a cette faune, extrêmement hostile. Entassés debout dans la salle de documentation, nous écoutons les chefs d'équipe nous énumérer les espèces – scolopendres géantes, frelons, vipères – auxquelles il faudra bien faire attention. Chaque année au moins un étudiant se retrouve piqué ou mordu. Les premiers secours se trouvent à plus d'une heure trente de route – une durée qui limite sévèrement l'efficacité d'un anti-venin - renchérit Nobuki, le professeur en charge du stage. Quelques chuchotements d'étudiants de dernière année se remémorant en riant le nom de ceux qui, les années précédentes, ont fini à l'hôpital, viennent troubler le silence qui règne dans la salle. Le deuxième danger qui nous guette, c'est donc l'isolement. Seulement à quelques heures de route de Kyōto, le hameau de Kutsuki n'est desservi ni par le train, ni par le bus : ce qui veut dire que celui qui s'engage pour participer au stage doit y rester jusqu'au bout et n'a aucun moyen de pouvoir s'en échapper. Pire, il est de plus inutile d'espérer pouvoir communiquer avec l'extérieur durant le séjour : la résidence ne possède pas de connexion internet et la plupart des opérateurs téléphoniques ne capte pas sur le site. Plus tard viennent d'autres risques pour la santé, liés cette fois au travail de la cuisson lui-même, et notamment les nombreux malaises dus à la déshydratation. Nos chefs d'équipes nous rappellent avec bienveillance de ne pas hésiter à les prévenir immédiatement en cas de signes de faiblesse ou de vertiges ; mieux vaut s'arrêter à temps et prendre un peu de repos, plutôt que de continuer et de mettre son corps, et les autres en danger près du four (dont la température, nous précise-t-on, approche en fin de cuisson des 1 300°C). Après les grands dangers viennent les menus détails : on nous rappelle de bien prendre un nombre suffisant de petites serviettes pour se couvrir la bouche et le visage, de ne pas oublier de prévenir en cas d'intolérance alimentaire, et de bien penser à apporter sa ration de riz. La réunion est levée et chacun retourne à son poste.

À tous ces dangers et ces détails de la vie courante s'ajoute le défi technique lui-même, qui occupe spécifiquement les étudiants de troisième année. Si la plupart a déjà participé à la cuisson l'année précédente, c'est pour certains la toute première cuisson au bois. Cette immense tâche collective est présentée comme un combat, qui met en jeu l'honneur des différentes équipes. Les grandes lignes de la cuisson font l'objet d'une intervention expéditive de Nobuki, qui arrête les étudiants entre deux phases de fabrication dans le courant du mois de juillet. Il arrive dans la salle portant de grands classeurs qui contiennent toutes les courbes de température des cuissons du four de Kutsuki. Ouvrant le classeur à celle de l'année précédente, il explique en cinq minutes les grands principes d'une cuisson au bois dans un four à étages, les actions à effectuer aux

moments charnières. L'explication faite sur le ton de vérités générales consiste en ceci : au départ, on charge dans l'alandier*, c'est-à-dire dans la partie de la chambre avant qui se trouve de face – une grande ouverture fermée par une plaque de fonte. Après avoir bien veillé à ce que les premières flammes prennent, c'est-à-dire en maintenant un équilibre de charge mais en ne chargeant pas trop de manière à ce que les premières flammes ne soient pas étouffées, on veille à la production de braises. Il faut que les braises soient grosses et qu'elles soient également réparties à l'intérieur de la chambre. Puis on commence à charger la première chambre sur les côtés; ces opérations doivent se faire simultanément. De même, on vérifie lors de la charge que les tas de braises soient biens répartis sur toute la surface. Le rythme de charge s'intensifie peu à peu au fur et à mesure que la température approche des 1 000°C. Alors, c'est le début du grand feu. On charge surtout des bûches de pin, qui, de par leur teneur en sève, brûlent moins bien que du petit bois, mais qui produisent de beaux effets d'émaux naturels. Une fois qu'on atteint 1 200°C dans la première chambre on passe à la suivante. Là, c'est plus difficile ; l'espace de lancement de combustible est plus étroit et plus long et il faut faire attention à ne rien jeter sur les pièces elles-mêmes. C'est le moment où il commence aussi à faire très chaud sous le hangar. Quand la température de 1 230°C est atteinte dans la dernière chambre, le défi est rempli et la cuisson terminée.

Le professeur s'arrête brutalement. Il demande s'il y a des questions, détache la courbe et envoie Akki la photocopier pour toute la classe. Chacun en obtient donc une reproduction et est invité à l'étudier dans les détails avant de se rendre sur le lieu du stage. Ces grandes feuilles au format A3 finiront pour la plupart pliées en petits morceaux et oubliées sur un coin de table. Nos trois chefs d'équipes : Rio, Natsukichi et Asahi se réunissent quant à eux en petit comité pour des discussions plus précises avec le professeur. Kyabetsu et Akki regardent un moment la courbe, perplexes. Kyabetsu abandonne assez vite, soupirant qu'il n'y comprend rien, tandis qu'Akki s'essaie à ma demande à expliquer un point que j'ai mal compris... avant d'abandonner à son tour quelques minutes plus tard. Munis de rudiments standardisés et du fil des opérations durant une cuisson « idéal-typique », les étudiants reprennent leur travail. Jusqu'au jour dit on parlera d'ailleurs peu de la cuisson en elle-même qui disparaît des horizons des étudiants trop occupés à faire sécher leurs pièces pour qu'elles soient prêtes à temps ; à organiser la répartition de la vingtaine de vases dans les cinq grands fours du département ; à savoir s'il est décent de demander à chaque étudiant en plus de la contribution individuelle de 9 000 yen (à l'époque environ 90 euros) d'apporter cinq rations de riz, en particulier pour ceux qui ne vivent pas chez leurs parents.

À la vieille de cette expérience de cuisson, nous voici donc face à une série d'inattendus. Dans cette université d'art qui se dit volontiers révolutionnaire et refuse toute allégeance à la tradition céramique de l'archipel – tant dans ses techniques que dans son organisation sociale – les étudiants sont envoyés une fois l'an dans une forêt hostile, isolée et menaçante, pour faire fonctionner un four en reproduisant des techniques de cuisson datant du $17^{\text{ème}}$ siècle. La réussite de cette opération couronne le changement de statut des étudiants de troisième année qui deviennent alors pleinement des aînés. La proposition a de quoi surprendre. Pour l'ethnologue, elle est d'ailleurs presque trop parfaite tant elle rejoue point pour point ce que serait un rite initiatique. Pour le japonisant, elle se fond complètement avec les critères d'un bon « stage de vie commune (gasshuku) ». Pour le céramiste, elle donne enfin lieu à la perpétuation de pratiques techniques qui ont fait la renommée de l'archipel. Ce stage de cinq jours hors du campus, c'est donc au premier abord tout cela à la fois : un pont tracé avec la grande histoire de la céramique, une transformation radicale des êtres à la suite d'une expérience physiquement éprouvante, la création d'un collectif organisé. Reste à découvrir la cuisson en elle-même. À partir du récit de l'expérience d'une équipe au cours de ces cinq longues journées et courtes nuits nous interrogerons ainsi ce que transforme réellement cette incroyable épreuve du feu.

Jouer avec le feu ? Récit des dernières heures de cuisson

Nous sommes à Kutsuki, le 10 septembre 2012. La nuit est tombée depuis quelques heures déjà apportant un air frais indiquant que l'été est déjà fini. Dans les montagnes alentour pas un bruit ne se fait entendre mais à la résidence l'ambiance est nettement plus chaude. Là haut, près du four, Rio, chef de groupe, et les membres de son équipe sont en train de combattre une chaleur sèche et intense qui marque les dernières heures de la cuisson. Dans la chambre principale la température a déjà atteint les 1 200°C et l'équipée est désormais en train de charger les autres chambres par leurs ouvertures latérales. Toutes les trois ou quatre minutes, les membres ouvrent les orifices à l'aide de bâtons de bois et jettent durant quelques secondes un mélange de bûches de pin et de petit bois qui a été préalablement préparé par un camarade.

De loin, les opérations de l'équipe ressemblent à ce moment précis de la cuisson à une course sans fin, mais effectuée au ralenti. Rio, debout près d'une table où est posée la courbe de cuisson et les yeux rivés sur le boitier indiquant la température, en est l'arbitre. À très haute voix, il donne le top départ et le point d'arrêt du chargement afin de s'assurer que les charges sont également réparties des deux côtés. Il appelle ensuite au rapport ses collègues préposés au chargement et à l'observation de l'état des braises. Pendant que le petit groupe se retrouve devant le four en profitant de quelques rafraîchissements (boissons énergétiques ou thé d'orge), les membres restants collectent du bois, classent leurs trouvailles et fabriquent des petits fagots mélangeant pin et petit bois, en prenant soin de vérifier qu'ils peuvent être saisis à une main et à ce qu'ils représentent une quantité semblable pour les deux côtés du four. Les collecteurs de bois suivent leur propre rythme et

ne participent pas au chargement lui-même. Ils courent contre un autre temps. L'exigence d'avoir en permanence du bois en quantité suffisante les mène souvent à l'extérieur pour négocier avec Shū, un étudiant de dernière année, hache à la main, et Kyabetsu, à la machine électrique, de préparer de nouveaux morceaux. Une fois les tas de bois préparés, c'est une autre réunion qui commence. Collecteurs et passeurs se retrouvent pour commenter la composition des tas et vérifier qu'ils correspondent, en terme de nombre et de répartition petit-bois/pin, aux consignes données en amont. Les collecteurs repartent ensuite à leur tâche, tandis que les passeurs transportent avec soin les différentes piles de bois jusqu'à la chambre dite, avant de les agencer de manière à les passer le plus efficacement possible à celui qui les lancera dans le four. À ce stade et avec cette chaleur, il n'est pas question de traîner autour du four. En plein travail, les passeurs sont souvent rappelés à l'ordre par Rio, qui leur demande de descendre se rafraîchir. Pas le temps néanmoins de prendre l'air. Quelques secondes plus tard, il faut déjà repartir. Le chef d'équipe annonce que la température a déjà commencé à baisser. Le groupe de gauche et celui de droite commencent alors à se préparer. Certains avalent une dernière gorgée ; les autres enfilent les différentes couches de gants nécessaires pour se protéger de la chaleur et réajustent leur combinaison avant de s'emmitoufler la tête, la bouche, le cou et le menton dans des serviettes. Rio, de retour à sa position initiale, lance un deuxième appel. Il est temps de se mettre en position. Chacun enfile ses lunettes de protection avant de monter jusqu'à la dernière chambre : « Un, deux, trois... Partez! ». Le chargement commence.

Côté gauche, Chitchi retire avec son bâton de bois la petite brique de ciment réfractaire qui ouvre la chambre numéro 3. Un courant d'air chaud sort de l'orifice. Genoux pliés, comme prêt à sauter quelque part, il tient la brique, rougie par la chaleur, à distance de ses camarades, en faisant un pas en arrière. Dans le même temps, l'œil rivé sur l'intérieur de la chambre (ou ce que l'on peut en voir), il guide sa camarade Ozakin, à la charge, en lui indiquant les endroits où lancer : « Un peu plus à droite », « Et maintenant, plus à gauche », « Bien! Maintenant essaie de lancer plus loin, vers le milieu de la chambre ». « Devant, devant... jette tout devant! ». À demi assis sur les marches, le passeur transmet les petits paquets de bois à Ozakin. Il les pose presque sur la main de la chargeuse qui touche quasiment les parois du four et celle-ci n'a plus qu'à propulser les morceaux de bois de l'autre bras. Le passeur tient à haute voix le décompte des tas, afin de pouvoir comparer a posteriori les quantités jetées des deux côtés. Ces enchaînements d'actions sont extrêmement rapides et ne durent pas plus de deux minutes. Quand le stock est fini ou si la température descend trop à cause de l'ouverture des chambres, Rio ordonne aux deux groupes de s'arrêter et de refermer les orifices. Rio crie, mais peine parfois à se faire entendre de là-haut. Le four produit à cette heure une sorte de ronflement sourd mêlé aux sons du bois qui crépite. Il doit s'y prendre à plusieurs reprises. Finalement les deux groupes redescendent et font leurs rapports. Rio encourage tout le monde, vérifie qu'il n'y a pas trop d'écart des deux côtés, si les braises sont bien



Alors que la température à l'intérieur des chambres a dépassé les 1 000°C, le chargement est de plus en plus pénible. Les étudiants se protègent de la chaleur en s'emmitouflant dans plusieurs couches de serviettes en coton. Les rôles de chacun sont définis en amont de manière à passer le moins de temps possible au contact du four.

réparties... Dès qu'il repère le moindre dysfonctionnement ou un début de fatigue, il change les compositions des équipes, fait alterner les rôles, met certains au repos. Et ainsi, la course dure des heures et des heures. Presque six, soit le temps de chaque tour de surveillance alloué aux différentes équipes depuis bientôt trois jours complets. Durant cette phase de la cuisson, les choses doivent être très organisées afin d'éviter de passer trop de temps près du four à une température difficilement supportable pour un être humain. Aussi, les rôles sont assez définis et définitifs, marquant un contraste fort avec les premières heures de cuisson où le rythme de charge beaucoup plus lent permettait de laisser les novices s'entraîner à lancer le bois ou à observer les braises. Désormais, il n'est plus question de jouer avec le feu et seuls les étudiants expérimentés – ou presque – comme Chitchi et Ozakin, tous deux étudiants de troisième année, occupent les postes clefs et accomplissent les tâches les plus éprouvantes, tandis que les plus jeunes ou ceux qui sont fatigués prennent en charge la préparation du bois, la transmission des fagots, et éventuellement, en dernier recours, ouvrent et ferment la chambre.

La chaleur augmentant, on observe tout de même certains dysfonctionnements dans les rouages de cette belle machine humaine. Le temps semble ralentir. Quand Rio demande : « Préposés au bois, êtes-vous prêts ? », on entend désormais parfois un « Non, pas encore! », voire pas de réponse du tout. Pendant le chargement, de plus en plus de morceaux de bois finissent par s'écraser contre les parois au lieu d'entrer dans la chambre. Les mouvements se décalent, l'enchaînement n'est plus fluide, et ainsi de suite. Une des étudiantes les plus expérimentées Husky, responsable cuisine, qui avait passé son temps à rassurer les jeunes étudiants, doit rentrer à la résidence pour se reposer à cause d'une crise de déshydratation. Rio appelle Kyabetsu, qui est dehors à s'occuper du bois, pour la remplacer, mais celui-ci refuse de coopérer et de quitter son poste de coupeur de bois. C'est Emma, une étudiante de deuxième année, joyeuse et courageuse, qui est appelée à la rescousse pour seconder Fuku à la charge. Fuku, seconde chef d'équipe, admet à son tour qu'elle prendrait bien un peu de repos en arrêtant un moment de charger. L'étudiante de deuxième année obtient alors la chance de charger elle-même, sous le parrainage de Shū, étudiant de dernière année, qui quitte son poste de coupeur de bois pour la guider. L'équipe A est devenue une sorte de grande chaîne humaine, dans laquelle toutes les opérations sont divisées, distribuées puis redistribuées selon que l'on est expérimenté ou que l'on a fait les preuves de sa bonne volonté durant le séjour.

Et puis, finalement, Rio annonce l'achèvement de la cuisson. Complètement pris dans leurs tâches, concentrés sur les derniers efforts à donner, les membres de l'équipe n'ont même pas remarqué que tous les étudiants du stage les ont rejoints près du four. Il est presque minuit. Les professeurs, qui assistaient au bon déroulement des opérations quelques mètres plus loin, discutant autour d'une table, reprennent les rênes. En quelques minutes, tout le monde a une tâche à accomplir et le brouhaha humain prend le pas sur celui du four. On lance une dernière très grande charge, tandis que d'autres préparent du

ciment pour sceller les ouvertures du four et empêcher une baisse trop rapide de la température. Rio félicite ses troupes pour ce bon travail. Dans l'équipe A on entend quelques soupirs de soulagement. Mais Haru, l'assistant, les rappelle très vite à l'ordre. Il faut sceller les chambres, sécuriser les lieux, balayer, nettoyer le hangar qui est sens dessus dessous après ces trois jours et trois nuits de cuisson. Pour l'équipe A, c'est le début d'un repos bien mérité.

Le récit des dernières heures de cuisson superpose de nouvelles dimensions aux informations données précédemment. Auprès du four, le caractère initiatique n'apparaît pas tant centré sur l'accès de certains à un statut supérieur, que sur le combat physique de tous contre cette chaleur étouffante. La distinction n'opère pas tant entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas encore - il est difficile de distinguer des initiés et des non-initiés-, qu'entre cette chaîne humaine et tous ces éléments - bois, braises, chaleur, et bien sûr le four lui-même. Si elle n'est plus entièrement mystérieuse, cette retraite apparaît comme une véritable épreuve du feu, qui teste la solidité d'un groupe, dont la chaîne des actions s'apparente tantôt à une série d'exercices militaires (lors des interactions verbales avec le chef de groupe), tantôt à des gestes robotisés. Et au vu des dysfonctionnements qui viennent perturber les rouages de cette sorte de super-machine composée du four et des étudiants qui l'alimentent, cela n'est pas si facile. Cette organisation au cordeau nous mène par ailleurs bien loin de l'image, volontiers romantique, de la cuisson au bois, véhiculée par les céramistes eux-mêmes : ce moment de repos après l'engagement du façonnage où les pièces sont confiées aux aléas des éléments, cette étape où l'on retrouve le calme d'une nuit étoilée solitaire ou en partageant un verre avec des camarades potiers⁵². Que transforme donc – si ce ne sont les matériaux eux-mêmes – cette curieuse expérience de cuisson au bois?

_

^{52 -} Les exemples les plus grandiloquents de cette véritable esthétique de la cuisson ne sont certainement pas issus des céramistes eux-mêmes, mais sont néanmoins savoureux. On pense en particulier au poème de Paul Valéry « De l'éminente dignité des arts du feu », publié en 1930 : « Mais toute la vigilance du noble artisan du feu, tout ce que son expérience, sa science de la chaleur, des états critiques, des températures de fusion et de réaction lui font prévoir, laissent immense la noble incertitude. Elles n'abolissent point le Hasard. Son grand art demeure dominé, et comme sanctifié, par le risque. Tels que les anciens à leurs pythies soumettaient en tremblant leurs projets et leurs doutes, et comme ils confiaient à la fureur d'une devineresse la fonction de former des réponses que le raisonnement ni les connaissances froides ne leur permettaient d'obtenir, tel le potier ou le verrier adresse au feu le problème d'un vase; et le feu rend l'oracle » (Valéry 1960 : 1241-43). Ou encore aux réflexions de l'architecte Adolf Loos, dans « Céramique », en 1904 : « 'Le feu brûle. Brûle-t-il pour moi ou contre moi ? Va-t-il donner de solides formes à mes rêves ou va-t-il les dévorer ? Je connais des millénaires de traditions artisanales. Tout ce qui peut réussir au potier, je le sais, je l'ai appliqué. Mais nous ne sommes pas encore au bout. L'esprit de la matière n'est pas encore maîtrisé.' Puisse-t-il ne jamais l'être. Puissent les secrets de la matière toujours demeurer pour nous des mystères. Sinon, le maître ne serait pas assis là, bienheureux et tourmenté, devant le four, dans l'attente, l'espoir, le rêve de nouvelles couleurs et nuances que Dieu dans sa sagesse a oublié d'inventer, afin de faire participer les humains à cette joie de créer ». (Loos 2003 : 59). De nombreux céramistes m'ont par ailleurs évoqué le soulagement mêlé d'inquiétude, de confier tout ou partie d'une production à ces énormes fours à bois et ressentir un grand calme lors de cette attente. Dans sa monographie de Shigaraki, la conservatrice et spécialiste de céramique japonaise Louise Allison Cort rapporte, lors du récit d'une nuit de cuisson, les propos d'un céramiste âgé : « Pour cuire dans un four, tu dois apprendre à attendre. Si le four ne fait pas ce que tu veux qu'il fasse, tu dois attendre jusqu'à ce qu'il finisse par le faire. En un sens, un four sait lui-même comment il cuit. Toi, tu dois simplement attendre et regarder ce qui doit être fait » (cité in Cort 2000 : 313).

Un four rempli d'histoire(s)

Standard et unique à la fois

Au premier abord, si l'on prend acte du caractère succinct des explications données par le professeur pour faire fonctionner le four et de celui très mécanisé des actions des étudiants pour y faire augmenter la température, le four de Kutsuki apparaît comme un standard du genre, un spécimen sur lequel on effectuerait des expériences reproductibles à l'aide d'un mode d'emploi. En un sens, par le caractère extrêmement général de ses conseils, Nobuki semble parler du four de Kutsuki comme il parlerait de tout autre four à étages. Il développe la chaîne opératoire propre à toute cuisson dans ces fours, une chaîne qui, hormis la possibilité de contrôler à l'aide de sondes la température et celle de scier les morceaux de bois à la machine, n'a dû que très peu évoluer depuis des siècles. En se réappropriant ces modes de faire issus d'un autre âge, les étudiants s'inscriraient ainsi dans la grande histoire de la céramique, dans la perpétuation des traditions potières qui ont fait la renommée de l'archipel. Dans cette histoire, les fours à étage jouent en effet un rôle considérable. Le récit est connu de tous sur le campus⁵³. Les fours à étages ou fours dragons, dits noborigama* (登窯: litt. four grimpant), apparaissent sur l'île de Kyūshū au début du 17^{ème} siècle en reproduction de pratiques importées de Corée, alors que les chefs des fiefs font venir des potiers du continent pour assurer leur production et perfectionner leurs techniques. Ils constituent, par rapport à leurs prédécesseurs, les fours couchés à une seule chambre dits anagama* (穴窯: litt. four cave), une avancée considérable en terme de capacité de charge. La répartition en différentes chambres séparées, qui s'enchaînent en escalier, multiplie le nombre de poteries que l'on peut y cuire tout en facilitant le chargement. Le nombre potentiel de chambres, s'il n'est pas infini, permet d'imaginer des cuissons de très grande ampleur. À une époque où les commandes de céramiques explosent, les fours à étages arrivent à point nommé pour pallier la demande et se diffusent très rapidement dans les grands centres de production. Ces fours, devenus des vestiges archéologiques de cette période glorieuse, peuvent aujourd'hui encore être visités dans les villages de potiers. Certains autres, appartenant à des grandes manufactures, sont encore en activité et sont allumés une à deux fois par an pour assurer la cuisson de la majeure partie de la production.

Dans cette grande histoire faite de gigantesques fours, le *noborigama* de Kutsuki avec ses cinq chambres, ses 3,3 mètres de largeur, ses 9,5 mètres de longueur et ses 4,7 mètres de hauteur – ainsi que le précise le prospectus de présentation du département –, mais surtout avec sa relative jeunesse – il a été construit en 1999 et inauguré

^{53 -} Il m'est d'ailleurs conté dans le cadre d'une visite à Shigaraki avec quelques étudiants du département.

en 2000 –, peut paraître dérisoire. De plus, il faut l'avouer, le département ne joue pas, par cette unique cuisson annuelle, toute sa production. Les étudiants ne l'utilisent que très rarement pour y cuire des œuvres à exposer ; le four est ainsi rempli de petits objets qui, vendus pour la plupart lors du festival de l'université, serviront à arrondir leurs fins de mois. Les grands vases sont, quant à eux, parfois présentés au public lors d'une exposition qui regroupe tous les automnes les étudiants des cursus de céramique de trois universités de Kyōto. En septembre 2011, soit quelques jours seulement après le défournement, la série de grandes jarres disposée en arc de cercle sur le parvis de cette ancienne école désaffectée transformée en centre d'art attirait l'œil des passants et accueillait les visiteurs. En 2012, le calendrier ne permit pas aux étudiants de troisième d'y présenter leurs jarres, ni d'ailleurs de participer à l'exposition qui ouvrait ses portes en plein stage de cuisson. Beaucoup d'étudiants plus âgés, dont la présence auprès du four à bois n'était pas obligatoire, s'étaient d'ailleurs désistés, préférant présenter leurs travaux récents au public plutôt que de passer de longues journées à alimenter le four et à couper du bois. Hormis cette occasion de faire montre de l'exploit technique que constitue la fabrication de ces vases et leur cuisson dans un four à étages, ceux-ci s'entassent devant le département de céramique et encombrent le passage. Le reste du temps, ils encombrent l'entrée du département. Soumises aux aléas du climat - vent, pluie et même neige - comme pour subir un test de résistance, les grandes jarres restent là, oubliées, pendant quelques années, au moins jusqu'au diplôme de ceux qui les ont fabriquées. Là, à l'occasion du grand ménage annuel, les étudiants sont rappelés à l'ordre et sont priés d'emporter leurs pièces chez eux. Pour ceux qui habitent Kyōto ou qui possèdent une voiture, il suffit d'un peu d'organisation, mais pour les autres, qui vivent dans des petits studios loin de leur domicile familial, il n'est pas toujours aisé de trouver comment transporter ces grosses et lourdes céramiques. Certains négocient de les laisser en dépôt six mois ou un an de plus ils laissent alors un post-it qui ne tiendra pas longtemps pour annoncer la date à laquelle ils viendront les chercher. En l'absence de solution, d'autres les transportent quelques mètres plus haut et abandonnent leur pièce pour toujours dans les montagnes entourant le campus. Des effets spécifiques et très recherchés d'une cuisson au bois sur le rendu des couleurs ou la fabrication d'émaux de cendres, il est (contrairement au discours publicitaire) donc, on s'en doute, assez peu question. Les présentations finales, qui ont lieu dès la sortie du four, une fois de retour sur le campus, sont expéditives. Nobuki félicite les étudiants pour cette belle cuisson, qui n'a, pour une fois, pas rendu trop de « jaunes ». Il teste la solidité et l'état de chaque vase en tapant dessus fortement, regarde l'intérieur, et prend chaque étudiant en photo devant son vase. L'originalité de la pose semble alors retenir bien plus l'attention des professeurs et des élèves que les qualités plastiques des pièces cuites.

L'investissement exigé des étudiants pour cette cuisson renvoie pourtant à tout autre chose qu'à une affaire légère et reproductible effectuée dans un four prototype.



Devant le bâtiment, les jarres issues des cuissons précédentes attendent de longs mois sous la chaleur, la pluie et le gel, que leurs propriétaires les emportent chez eux.

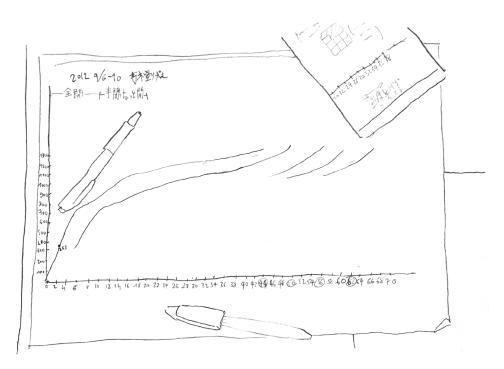
Bien au contraire, le stage s'apparente à une expérience dont les enjeux sont remis en jeu chaque année, suivant un équilibre très particulier entre reproduction des procédures et mise en scène de leur possible échec et dont le point de bascule est le four lui-même, qui, tout en étant un bon représentant (à taille presque humaine disons) du type four à bois à étages, n'en est pas moins construit comme un modèle unique. Aux injonctions stabilisées et aux étapes bien fixées énoncées par le professeur Nobuki, mais aussi par les chefs d'équipe avant chaque tour de surveillance, se superposent des informations d'un autre type, dans lesquelles le four de Kutsuki apparaît comme un élément un peu capricieux, voire instable. Ce four a en effet une réputation qui le précède. Dans les nombreuses discussions qui ont lieu sur le campus avant le départ, et en particulier dans celles entre étudiants de troisième année et leurs aînés, son caractère imprédictible est souvent mis en avant. On y rappelle que s'il est aisé de monter jusqu'au palier des 1 000°C, le four se montre plus difficile à manier pour les 230°C restants, mettant ainsi souvent la résistance des équipes à l'épreuve. Au cours de ces échanges, qu'ils soient formels ou informels, c'est tout un ensemble de facteurs accentuant la singularité de ce four qui est alors convoqué. On évoque son orientation au nord, la présence de montages tout autour qui empêcheraient l'édifice d'évacuer complètement l'humidité accumulée pendant la saison des pluies. On déplore de plus l'été particulièrement pluvieux cette année-là et des prévisions météorologiques qui annoncent quelques précipitations pendant le séjour. Dans un autre registre, Daiki m'explique durant l'été que le noborigama de Kutsuki est aussi singulier dans sa forme. Lui qui cuit désormais systématiquement au bois depuis qu'il est entré en apprentissage m'explique autour d'un café que le succès de la cuisson à venir dépend en fait de la capacité des hommes à comprendre le caractère unique de sa structure. Il ne faut ainsi pas, selon lui, se fier à l'aspect standardisé de cette machine construite sur plan par une entreprise spécialisée, car il y a, derrière chaque enveloppe de briques et de ciment, un agencement original qui influe sur les circulations d'air et la trajectoire des flammes. Daiki est peu confiant ; il ne pense pas que les étudiants actuels de troisième année soient à même de saisir ces données si complexes.

Humidité, chaleur, empilement des briques, flammes et étudiants capables ou non de comprendre ce four de l'intérieur sont autant d'éléments qui doivent s'agencer correctement pour que la cuisson de l'année soit menée à bien. Chacune d'entre elles est ainsi comme une énigme posée à un groupe dans de nouveaux termes tous les ans. Malgré son caractère imposant et solide, le four apparaît comme une entité incertaine ; il est un édifice fait de matériaux qui continuent de bouger, une machine sensible aux infimes fluctuations de l'atmosphère, un assemblage singulier de briques et de ciment mais aussi d'humains, de bois, de braises, de tas cendres, de courants d'airs et de mouvements de flammes.

Anecdotes et menus détails : tout ce qu'il faut pour une bonne cuisson

Les diverses particularités du four de Kutsuki se racontent et se partagent ainsi entre étudiants chevronnés et novices. Des rumeurs les plus terrifiantes aux anecdotes les plus basiques de la vie commune, les histoires qui circulent font elles aussi partie intégrante de la singularité de ce noborigama. Même quand l'effet de mystère soigneusement entretenu avant le départ s'efface et que nous les novices, nous rendons compte qu'il s'agit là, après tout, d'une épreuve à notre portée consistant majoritairement à couper du bois et à le jeter dans un four, les récits se poursuivent. Occupant une position assez périphérique lors de la cuisson elle-même, les étudiants en phase de diplôme continuent durant les cinq jours à divertir les foules. Lors de l'enfournement, alors que toutes les pièces à cuire sont posées sur le sol et que nous essayons tant bien que mal de circuler entre elles pour stocker du bois dans le hangar, Shū relate, hilare, comment, quelques années auparavant, un tas de bois s'est effondré sur les pièces si précieuses et si fines que Magari (un ancien étudiant de master) venait d'émailler, les brisant toutes. Il imite l'air renfrogné de l'étudiant, qui, n'ayant plus rien à cuire, avait passé les cinq jours à grogner. À plusieurs reprises, quand Nobuki met le groupe en garde contre l'espèce de malédiction qui frappe chaque année l'une des trois équipes, incapable de faire monter correctement la température, affublée du gentil surnom d'« équipe de la baisse » (下げ班: sage-han), Masaharu et Kawai se donnent des coudes en chuchotant assez fort pour que chacun puisse l'entendre : « Ah oui, l'année dernière c'était l'équipe de Barbie, non ? » L'information est ensuite relayée par les étudiants de troisième année, qui ne perdent pas une occasion pour railler, entre eux, leur aînée qui s'est, en plus, désistée cette année au dernier moment. L'humiliation infligée à cette équipe est d'autant plus forte que ses contre-performances sont en quelque sorte gravées dans les annales. Muni de son classeur contenant les courbes de toutes les cuissons annuelles, Nobuki montre aux étudiants ébahis, preuve à l'appui, qu'il ne s'agit pas d'une légende.

Comme pour les fours électriques, les documents attestant du fonctionnement et de la vie du four se multiplient dans son sillon. En plus des courbes de température, la disposition des pièces au sein des différentes chambres fait l'objet, avant leur fermeture, d'un relevé d'une grande précision. Croquis de l'année précédente sur ses genoux, Natsukichi, choisie à l'unanimité par ses camarades pour ses capacités en dessin, essaie de tirer le portrait du four plein avant cuisson. Elle reproduit avec soin la structure du four avant de se déplacer près de chaque chambre pour reproduire les formes qui s'y trouvent. Il s'agit, m'explique-t-elle, d'un outil de vérification du bon fonctionnement de l'engin. À l'aide de ce schéma, on peut a posteriori, en observant les pièces cuites, détecter et localiser une faille dans l'architecture du four, notamment en cas de sous-cuisson. Les sondes de température placées dans chaque chambre, les cônes de Seger* – des



Près du four, Rio a reporté la courbe de température de la cuisson précédente au crayon à papier. Chaque heure, il note, au stylo bille, l'évolution de la cuisson. Une photocopie de la courbe précédente, pliée et un peu passée, lui sert par ailleurs de référence pour certaines actions.



Portrait de cuisson. Après l'enfournement, Natsukichi prend modèle sur un croquis de l'année passée pour dessiner la position des objets à l'intérieur de chaque chambre.

petites pointes de terre cuites posées sur un socle qui s'affaissent quand la température voulue est atteinte, permettent pendant la cuisson de suivre la bonne évolution de la température, mais ils sont tous placés en hauteur. Le schéma, quant à lui, permet de retracer la trajectoire des flammes et celle des coulures de cendres avec beaucoup plus de précision. Ils rejoignent en ce sens les pratiques de maintenance et de prévention que nous avons largement détaillées au chapitre 4. Mais, en regardant attentivement les deux croquis côte à côte avec toutes leurs différences, je ne peux m'empêcher de les rapprocher d'un portrait de groupe. Ils apparaissent ainsi comme une manière de documenter par l'image cette expérience unique, répétée tous les ans.

Des portraits de groupes, nous aurons l'occasion d'en faire à plusieurs reprises, par voie photographique, cette fois, durant et après le stage. Juste avant de partir, nous recrutons l'un de nos chauffeurs de car pour poser tous réunis – professeurs et étudiants ; aînés et novices – devant l'objectif. De retour du défournement, après les photographies individuelles où chaque étudiant a mis en scène sa grande jarre, les étudiants de troisième année posent cette fois seuls derrière cette armée de vases. La première photographie sera imprimée et accrochée sur l'un des murs de l'atelier, tandis que l'autre rejoindra semblet-il les nombreux fichiers d'images souvenirs qui occupent les disques durs des ordinateurs du département. La documentation de la cuisson est une affaire plus que sérieuse. Aussi, en dehors des différents rôles attribués par désignation aux étudiants de troisième année dans chaque équipe (chef, second, cuisinier ou intendant, voir infra), il est demandé, au début du stage, à un membre de chaque équipe de prendre la responsabilité du suivi photographique de cette expérience. Pensant que celle-ci me permettra de clarifier ma position entre-deux de membre de troisième année et de novice, je propose de me charger de ce reportage. C'est l'appareil d'Akki qui est choisi pour capter toutes les étapes de la vie d'équipe auprès du four⁵⁴ ; à chaque passage de relais entre les équipes, nous nous transmettons l'appareil photo. C'est à ce moment là d'ailleurs, alors que l'équipe précédente est encore en pleine action, que nous prenons la majeure partie des clichés. Il est en effet difficile, la cuisson avançant, d'accomplir à la fois les tâches nécessaires à l'alimentation d'un four de plus en plus gourmand en combustible et leur captation en image. De retour du stage, Akki transfère les fichiers sur l'un des ordinateurs du département où elles resteront inutilisées. Les étudiants de troisième année ont normalement la charge d'en sélectionner

^{54 -} Les à-côtés de la cuisson, hormis le repas du premier soir et celui du dernier midi, seuls pris en commun avec tous le groupe, ne font ainsi pas, en apparence, l'objet de cette documentation officielle. En réalité, des images prises de façon informelle (souvent avec un téléphone) se mêlent souvent à celles, plus sérieuses, de la cuisson, dans les comptes-rendus qui sont publiés sur le blog du département.

quelques-unes et de les commenter en vue d'une ou de plusieurs publications sur le blog du département, ce qui ne fut pas le cas cette année-là.

La documentation du stage prend aussi la forme d'une série de carnets griffonnés des écritures variées des étudiants successifs de troisième année. Entassés dans un grand carton entreposé dans l'un des placards de la salle de documentation, ils sont sortis une fois l'an par les responsables des différentes équipes, et en premier lieu les cuisiniers et les intendants, qui les dépouillent et les étudient minutieusement. Dans ces cahiers cornés figurent de précieuses informations concernant la vie du groupe : des menus et des recettes de cuisine - ainsi que la manière dont celles-ci ont été faciles ou pénibles à préparer, réussies ou ratées –, les comptes et les problèmes ou surplus d'argent rencontrés, et aussi une partie regroupant des commentaires variés sur la vie du groupe, des points plus ou moins réussis à destination des organisateurs de l'année suivante. C'est en piochant dans ces piles de cahiers que Husky et Iio, responsables respectives de la cuisine et des comptes de l'équipe A, élaborent lors de leurs réunions privées les menus de la semaine. Elles reviennent parfois dans l'atelier collectif pour lire à leurs camarades les bonnes feuilles de l'année précédente : visiblement le curry a été désastreux et a suscité beaucoup de commentaires négatifs, dont nous écoutons quelques exemples. Tous les éléments sont ainsi passé au crible : si le riz est venu à manquer l'année précédente, alors il faut multiplier la quantité requise de chaque étudiant⁵⁵. Les étudiantes recopient patiemment les différentes recettes sur les carnets neufs de l'année à venir, en prenant soin d'adapter les quantités au nombre de participants. À de nombreuses reprises aussi, elles vont, carnet à la main, demander aux responsables de l'année précédente une précision pour telle ou telle recette, ou glaner des conseils sur les mets les meilleurs et les plus simples à réaliser⁵⁶. À Kutsuki, les deux jeunes femmes passent encore de longues heures à annoter les recettes, à commenter les plats, à dresser des listes de courses, à faire les comptes, renonçant généralement à leur précieux temps de repos. Iio se plaint : faire les comptes lui est pénible, elle ne comprend pas pourquoi on lui a attribué cette tâche. De son côté, Husky reste silencieuse ; elle note avec soin les appréciations du repas qu'elle a collectées auprès de ses camarades. Encore une fois, le curry a été mal reçu cette année. Malgré la popularité du plat et la simplicité de sa préparation, il faudra peut-être renoncer à en faire l'année prochaine. Le riz, cuit en trop grande quantité au départ est difficile à réchauffer.

^{55 -} Chaque étudiant est en effet chargé d'apporter (environ) sa ration journalière de riz. Cette coutume, loin d'être propre au département de céramique est en fait assez courante. Les étudiants la justifient par le coût trop élevé de cet aliment de base. Lors des repas, tous les types de riz sont mélangés. Le mélange de riz de qualités différentes fera d'ailleurs l'objet d'une longue note de la part des cuisinières hésitant profondément à requérir des étudiants qu'ils apportent du riz de qualité supérieure. Cela n'a pas manqué de faire réagir : la plupart du temps, les étudiants prélèvent leur ration de riz dans la réserve familiale, sans frais ; exiger un riz de qualité supérieure ferait peser un poids financier supplémentaire sur les étudiants qui vivent seuls, loin de leurs parents.

^{56 -} En parallèle, les responsables des groupes élaborent quant à eux les documents qui seront distribués aux participants, en particulier le petit guide du stage, dont les tableaux reproduits dans ce chapitre sont issus.



La couverture du « Guide du stage de Kutsuki (Kutsuki gasshuku no shiori) » promet aux étudiants une expérience « agréable et stimulante ». Ce petit manuel, préparé avec soin par les étudiants de troisième année, regroupe toutes les informations pratiques — listes d'affaires à emporter, planning, menus — de la cuisson annuelle et est distribué à tous les participants quelques semaines avant le départ. Quelques-unes des ces informations sont retranscrites dans les pages suivantes.

Planning

6/09 (1 ^{er} jour)	Rassemblement à l'université à 9 heures Apporter son pique-nique (On s'arrêtera à la supérette en chemin) Enfournement
7/09 (2 ^{ème} jour)	Enfournement ON
8/09 (3 ^{ème} jour)	
9/09 (4 ^{ème} jour)	
10/09 (5 ^{ème} jour)	OFF Retour Arrivée à l'université prévue pour la soirée
16/09	Défournement 3 ^{èmes} années : rassemblement à l'université à 9 heures 1 ^{ères} et 2 ^{èmes} années : rassemblement à l'université à 17 heures

Sur la première page figure le planning général des cinq jours de cuisson et du défournement.

Menu

	06/09	07/09	08/09	09/09	10/09
Matin		Saumon Épinards à la sauce de sésame Soupe <i>miso</i> à la friture d'oignons	Pot-au-feu Riz cantonais	Maquereaux mijotés au miso Salade aux algues <i>hijiki</i> Bouillon clair	Risotto Soupe aux œufs
Midi	Au soin de chacun	Riz au tofu frit et à l'œuf Salade de radis géant Soupe <i>miso</i> au tofu	Riz aux légumes à la coréenne Chou au sel et au sésame Soupe aux algues wakame	Riz à la viande de poulet haché et aux œufs brouillés Légumes marinés au vinaigre Bouillon à l'œuf	Riz vinaigré aux algues <i>nori</i> et à l'omelette Salade de salsifis sautés
Soir	Curry Salade	Friture de poulet Salade de pommes de terre Potage	Poulet au gingembre Tofu glacé à la sauce de soja Aubergines frites	Riz au ragoût de bœuf Soupe de tomate Salade	
Nuit		Boulettes de riz (prune saumurée/ sel au sésame) Galettes aux légumes à la coréenne Concombres glacés	Boulettes de riz (thon mayonnaise/ sel au sésame) Galettes aux légumes à la coréenne Concombres glacés	Boulettes de riz (flocons de bonite à la sauce de soja/ sel au sésame) Galettes aux légumes à la coréenne Concombres glacés	

L'organisation des repas, entièrement laissée à la charge des étudiants de troisième année, a fait l'objet de nombreuses tractations. Sur la base des retours sur les recettes testées l'année passée, responsables de l'intendance et de la cuisine ont eu à cœur de composer des menus à la fois réconfortants et équilibrés.

Composition des équipes

	Troisièmes années		Quatrièmes années	Deuxièmes années	Premières années
A	- Chef - Sous-chef - Cuisinier - Intendant	Rio-kun Kyabetsu Husky Iio Chitchi Fuku-chan Ayumichi*	Barbie-san* Wataru-san Junko-san* Kuchita-san*	Emanieru Kaoryan Ayumi-chan	Erika Akie-chan
В	- Chef - Sous-chef - Cuisinier - Intendant	Natsukichi Ozakin Kinoko Kaori-san Shōtarō Horiken Sugō	Shū-san Masaharu-san Ami-san*	Yō-chan Ninni Miki-san Ippei-chan	Yoshida-kun
С	- Chef - Sous-chef - Cuisinier - Intendant	Asahi Fanyon Erijō Aya-chan Akki Nana-chan Tama-chan Mayu*	Kawai-san* Natsumi-san*	Mittsū Zono-chan Osodei Kao-chan	Chippī Yusoso

Comme nous le verrons à la fin du chapitre 6, la constitution des équipes a elle aussi été des plus difficiles et il a fallu ménager les inimitiés et les susceptibilités de certains. On notera particulièrement dans ce tableau : l'attention portée à l'équilibre dans la distribution des différents niveaux d'études par équipe et le nombre assez important de défections ayant eu lieu avant le début du stage (noms marqués d'un astérisque). Les noms recopiés ici sont les termes d'adresses employés par les étudiants de troisième année entre eux, et avec leurs aînés et leurs cadets. Prénoms, patronymes, diminutifs et surnoms s'y entremêlent joyeusement sans règle particulière. De même, les suffixes d'adresse indiquant la politesse (-san) ou la familiarité (-chan) ou (-kun) ont ici été volontairement laissés pour rendre compte de la diversité de leurs usages.

Programme Général

		06/09	07/09	08/09	09/09	10/09
Roulement toutes les six heures	3:00 9:00	Rassemblement 8 : 00 à l'université		Équipe C	A	В
	9:00 15:00		Fin de l'enfournement Allumage du four	A	В	C Arrêt du four
	15:00 21:00	Enfournement jusqu'au début de soirée L'équipe C : prépare le dîner nettoie le bain	Début des tours d'équipe Équipe A	В	С	Nettoyage de la résidence Retour à l'université dans la soirée
	21:00 03:00		Équipe B	С	A	

Vue d'ensemble sur le roulement des équipes des tours de charge et de surveillance de la cuisson auprès du four. Le four fut en réalité arrêté dans la nuit du 9 septembre, lors du tour de l'équipe A.

Programme de l'équipe A

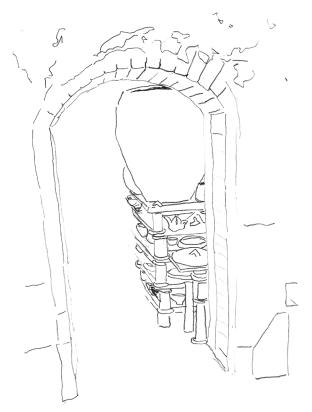
		06/09	07/09	08/09	09/09	10/09
Roulement toutes les six heures	3:00 9:00	Rassemblement 8 : 00 à l'université	Préparation du petit-déjeuner		Garde du four	Préparation du petit-déjeuner
	9:00 15:00		Fin de l'enfournement Allumage du four	Garde du four	Préparation du déjeuner 12 : 00 - 15 : 00 Nettoyage du bain	
	15:00 21:00	Enfournement	Garde du four	Préparation du dîner		
	21:00 03:00		Préparation du repas de nuit pour l'équipe B 00 : 00 - 03 : 00 Nettoyage du bain		Garde du four	

Le programme par équipe révèle quant à lui la diversité des tâches qui incombent aux différents groupes. En plus de la cuisson elle-même, les équipes ont la charge de la préparation des repas de leurs camarades et de nettoyage de la salle de bain. Ce qui, additionné au bain lui-même, aux prises de repas, et aux discussions avant et après le tour de surveillance, ne laisse que peu de temps pour dormir.

Au bout de quelques jours, il est devenu tout pâteux et immangeable. Devant les moues écœurées de leurs camarades et pour ne pas gâcher, les étudiants de troisième se sacrifient à chaque repas pour finir cette immense bouillie de riz trop cuit.

Considérée comme un ensemble, cette prolifération de courbes, de croquis, de photographies et de carnets de recettes donne l'impression d'une obsession de la documentation et de la trace. Mais, une fois recueillies, toutes ces informations, via leurs media variés, sont laissées de côté et ne servent pas de support mémoriel ou de souvenir à ceux qui les ont pourtant produites. Bien plus, elles constituent une sorte d'énorme base documentaire à destination de ceux qui plus tard auront la charge de l'organisation de ce stage. Curieusement, ce sont ces mêmes documents qui actent le caractère éminemment singulier (par composition des pièces dans le four, par de nouvelles proportions d'aliments pour une recette, par les compositions uniques de chaque équipe) de chaque cuisson, qui servent de fondement à la préparation de la prochaine, comme si revenait à la charge des suivants de pousser encore plus loin l'expérience. Ces documents au statut ambigu ne sont ainsi pas tant des modèles que des pistes, de propositions d'agencements qui devront être re-testés et réévalués à chaque mise en pratique, seule manière de tracer une continuité entre des expériences impossibles à répéter.

Mis bout à bout, ces documents hétérogènes renvoient aussi à autre chose. Ils actent que, pour cette cuisson d'exception, tous les détails comptent, de la répartition des objets au sein du four aux grammages des épices dans la recette du curry. La non-hiérarchisation des documents semble ainsi indiquer que cuire au bois, c'est bien plus qu'un four et une courbe de température ; une bonne cuisson nécessite ainsi la gestion de tout un environnement, de l'humidité évoquée plus haut à la qualité des mets proposés aux participants. Le four de Kutsuki semble ainsi condenser les contraires : il est à la fois standard et unique, il mêle la grande épopée technique de la céramique japonaise aux anecdotes d'une dizaine de générations d'étudiants, il est, avec ses cinq chambres, physiquement limité dans l'espace mais forme en réalité un ensemble bien plus vaste. Il est aussi une véritable machine à composer les temps cristallisant traces du passé et tension vers l'avenir.



À l'intérieur de chaque chambre, on prend bien soin de laisser un espace vide pour y lancer le bois.



Pendant l'enfournement, plusieurs équipes se mettent en place. Pendant que certains s'occupent de disposer les pièces dans les chambres, d'autres s'attellent à préparer des boules de ciment réfractaire pour stabiliser les jonctions entre quilles et plaques. Les étudiants les appellent des donuts en raison de leur forme ronde semblable à celle des beignets.

Une transmission sans savoirs ou comment conjuguer le verbe cuire au futur

Une transmission plus qu'explicite

Pour comprendre ces curieux sauts temporels, intéressons-nous de plus près à la vie interne des équipes et reprenons du début, alors que commence le deuxième jour de stage. La veille, l'enfournement a été long et assez désordonné. Certains ont pris trop de temps à l'émaillage, alors que leurs forces étaient requises ailleurs, et les étudiants de deuxième année se mettaient à l'écart, probablement un peu intimidés. Les professeurs ont donc dû faire une mise au point : rappelant qu'il n'était pas question de rester dans son coin, qu'il ne fallait pas attendre de recevoir des ordres des professeurs pour agir ; que la cuisson était l'affaire de tous et de chacun, et que seuls les étudiants de troisième année étaient les référents à aller voir en cas de problème. Après une matinée relativement calme passée à couper et à trier du bois, c'est à l'équipe A de commencer les hostilités⁵⁷. Le top départ est prévu pour 13 heures et l'équipe se réunit dans un coin du réfectoire juste après le repas. Rio prend la parole, en rappelant la chance de l'équipe d'avoir à commencer la cuisson ; rien de mieux pour se mettre dans le bain en douceur⁵⁸. La première étape de la cuisson consiste à faire monter la température de la première chambre jusqu'à 1 000°C. Pour le tour de l'équipe A, l'objectif est de monter jusqu'à 600°C. La charge s'effectue d'abord par l'ouverture centrale, et à intervalles relativement espacés, ce qui permettra à tous, novices comme experts, de s'exercer à jeter du bois dans l'âtre. Rio répartit les forces dans le groupe. Il envoie une petite moitié de l'équipe à la préparation du bois, sous la responsabilité de Masaharu et Shū, étudiants de dernière année venus en renfort. Les autres s'occuperont de la charge avant de procéder au premier roulement. Rio rappelle les règles de sécurité – et notamment l'importance des gants et d'une bonne combinaison de travail -, avant de laisser la parole aux autres membres du groupe pour les questions éventuelles. Fuku, la seconde en chef, encourage chacun à parler sans complexe et à ne pas hésiter à poser des questions avant de donner à son tour la parole aux responsables de la cuisine pour la suite des événements. Puis, l'heure

^{57 -} Le récit proposé ici est uniquement fondé sur l'expérience de l'équipe A à laquelle je fus intégrée durant tout le stage. Nous reviendrons sur la composition des équipes plus bas.

^{58 -} Quarante-cinq minutes avant chaque tour de surveillance, l'équipe A se retrouve toujours dans le réfectoire. Rio, qui est allé prendre la température auprès du four quelques minutes auparavant, annonce les objectifs des heures à venir et la répartition des tâches. Un quart d'heure avant le début des travaux, tous les membres se rendent devant le four pour observer les avancées de l'équipe précédente. Selon la tâche attribuée à chacun dans l'équipe, que ce soit le bois, l'ouverture des lucarnes, chacun s'enquiert auprès de l'équipe précédente des méthodes suivies, de la quantité et du type de bois choisis, de l'état des braises, etc.



Le four dragon de Kutsuki, prêt à être mis en marche. Après l'allumage, les équipes se succèderont auprès du four toutes les six heures. C'est l'équipe A qui commence les hostilités en chargeant du bois à l'avant du four.



Nobuki allume le four en enflammant des journaux et du petit bois, entouré des étudiants et des professeurs réunis en silence pour le début de la cuisson. Très vite cependant, le groupe se disperse et les professeurs prennent leurs distances ; ce sont désormais les trois équipes qui sont au cœur de l'action.

de l'allumage approchant, l'équipe se dirige en groupe vers le four, où les étudiants sont déjà tous réunis.

Avant de lancer dans l'âtre un journal enflammé, et de disparaître quasiment du champ de l'action, Nobuki prend la parole, très solennellement. Le four, nous dit-il, est la propriété de tous, car chacun a mis en son sein des objets de sa confection. Par respect pour le four et les œuvres qu'il contient, il revient donc à chacun de faire très attention en maniant et en lançant le bois, car la surface réservée au bois et aux braises est très restreinte. En rang, un à un, les étudiants sont invités à observer l'intérieur de l'alandier pour prendre conscience de ce maigre espace, tandis que le professeur scande les mêmes paroles. Bras joints et têtes baissées, les étudiants forment un cercle autour du four. Matsumoto prend alors la parole en demandant à qui revient la tâche d'allumer le four ; il invite Nobuki, le professeur en charge de la cuisson, à s'exécuter et à ne pas oublier la prière de début de cuisson. L'atmosphère se décrispe, quand Asahi dépose au dessus du four, sur un espace dédié, la fiole de saké et le sel destinés aux offrandes⁵⁹. Matsumoto s'amuse de voir que l'alcool est interdit sur le campus mais que certains y ont droit quand même. Nobuki, riant encore de la plaisanterie de son collègue, confie à la vavite le succès de cuisson aux dieux, alors que nous frappons tous dans nos mains. Asahi et Natsukichi demandent aux étudiants de leurs groupes de se disperser, les professeurs retournent à leurs occupations – Miyanaga, à la construction d'un auvent pour protéger le bois durant les mois de pluie, Haru à la recherche de bois, les autres à discuter autour de la table. L'équipe A est seule face au four. La cuisson peut commencer.

Durant les six premières heures, les nouveaux apprennent donc les différentes tâches à effectuer, grâce à de nombreux roulements. Près du tas de bois, les étudiants de quatrième année montrent aux novices comment couper le bois avec des efforts moindres : reposant sur les genoux, bûche devant les cuisses, hache tenue d'une main et lancée par petits à-coups sur le sol pour créer un impact dans le bois. Les professionnels font quant à eux une démonstration de force en lançant un concours pour ceux qui parviennent à fendre en deux les bûches de pin d'un seul coup de hache. Ils s'amusent de voir une fille, Iio, demander à s'essayer elle aussi à cette technique qui demande beaucoup de force dans les épaules et est jusqu'ici réservée à la gent masculine. Certaines des étudiantes observent avec désespoir les stères de bois qui nous entourent. Chaque bûche doit être coupée en trois ou quatre pour atteindre le bon calibre et être envoyée au four. À la vitesse où elles vont, les novices sont en effet loin d'en venir à bout. À l'intérieur,

^{59 -} Il s'agit d'offrandes propitiatoires on ne peut plus classiques, le sel et le saké étant les éléments de base des offrandes faites aux divinités, et qui semblent encore relativement répandues dans le domaine de la céramique. Si aucune prière de la sorte ne fut exécutée en ma présence, pour les autres types de cuisson, de jeunes céramistes m'ont dit pratiquer certains rites à l'occasion de l'inauguration d'un four, pour solliciter la bienveillance des divinités à l'occasion du lancement de leur production.



Durant les premières heures de la cuisson, le rythme est plutôt calme. Dehors, les étudiants s'entraînent à couper du bois à la hache, sous le regard bienveillant des étudiants de quatrième année. Certains sont découragés par la masse de travail : toutes les bûches de ces imposantes stères de bois devront être découpées en trois ou quatre morceaux avant de pouvoir être lancées dans le four.



Sous le hangar où se trouve le four, les membres de l'équipe A procèdent par roulement pour apprendre à lancer du bois dans le four. Chacun s'essaie tour à tour à la position d'observateur, de passeur et de lanceur. Rio, le chef d'équipe, supervise les opérations.

l'autre moitié de l'équipe s'exerce, trois par trois, novices et étudiants expérimentés mêlés, près de l'âtre pour apprendre à y jeter le bois. La première position est celle de l'observateur. Placé accroupi derrière celui qui charge, il s'agit d'observer les gestes effectués par le lanceur. Il y a deux séquences d'observation, guidées par Rio qui donne le départ des manœuvres : « À trois, on y va... ». Il s'agit de prendre le rythme en suivant les indications du chef de groupe. Rio commente les gestes, les éléments auxquels il faut faire attention, et indique les directions dans lesquelles il faut jeter le bois. « Là, c'est assez simple car on voit où il y a du bois ou non; l'objectif est que les braises soient également réparties dans toute la chambre. Il faut aussi être très attentif aux bruits. Un bon son, c'est quand tu entends le bois crépiter ; cela veut dire que ça brûle bien. Quand ça arrête de crépiter, généralement, c'est qu'il faut charger de nouveau ». Puis on passe à la charge, en recevant le bois d'une tierce personne située sur la droite, qui rassure le lanceur. Rio continue. Il faut un lancer bref mais ferme : « Non, n'accompagne pas le geste ». Pour mieux expliquer, il arrête parfois le mouvement et mime l'opération, encourageant les novices. Il ajoute : « Tu as fait attention aux braises ? Est-ce que tu as vu si c'était équilibré ? C'est peut-être un peu difficile maintenant, mais retiens bien cela pour l'année prochaine. Pour l'instant ce n'est pas la peine de tout retenir et de faire attention à tout, mais l'année prochaine ce sera votre tour, hein! ». Il continue: « Tu as des questions? ». Après deux tours de charge, on investit la dernière tâche, celle de transmission du bois au lanceur. Là encore, les gestes sont tous explicités afin de parvenir à une transmission des morceaux de bois sans saccade et sans heurt. Quand tout le monde est passé, Rio procède à un nouveau roulement, et ainsi de suite. Les six premières heures passent à la vitesse de l'éclair mais dans le calme. Rio et Fuku prennent le temps de tout expliquer, de rassurer les nouveaux, qui font preuve d'une docilité exemplaire. Après les différentes sessions d'exercice, Rio félicite les progrès de chacun et rappelle sans cesse les éléments à prendre en considération pour un bon lancer. Novices comme experts, chacun passe par toutes les phases du roulement et se soumet aux regards et aux critiques de ses camarades. Rio fait discuter le lanceur et l'observateur sur le placement des braises ou la qualité d'un geste. Toutes les actions sont ainsi commentées, au four comme auprès du tas de bois. Avec la température qui augmente, les explications des tours suivants se feront plus sporadiques, comme nous l'avons vu en ouverture de ce chapitre. Rio prend néanmoins à chaque fois le temps d'attirer l'attention des étudiants, et en particulier de ceux de deuxième année, qui auront à gérer la cuisson l'année suivante, sur les dégagements de fumée, les crépitements et les éléments sensibles qui permettent, en dehors de la courbe de température, d'indiquer le moment où il est bon de se remettre à charger. Il leur explique l'importance d'une bonne répartition entre le petit bois, qui sert de combustible de base mais brûle assez vite, et le pin, qu'on utilise de manière plus contrôlée car il est plus précieux et brûle moins bien, et qui sert à produire des effets d'émaux recherchés produits par ses cendres. Chaque décision prise est ainsi l'objet d'une brève explication. Rio se veut par ailleurs toujours rassurant, notamment quand les membres de l'équipe se sentent dépassés par la masse des informations : les précisions n'ont pas à être assimilées immédiatement, elles sont prodiguées de manière à ce que le stage suivant se passe au mieux.

Les dernières quinze minutes sont consacrées à la transmission des informations à l'équipe suivante. Une fois la surveillance terminée, et après un repas et un bain mérités, l'équipe A se réunit de nouveau pour un bilan des opérations. Assis dans la salle à manger, carnet à la main, tout le monde écoute Rio, qui a profité de ce temps libre pour s'enquérir de l'évolution de la cuisson. Il commence par féliciter toute l'équipe : « J'ai parlé au professeur, et nous sommes visiblement une équipe de très haut niveau. L'objectif était 600°C et nous sommes arrivés au-delà des 700°C. Bravo ». Dans un deuxième temps, Rio reprend dans les détails les grands axes des travaux effectués pendant les six heures, et ceux à venir, par l'équipe en activité, la suivante et lors de la prochaine prise. Il encourage les premières et deuxièmes années à poursuivre leurs efforts. Puis, il confie la parole aux responsables de la comptabilité et de la cuisine pour l'organisation des affaires quotidiennes - coucher, préparation du petit déjeuner pour le collectif, nettoyage du bain. Enfin, il laisse place aux questions et invite chacun à s'exprimer sur son expérience. Fuku prend la parole. Elle demande des précisions sur l'ouverture des vannes (situées à l'arrière du four) et dans quelle mesure celle-ci change ou pas l'atmosphère du four. Shū invite l'équipe à prendre plus de plaisir à la tâche et à prendre les choses avec plus de légèreté. Les premières et deuxièmes années restent muettes. Rio refait une dernière fois le point et invite les « petits » à aller se reposer. Les petits, sauf Emma, étudiante de deuxième qui est invitée à suivre la deuxième partie de la réunion. En comité réduit cette fois, les étudiants de troisième année, accompagnés de Shū et d'Emma font un bilan détaillé de l'état des troupes. Le groupe procèdera de cette manière chaque soir, commentant les attitudes des uns et des autres, veillant à la bonne intégration des membres les plus jeunes. Le lendemain, Rio attire l'attention sur le stress d'une étudiante de première année, qui peine visiblement à donner des informations précises quand il lui demande l'état des braises à l'intérieur des chambres. Fuku renchérit : l'étudiante a l'air tellement peu sûre d'elle que cela nuit à la circulation des informations dans le groupe. On demande à Emma d'en dire plus. Est-ce que la situation la stresse ? Est-ce qu'elle ne comprend pas de quoi il s'agit? Emma peut-elle inviter sa camarade à être plus affirmative ? Iio s'interpose. Elle rappelle qu'il s'agit sûrement d'un trait de caractère et que la jeune fille est vraisemblablement timide. Emma acquiesce. Elle excuse sa camarade et demande aux autres étudiants d'être indulgents. « C'est comme une manie », toutes ces précautions de langage, nous explique-t-elle ; il n'y a pas de raison de les prendre au pied de la lettre. Au fur et à mesure que les tours passent, Emma est de plus en plus sollicitée pour donner son avis, et non plus seulement concernant le caractère de ses camarades.

Savoir, c'est transmettre?

Les actions menées sur le four durant la cuisson font donc l'objet, au sein des équipes, d'explicitations constantes et répétées, donnant presque l'impression qu'autant de temps est accordé aux commentaires sur les actions qu'aux actions elles-mêmes. L'énorme place accordée à la parole acte quant à elle la transparence totale dans la transmission des informations. Mais il y a plus. Dans un premier temps, on voit une relative rotation dans les tâches à effectuer, selon des règles fixées pour que chacun puisse à un moment être au plus proche de ce qui se passe dans le four. On prend le temps de s'entraîner, les gestes sont commentés et on doit, par suite, commenter ses propres progrès. Les étudiants rompus à la gestion d'un four à bois, comme Chitchi, sont eux-mêmes obligés de rejouer des gestes qu'ils connaissent déjà par cœur par souci d'équité, construisant ainsi, de manière artificielle, un collectif de pairs et d'égaux. Dans le même temps s'organise de manière plus subtile (mais malgré tout assez explicite), une différenciation des statuts sur la base des résultats de l'expérience en cours. Les cadets sont confinés, sauf exception, à des tâches annexes, préparation du bois notamment, tandis que les aînés occupent les positions centrales rappelant le modèle d'apprentissage théorisé par Jean Lave et Etienne Wenger sous le nom de « participation périphérique légitime » (Lave & Wenger 2009). En mettant en avant les relations entre pairs et presque pairs inhérentes à toute situation d'apprentissage, ces deux auteurs ont proposé de concevoir l'apprentissage comme un mouvement progressif (mais qui n'est pas nécessairement régulier ou marqué par des étapes) de tâches annexes au cœur de l'action. Les savoirs circulent ainsi au sein de « communautés de pratiques » qui, cherchant à assurer leur reproduction, intègrent peu à peu des novices en leur sein, comme le montre la trajectoire accélérée d'Emma au sein du groupe⁶⁰.

Ces quelques heures dans la vie d'une équipe nous ont permis de voir en action les intenses échanges d'informations qui ont lieu auprès du four, et en particulier du chef d'équipe vers les étudiants moins avancés. Dans ces conversations, il est intéressant de noter que la transmission des données sur le four ou la cuisson s'effectue toujours au futur, comme si les informations n'avaient pas d'importance dans le présent de l'action – déjà pris en charge par la promotion des troisièmes années – mais dans un avenir plus ou moins proche où les cadets auront à leur tour à organiser la cuisson. En ce sens, cette transmission explicite et transparente autour du four ne vise pas tant la bonne tenue ou l'amélioration de l'action en cours que la réalisation future de cette même action. Et, si

^{60 -} Le modèle développé par Jean Lave et Etienne Wenger a l'avantage d'être très ouvert et permet d'envisager de multiples agencements possibles. Dans notre cas par exemple, le statut et l'âge ne suffisent pas à définir les différences de traitement entre les différents novices. Dans l'histoire de l'anthropologie des apprentissages, ses atouts principaux ont été l'affirmation du rôle crucial des relations horizontales et du caractère situé et en action de toute acquisition de compétence, permettant d'ouvrir la notion d'apprentissage à une très grande diversité de situations, en particulier hors du contexte scolaire.

l'on réfléchit aux implications que cela peut avoir sur les différents acteurs en présence, il semble que le rôle des aînés tienne moins à leur capacité à mener à bien techniquement et collectivement une cuisson au bois, qu'à celle de pouvoir à leur tour transmettre le plus d'informations possibles aux générations suivantes. Cette proposition est pour le moins singulière : par un effet de réduction du présent et des activités en cours, la cuisson semble acter une forme d'apprentissage qui vise moins l'acquisition de connaissances dans l'action, que l'acte de transmettre en lui-même. Comme si, finalement, les savoirs étaient moins importants que la possibilité de leur partage⁶¹.

Des hiérarchies au sein de collectifs d'égaux : la difficile gestion des statuts

Après l'examen des informations qui circulent autour du four et les trajectoires que celles-ci empruntent, le stage de cuisson au bois apparaît comme une célébration en actes d'un apprentissage entre pairs, par le biais d'un travail très dense des relations à l'intérieur des équipes. Les longs temps de parole permettent ainsi d'homogénéiser les pratiques et d'arrondir les angles et les saillances créées par les différences de caractère ou de statut. Mais, dans le même temps qu'est célébré un collectif très fonctionnel et organisé subsistent quelques ambiguïtés. Durant les heures passées à charger le four, ou celles occupées à préparer le repas, coexistent deux modèles : l'un mettant en avant la labilité des statuts et la possibilité de se retrouver au cœur de l'action, l'autre favorisant la perpétuation de hiérarchies liées à l'âge. Après avoir exploré les formes et le non-contenu de ce qui est transmis, arrêtons-nous sur la distribution des rôles à l'intérieur des équipes.

⁻

^{61 -} L'examen du type d'informations qui circulent semble renforcer cette hypothèse tout en complexifiant le tableau. Il paraît difficile de qualifier le flux des informations qui traversent ces réseaux d'étudiants, tant celles-ci sont hétérogènes et traitées sur le même plan. Une même importance est en effet donnée à la gestion du stock de bois et à la fabrication collective des repas, à la bonne manière de jeter des bûches qu'à la possibilité donnée de s'exprimer en public. Délivrées pêle-mêle et sans hiérarchisation aucune, les informations qui circulent s'apparentent moins à une transmission de savoir-faire, qu'à la célébration de la transmission pour ce qu'elle est. Durant le stage, les étudiants apprennent des bribes : le geste pour lancer, à faire travailler leurs sens pour déchiffrer des indices, pour distinguer différentes essences de bois... des éléments assez précis certes, mais en même temps trop partiels pour pouvoir mener à bien, seuls, une cuisson au bois. Ce qui est transmis, c'est moins un ensemble de compétences en matière de cuisson, permettant de donner aux cadets les clefs de sa réussite, que des éléments épars, un ensemble d'agencements permettant d'envisager la mise en place d'une expérience future dans et avec le four. Ils rapprochent ce processus de ce que Tim Ingold nomme, à la suite de James Gibson, l'apprentissage comme une « éducation de l'attention » et « dans laquelle l'apprenti est placé, avec tout le matériel nécessaire, dans une situation pratique où on lui demande de prêter attention à ces subtilités de la texture qui sont de la plus grande importance pour un bon jugement et une pratique accomplie de son savoir-faire » (Ingold 2013b : 300 ; voir aussi Ingold 2001). Nous reviendrons plus largement sur ce point lors du dernier chapitre. Ce qui m'intéresse ici, c'est la manière dont ces bribes de pratiques - souvent décrites comme ineffables - sont reprises par la parole, comme si en verbalisant la nécessité de la transmission on affirmait dans le même temps son impossibilité (nous reviendrons aussi sur la verbalisation des sensations dans le dernier chapitre).

Professeurs absents et aînés inutiles

Commençons d'abord par les acteurs que l'on voit le moins durant le stage : les professeurs. Le personnel encadrant est pourtant là au grand complet, avec les trois professeurs titulaires, Nobuki, qui encadre le stage assisté d'un autre céramiste, du nom de Doi, et Haru, l'assistant du département. Tous disparaissent assez vite du champ de l'action et n'interviennent au départ, le premier jour, que pour ordonner le collectif et mettre les groupes au travail, et enfin pour clore la cuisson et le stage. Le reste du temps, les professeurs, qui dorment pour la plupart dans des tentes personnelles sur le terrain de la résidence (et non avec le groupe), s'adonnent à une forme de surveillance passive⁶². Assis dans un coin du hangar, assez loin du four, Nobuki et ses collègues discutent en effet bruyamment, feignant de ne pas s'intéresser à ce qui se passe quelques mètres plus loin. Les communications avec les étudiants sur ce qui concerne la cuisson se font ainsi uniquement via le chef d'équipe, qui possède sa table non loin de là. Durant leurs longues soirées auprès du feu (les professeurs ont leur propre système de rotation qui fait qu'il y a toujours quelqu'un près du four), les professeurs se font livrer leur repas, et ne participent pas à la cuisson à proprement parler, si ce n'est pour effectuer des actions spectaculaires⁶³. Alors que le chargement bat son plein dans la première chambre et que le taux de braises ne cesse de monter, Nobuki envoie chercher toutes les équipes pour une réunion improvisée autour du four. Doi, une longue tige de métal à la main, va procéder au mélange des braises, pour rééquilibrer le tout et faire baisser leur niveau. Une fois le groupe au grand complet, Doi se lance dans une impressionnante série de sauts. Accroupi, la tige à la main, il effectue une série de bonds en tournant autour du four, afin de faire levier et de remuer les braises à l'intérieur de la chambre. En arc de cercle autour

^{62 -} Le retrait très marqué des professeurs du champ de l'action propulse ainsi sur le devant de la scène les relations entre étudiants, érigeant en modèle vernaculaire d'apprentissage la transmission entre pairs. Cela peut surprendre au premier abord, tant les relations sociales au Japon ont davantage été décrites sous l'angle de la verticalité des relations que sur leur horizontalité. Cette abondante littérature, et le succès qu'elle a eu depuis les années 1970, notamment pour expliquer le miracle économique japonais, a fini par masquer un autre versant de l'organisation sociale au Japon, qui renvoie quant à lui à une toute autre image de sa société : celui des classes d'âges et des relations entre égaux. Le sociologue Onda Morio contribue depuis le début des années 2000 à renouveler l'étude des relations sociales, notamment dans les communautés villageoises et plus récemment dans le cadre des reconfigurations de celles-ci suite à la triple catastrophe qui a touché le nord-est du Japon en 2011. En s'intéressant aux différentes formes d'échange de service et d'entraide entre foyers, il permet de penser l'articulation entre relations verticales dans le cadre de la maison (l'ie évoquée au chapitre 1) et relations horizontales dans le cadre du village (村 : mura) (Onda 2012 ; 2006 ; pour une synthèse un peu rapide de sa « théorie d'une société de l'entraide — 互助社会論: gojo shakairon » en langue anglaise, voir Onda 2013).

^{63 -} Je ne vis Nobuki commenter la répartition des tâches qu'au moment où Rio me demanda de prendre le rôle de l'ouverture d'une des portes latérales de la première chambre, s'inquiétant tout haut de me voir prendre des galons trop vite, et de ma bonne compréhension des gestes à effectuer. Haru fut envoyé en renfort quelques instants pour surveiller la bonne marche des opérations.

du four, les étudiants l'encouragent d'une seule voix « Ho-hisse! Ho-hisse! » 64. Après quelques minutes, Doi propose à Masaharu, étudiant de quatrième année de s'exercer à son tour. Si les sauts sont moins virtuoses, les cris d'encouragement se poursuivent. Par l'ouverture de la chambre, on aperçoit les cendres qui virevoltent avant de s'écraser de nouveau les unes sur les autres. Leur niveau ayant largement baissé et la température commençant elle aussi à fléchir, Doi se saisit de nouveau de la perche et attrape avec son extrémité crochue quelques objets qu'il dépose au sol, alors qu'ils sont encore incandescents. Les cris laissent place à des soupirs d'admiration devant le changement de couleur de ces pièces, qui, sous l'effet du choc de température, passent rapidement du rouge vif à un vert cendré. Pour l'équipe A, pas le temps de s'attarder sur ce spectacle; il faut tout de suite reprendre le chargement pour ne pas laisser la température descendre trop. Les professeurs sont retournés à leur siège, et peu à peu les autres étudiants reprennent leurs occupations.

Pendant toute la durée du stage, les enseignants passent ainsi la plupart de leur temps entre eux ou à divertir les étudiants par leurs blagues ou leurs démonstrations virtuoses. On passe le séjour à moquer Haru qui, en siphonnant le pick-up de l'université pour le faire redémarrer, a fini par avaler de l'essence. À la fin des repas, Matsumoto et Okumura défient les étudiants au jeu de pierre-feuille-ciseaux pour savoir qui fera la vaisselle. Au fil des paris, les assiettes et les bols forment de grandes piles qui sont sans cesse rejouées, mais c'est toujours Okumura qui finit par perdre et se rend chaque fois à l'évier avec la vaisselle d'une vingtaine de personnes dans les mains. Vaquant à leurs occupations tout en gardant un œil sur l'évolution de la cuisson, les professeurs ne participent donc à la cuisson à proprement parler que de manière périphérique, et principalement par le biais de traits d'humours ou lors de moments de détente collective. Le contact avec les autorités encadrantes est, à partir du moment où le four est allumé, assez minimal et passe soit par les chefs d'équipe, soit par l'assistant du département, qui joue comme à son habitude le rôle de l'intermédiaire. Cette position périphérique, les professeurs la partagent en un sens avec les étudiants de quatrième année. En raison d'un chevauchement avec une exposition, nombreux sont les étudiants de dernière année qui annulent au dernier moment leur participation au stage. Les quelques étudiants présents, qui sont exclusivement des hommes, sont officiellement affiliés à des équipes mais n'en partagent pas complètement leur planning. Nous l'avons vu, Shū et Masaharu s'occupent spécifiquement de la coupe du bois et dépassent largement les tours de surveillance de leurs équipes respectives. Les deux étudiants évoluent par ailleurs assez peu autour du four ; ils prennent en charge les aspects annexes du travail de la cuisson, coupe du bois, mais aussi collecte, déplacement et déchargement des stères. Ils contribuent également

_

⁶⁴ - L'une de ces scènes est visible sur Youtube à cette adresse : https://www.youtube.com/watch?v = U1QJ1uQ6vG0 (consulté le 4 janvier 2017).

grandement à détendre l'atmosphère, nous l'avons vu, tantôt rassurant les étudiants en rappelant de prendre la cuisson plus à la légère, tantôt en racontant les anecdotes et autres histoires plus ou moins honteuses des stages précédents.

Amitiés et inimitiés : sur les difficultés de faire équipe

Au cœur de l'action, il y a donc un noyau composé d'étudiants de troisième année, qui sont majoritaires – le stage est, rappelons-le, obligatoire pour eux ; une grande partie des étudiants de deuxième année et enfin certains étudiants de première année. Tous sont répartis de manière équilibrée dans des groupes dont la constitution est en fait un véritable casse-tête. À la fin janvier 2013, quelques mois donc après l'expérience Kutsuki, j'apprends, à la faveur d'une soirée informelle entre étudiants, toutes les tractations qui ont été nécessaires pour parvenir à la constitution des équipes. Avant le stage, celle-ci avait été présentée comme relativement fluide, ou du moins comme un regroupement assez aléatoire de personnes faisant fi des affinités interpersonnelles. Ce soir là, Rio, Asahi et Fuku, qui en gardent visiblement un très mauvais souvenir, racontent à Chitchi, Fanyon, Ozakin et Husky combien il a été difficile de satisfaire tout le monde. Il a fallu notamment composer avec les exigences de Kyabetsu qui refusa tour à tour toutes les équipes dans lesquelles il avait été placé si son ami Horiken n'était pas avec lui. Mettre les deux étudiants dans la même équipe signifiait perdre des forces masculines de troisième année qui étaient plus que nécessaires à Natsukichi, l'autre chef d'équipe, qui, étant une femme, avait besoin de beaucoup plus de forces masculines dans son équipe. En même temps, Kyabetsu et Horiken ensemble ne lui auraient probablement pas été d'une grande aide. Pendant de longues minutes, j'assistai ainsi, à quelques jours de mon départ, au récit des négociations qui avaient été nécessaires à la constitution des équipes, mais étaient restées invisibles à la plupart des étudiants. Après avoir écouté calmement ses camarades, Chitchi, qui avait lancé la discussion en se plaignant d'un défaut de répartition des forces aux dépens de Natsukichi, donna son avis sur le caractère de certains de ses camarades tout en défendant à demi-mot son ami Kyabetsu. Au fil de ce débat assez animé émergeaient toutes les incompatibilités de caractère et les conflits qui étaient pour la plupart imperceptibles au quotidien sur le campus. Plus tard, ce furent les caractères de tous les étudiants de seconde année qui furent passés au prisme du jugement des quelques étudiants présents ce soir-là. Le jeu de la constitution des équipes s'apparentait donc à la recherche d'un équilibre forcément instable entre des étudiants dont la bonne volonté ne faisait pas de doute, d'autres aux forces physiques utiles, d'autres aux compétences techniques rares, et des compromis à faire en y intégrant des personnes fragiles, des cadets timides, des filles à l'apparence un peu trop précieuse, des étudiants avec qui on ne s'entend pas. Les éléments problématiques dans un collectif étant déjà connus de toute la promotion, les négociations se faisaient directement avec eux, au cas par cas. Les

chefs d'équipe essayaient alors de satisfaire leurs demandes au maximum afin de s'assurer leur coopération le moment venu. Sur ce point, Rio était d'ailleurs furieux contre Kyabetsu qui avait finalement obtenu gain de cause – en réussissant à intégrer l'équipe dans laquelle se trouvait son autre allié Chitchi – mais avait refusé toute participation aux activités collectives et avait passé les cinq jours à se plaindre sans pour autant mettre la main à la pâte. Chitchi nuançait les propos de son camarade : Kyabetsu, tout en se plaçant volontiers hors de l'action du groupe, s'était beaucoup occupé du bois, une tâche très peu gratifiante mais extrêmement utile. La discussion se poursuivit ensuite sur le choix des chefs de groupes, et la mauvaise surprise de Natsukichi, se voyant propulsée chef d'équipe contre son gré par ses camarades.

La désignation des chefs d'équipes avait eu lieu au courant du mois de juillet. Nobuki, son cahier d'appel à la main s'approchait de chaque tour et murmurait à chaque étudiant de lui donner trois noms pour les leaders du futur stage. Chuchotant en réponse ou indiquant du doigt sur son cahier, les étudiants choisirent leurs trois chefs d'équipes, qui furent annoncés avant la fin de l'après-midi. Le premier fut Rio, ce qui ne surprit personne. Archétype de l'étudiant sérieux et persévérant, l'étudiant multiplie depuis la première année les rôles clefs et se fait élire à chaque session de vote. En deuxième année, il fut ainsi désigné délégué pour l'exposition à la galerie Maronie. Lorsque, l'année suivante, il fallut trouver de nouveaux représentants, l'étudiant prit la parole pour demander à ce qu'il y ait un roulement dans les rôles à responsabilité, mais il obtint tout de même assez de voix pour occuper la charge de « responsable fours »65. Il continua d'ailleurs de manière officieuse à organiser l'exposition, soumis sans cesse aux questions des nouveaux responsables, et surtout sollicité pour prendre la parole en public dans l'atelier. Rio traverse le cursus de céramique sans jamais faillir. Il est présent en continu sur le campus, semaines comme weekends, de l'ouverture à la fermeture, participe à la vie du département en rendant toutes sortes de services, au professeur Miyanaga en premier lieu, avec qui il participe à des ateliers de céramique dans des écoles primaires et des collèges, ou à ses aînés comme Kawai, avec qui il partage régulièrement un four raku* 66.

[.]

^{65 -} Comme personne ne souhaite occuper ces fonctions de chefs d'équipe ou de responsable de la promotion pour une exposition, les étudiants procèdent souvent à un vote à bulletin secret à partir d'une liste ouverte. Dans certains cas, les étudiants ayant le plus de votes se voient attribuer par ordre décroissant le rôle de responsable, second, puis les tâches thématiques comme celle du « responsable des cuissons » ; « intendant » ou encore « responsable de la communication ». Pour ces derniers rôles néanmoins, on préfère souvent procéder à un vote par tâche et ainsi élire les camarades jugés les plus compétents sur tel ou tel aspect (voir *infra*). De telles procédures sont extrêmement longues et le mode d'élection est souvent contesté, nécessitant de longues discussions préalables (et parfois des votes) pour définir les modalités de vote.

^{66 -} Les professeurs semblent ainsi se constituer des groupes de favoris à qui ils proposent des petites missions rémunérées (comme des expo-ventes ou des interventions en milieu scolaire) en échange de services rendus, comme par exemple de l'aide au montage d'une exposition personnelle. Ces réseaux, qui lient différents niveaux d'étudiants, se retrouvent à intervalles réguliers autour d'un verre ou d'un repas et recoupent (autant qu'ils stimulent) certaines relations d'affinité et d'entraide entre étudiants.

Dévoué corps et âme au bon fonctionnement du département, Rio est, en bien des points, un étudiant exemplaire. Et si son caractère n'est pas apprécié de tous, ses qualités de gestion d'équipe font quant à elles l'unanimité. Même dans les groupes qui ne sont pas soumis à la définition de différents statuts, comme par exemple lors du séminaire sur les émaux, c'est Rio qui conclut, qui prend les décisions, ouvre et ferme les séances, organise les cuissons, va demander une place dans un four et s'il est possible de maintenir la température à son maximum pendant quelques heures (voir pour cela le chapitre 7). Peu timide, n'ayant pas peur de parler en public, ni de s'adresser à ses supérieurs en âge, et prenant les devants en anticipant les obstacles, Rio est le leader naturel de toute la promotion depuis déjà quelques années. Asahi, qui fut élu deuxième, correspond quant à lui à un autre modèle. Au sérieux de Rio, répond l'humour et l'indulgence d'Asahi, qui est toujours prêt à aider un camarade en difficulté, traite tout le monde avec égale bienveillance, est bavard comme une pie, et n'arrête pas de dire tout haut ce que tout le monde ressent – que ce soit de la joie ou de la fatigue. Asahi est lui aussi de toutes les équipes d'organisation au sein de la promotion. Si Rio est toujours élu dès le premier tour, Asahi, le seconde souvent en endossant le rôle d'adjoint au délégué. Natsukichi n'occupe, quant à elle, que rarement des fonctions spécifiques au sein de la promotion. Si l'étudiante est connue pour son franc-parler (qualité jugée importante pour gérer une équipe), elle est beaucoup moins investie dans la vie collective et se concentre durant cette année charnière sur ses cours de professionnalisation dans l'espoir de décrocher un travail intéressant à l'issue de son premier cycle. Natsukichi est donc la première surprise d'avoir été élue, et comme le raconte Rio lors de la soirée, ne se sent pas les épaules pour mener à bien une telle entreprise. Durant les réunions, elle impose ainsi à ses camarades d'être secondée par plus d'étudiants de quatrième année, en particulier Kawai, autre archétype d'étudiant modèle – sérieux, serviable et fort physiquement – et refuse catégoriquement d'avoir dans son équipe des gens avec qui le contact ne passe pas. Pour Rio et Asahi commence alors un vrai casse-tête pour créer des équipes équilibrées, en prenant en compte les amitiés et les inimitiés au sein des différentes promotions.

Ces profils de leaders sont autant de variations autour de ce qui est valorisé chez un individu durant ce cursus de quatre ans, qualités requises de tout un chacun mais qui s'expriment au prix d'efforts moindres chez certains étudiants. Ceux-ci sont d'ailleurs parfaitement conscients du rôle qu'ils ont à jouer et refusent rarement, même si les statuts leur pèsent, la responsabilité qui leur incombe. Dans le bus scolaire, je m'entretiens ainsi, quelques jours après le retour de Kutsuki, avec une étudiante de deuxième année pour avoir son avis sur sa première expérience de cuisson au bois. L'étudiante me décline d'abord les commentaires classiques et assez négatifs sur cette épreuve de cinq jours en évoquant tour à tour le travail fatiguant, le manque de sommeil, la nourriture moins bonne qu'à la maison etc., avant de conclure : « Mais bon, il faut que je prenne sur moi, car l'année prochaine je serai sûrement adjointe au chef d'équipe ». Quelque peu surprise

par le caractère prématuré de cette déclaration, je l'interroge sur les indices qui lui permettent de faire une telle supposition. L'étudiante reprend : le fait qu'elle soit une fille peut bien sûr être considéré comme un handicap à un tel statut, mais, pour elle, deux facteurs ne trompent pas : sa capacité à parler en public – et fort –, et le nombre très réduit d'étudiants dans la promotion à venir augmentent considérablement la probabilité pour elle d'avoir un rôle important à jouer. Si elle ne se voit pas chef d'équipe, c'est parce que, selon elle, d'autres sont mieux placés : Miki, une étudiante d'une quarantaine d'années ayant récemment repris ses études, semble de par l'expérience liée à son âge tout à fait indiquée pour mener l'un des groupes, tandis que d'un autre côté, Emma, avec son fort caractère et son expérience de chef dans les différentes étapes du cursus, apparaît comme une candidate idéale. Enfin, il paraît impossible à l'étudiante que toutes les équipes soient gérées par des filles⁶⁷.

Virtuoses ou dévoués : petit précis pour être un bon leader

Ces différentes discussions sur les processus de sélection des chefs d'équipe et la distribution des statuts au sein des groupes de pairs appellent quelques remarques. Nous pouvons approfondir par ce biais ce que nous avons vu s'esquisser au chapitre précédent quant aux qualités valorisées au sein du collectif. Les différents modèles de chefs d'équipes et le caractère prévisible des sélections à venir montrent en effet que la différenciation des statuts et la constitution des hiérarchies au sein de la promotion ne sont pas tant fondées sur des compétences techniques que sur des compétences sociales. Dans leurs votes, les étudiants valorisent ainsi des personnes capables de diriger des groupes grâce à différents traits de caractère parmi lesquels la capacité à parler en public et l'absence d'inhibition sociale semblent être les plus importants. À cela s'ajoute, selon les profils, différentes formes d'altruisme et d'attention portées à tous les membres du groupe, droite et rigoureuse pour Rio, douce et pleine d'humour, pour Asahi. La capacité à communiquer est ainsi placée au cœur des compétences nécessaires à l'attribution d'un rôle particulier et il est intéressant de noter qu'elle est aussi au cœur de la transmission durant le stage et plus largement au sein du cursus (voir sur ce point le dernier chapitre). La virtuosité technique reste quant à elle confinée à un cercle restreint d'élus, et seuls les professeurs, ou éventuellement certains étudiants avancés, peuvent y prétendre. Nous reviendrons aussi sur ce point dans le dernier chapitre, mais il convient ici de voir combien

^{67 -} Je n'eus malheureusement pas l'occasion de vérifier ces pronostics l'année suivante. Rio me confirma qu'Emma avait été un très bon leader, mais s'épancha sur d'autres sujets. La moitié du stage était désormais consacrée à de la détente dans des sources chaudes. L'étudiant, alors tout juste diplômé, était outré. En raison d'une baisse drastique du nombre d'étudiants le stage devait désormais être plus attractif en étant plus « divertissant » (楽しい: tanoshii). Rio s'arrêta longuement sur le terme avant de conclure qu'il était dommage d'envisager les choses de cette manière.



Dans la cuisine de la résidence, les étudiants de l'équipe A sont de tour de cuisine. Ils confectionnent une salade d'algues wakame au crabe et du concombre mariné au vinaigre pour tout le groupe. Shū en profite pour taquiner ses deux cadettes de première année.

celle-ci est périphérique et se présente sous la forme d'un spectacle, un format unique, qui n'a pas pour vocation d'être reproduit par d'autres.

Cette survalorisation de qualités humaines aux dépens de compétences techniques va plus loin⁶⁸. Dans ce système, même ceux qui sont les plus compétents et les plus rôdés à l'expérience de la cuisson au bois occupent finalement une place relativement marginale. C'est le cas des étudiants de dernière année, qui sont exclus du cœur de l'action et du champ de la transmission. Mais c'est aussi le cas de Chitchi, qui est étudiant de troisième année, et donc censément au cœur de ces réseaux de transmission entre aînés et cadets. Chitchi cuit dans des fours à étages depuis de nombreuses années. Originaire de Chiba, au nord de Tōkyō, il a effectué à la sortie de ses études secondaires une année de formation spécialisée en céramique avant de rejoindre l'université. Techniquement, Chitchi a toujours une longueur d'avance sur ses camarades. En deuxième année, il fait partie des rares étudiants à avoir une place sur le stand du département au festival de l'université. Il y vend à des sommes modiques des gobelets cuits dans le four de Kutsuki. Chitchi participe aussi chaque année aux cuissons organisées par l'assistant du département, dans son atelier de Shigaraki où se trouve un très grand four à étages. Alors que je visite son atelier, Haru m'explique qu'il recrute chaque année des bénévoles parmi les étudiants du département, en prenant bien soin de différencier ses cuissons de celle de Kutsuki. Lors de ses cuissons, il n'est pas question de faire appel à tant de monde et d'organiser les équipes de manière si stricte. Quatre ou cinq personnes sont bien suffisantes pour une cuisson de quelques jours, il n'y a qu'à rallonger les plages de surveillance de quelques heures. Chacun fait son maximum et s'arrête quand il a besoin de repos, pour quelques heures seulement, avant de se remettre au travail. Quand je rétorque que cela doit être extrêmement fatigant de cuire avec un effectif si réduit, Haru rétorque : « Par rapport à Kutsuki, c'est beaucoup moins pénible! ». Chitchi, qui fait partie de chaque cuisson chez l'assistant du département, est donc rompu à ces techniques. Membre standard de l'équipe A, l'étudiant n'est par ailleurs que très rarement sollicité pour assurer des responsabilités au sein du groupe. Il faut dire qu'il n'est pas spécialement demandeur. S'il s'occupe volontiers de tout ce qui a trait aux fours, l'étudiant montre peu d'intérêt pour les détails de la vie quotidienne et l'organisation des équipes. Chitchi est connu au sein de la promotion pour son franc-parler. Dans son cas néanmoins, ces traits de caractère semblent être perçus de manière relativement négative. Chitchi, c'est en effet celui qui n'hésite pas à entrer en conflit ouvert avec quelqu'un s'il l'estime justifié, et qui refuse souvent de faire des compromis avec ses camarades, que ce soit pour

^{68 -} Il est intéressant de noter que pour les rôles « secondaires » (qui sont désignés par les chefs d'équipes), intendance et cuisine, ce sont de nouveau les compétences prétendues des étudiants qui justifient les choix. Iio m'explique par exemple qu'elle a été désignée en raison de compétences en calcul (liées au fait qu'elle est vendeuse dans un kiosque de gare à temps partiel) qu'elle trouve, pour sa part, un peu surestimées.

réduire la taille d'une pièce pour partager un four (chapitre 4), ou de donner une seconde chance à un camarade qui décroche. Durant le stage de Kutsuki, les compétences de Chitchi ne sont que très rarement mises en avant et il occupe une place relativement marginale au sein du groupe. C'est en effet dans les relations interindividuelles, dans la répartition des sous-groupes notamment, qu'il partage le plus ses connaissances. Faisant fi des consignes du chef d'équipe, il invite les passeurs de bois à regarder à leur tour l'intérieur du four pour comprendre les transformations qui y ont lieu, et pour repérer si les cônes de contrôle sont bien tombés. Visiblement en désaccord avec l'organisation générale des équipes, l'étudiant reste en retrait et fait circuler ses connaissances via des canaux alternatifs et non collectifs.

Ainsi s'opère dans ce stage un véritable nivellement des compétences techniques en ce qu'elles pourraient créer des inégalités de statut. Par opposition, les qualités humaines de certains, en ce qu'elles sont mises au service des autres, sont portées aux nues et érigées en modèle via l'obtention des rôles clefs dans les groupes de pairs. Comme les compétences techniques, ces qualités sont inégalement réparties entre les individus. Certains sont connus pour leurs facilités d'expressions, d'autres pour leur gentillesse... Néanmoins, elles font l'objet, en particulier pour ce qui est de la communication, d'un investissement très fort, où l'apprentissage d'une parole publique semble plus capital que celui des gestes nécessaires à la fabrication et à la cuisson de céramiques. Le stage de cuisson s'apparente à une grande phase de recrutement parmi les cadets, des étudiants qui seront aptes, par la possession précoce de telles qualités humaines, à prendre le relai et à assurer la perpétuation du stage. Ce recrutement est complètement explicite et justifie des réseaux de transmission non plus collectifs mais individuels. C'est le cas d'Emma, que nous avons évoqué plus haut. Dès que l'étudiante est repérée comme leader potentiel, elle « sort » de sa promotion pour occuper un statut intermédiaire et assister aux coulisses du stage. Près du four, comme nous l'avons vu, Emma est la seule des novices à être autorisée à lancer le bois dans les chambres latérales. Rio l'invite parfois aussi à le rejoindre à son poste de commande. Il lui montre les courbes, et lui donne l'occasion d'adopter son point de vue surplombant sur les manœuvres de ses camarades. Au fur et à mesure des réunions off, Emma est invitée à donner son avis sur le déroulement de la cuisson et la gestion de l'équipe : de la périphérie elle est passée au centre des décisions⁶⁹. Ce faisant, l'étudiante de deuxième année est aussi requise pour jouer les intermédiaires entre elle et le groupe de novices. Je la surprends régulièrement à encourager ses jeunes

^{69 -} En ce sens, si cette expérience de cuisson se rapproche d'une initiation, ce n'est pas tant sur le plan du passage collectif d'une classe à un autre statut; en vérité, ces processus de repérages des futurs individus capables de mener les futurs groupes renvoient plutôt à des initiations électives, telles que décrites par Marianne Lemaire dans le cas des initiations féminines en pays sénoufo (Côte d'Ivoire). Comparant les initiations collectives et masculines centrées sur la douleur physique, l'ethnologue décrit, par contraste, la solitude et la douleur morale, liée aux doutes et aux réticences d'avoir été vraiment choisies, que traversent les jeunes femmes élues (Lemaire 2008).

camarades se plaignant de fatigue, à reprendre ceux qui ne font pas d'efforts, à inviter ceux qui sont timides à prendre la place qu'on leur demande. Mais qu'on ne se méprenne pas pour autant, il n'y a rien de glorieux à tirer cette place privilégiée. Bien au contraire, ces sacrifices pour le groupe sont avant tout des corvées.

Et après... rien? Sur les difficultés d'être un aîné

Revenons pour finir à notre question initiale : que transforme cette expérience ? Au final, pas grand chose. Au retour de Kutsuki, les étudiants, épuisés, n'ont qu'une seule idée en tête : rentrer chez eux, se reposer. Il reste une semaine avant la rentrée du second semestre, durant laquelle couloirs et salles de classes sont désertés. Le dimanche suivant, les étudiants de troisième année doivent accomplir un dernier effort : retourner à Kutsuki une fois le four refroidi pour le décharger et rapatrier les pièces sur le campus. Munis de leurs pique-niques, les étudiants de troisième année se retrouvent cette fois entre eux pour la journée. À leur retour, la décharge est expédiée. Comme lors du stage s'organisent de longues files humaines dans lesquelles circulent des cartons remplis de pièces de petites tailles et de matériel laissé sur place. Les garçons s'occupent quant à eux de décharger les grands vases et les alignent triomphants devant le bâtiment. Le temps d'une photo, d'un bref commentaire du professeur, et ils sont sitôt entreposés le long du mur du département, rejoignant ceux qui sont restés là des années précédentes. Avant de partir, Nobuki réunit une dernière fois les étudiants de troisième année, et congédie les autres. Il commence par féliciter les troupes et le travail accompli. Puis, il rappelle les étudiants à leurs devoirs : « Que vous continuiez la céramique ou non plus tard, tâchez d'entretenir de bonnes relations avec vos camarades, car elles pourront vous suivre toute votre vie. (...) Et puis soyez de bons aînés. Faites en sorte que vos cadets passent de bons moments sur le campus. Organisez-leur des jeux, faites des soirées pizzas, que sais-je encore... Soyez là pour eux, comme vos aînés ont été là pour vous ». Le discours fini, le professeur s'éclipse.

Pendant ce temps, dans la salle des fours des étudiants plus jeunes déballent les cartons et déposent les œuvres cuites sur des planches de bois, à même le sol. C'est le début d'une grande foire ; chacun cherche ses pièces dans cet amas d'objets pour la plupart non signés. Accroupis, les étudiants organisent des petits tas. Parfois ils sont arrêtés par une camarade qui pense qu'un de ses bols a été subtilisé par inadvertance. Les professeurs et le personnel encadrant, accroupis eux aussi, observent la fournée 2012. Prenant les différents objets dans leurs mains, ils commentent les réussites ou les échecs, se félicitant d'une année assez bonne, avec beaucoup de rouges, et peu de jaunes : les flammes ont donné de beaux rendus sur la surface de la terre, les couleurs sont chaudes, et on observe quelques coulures de cendres, donnant des effets un peu grisés, mais pas surcuits au point

de tourner au jaunâtre. Devant le bâtiment, Haru profite d'une pause cigarette pour observer les grands vases entassés là. Il interpelle Akki, qui se repose lui aussi de cette journée éprouvante en désignant l'air dubitatif l'un des vases, partiellement recouvert d'un émail bleuté : « Qu'est-ce c'est que cette pose d'émail pourrie ? ». Akki, se redressant, lui répond l'air malicieux : « Ça s'appelle de l'art contemporain ! ». Haru passe quelques instants à observer circonspect les œuvres des étudiants. Il en touche certaines, observe l'intérieur de certaines autres. Akki, comme la plupart de ses camarades, reste là, assis dehors, l'air un peu hagard. Quand je leur demande de me conter le récit du défournement, les étudiants sont peu loquaces. De l'ouverture du four, il est très peu question. On évoque plutôt le chargement difficile des voitures et du pick-up, le bois qu'il a fallu rentrer, mais cette fois avec un effectif moindre... bref une journée « sans intérêt », me confie Rio.

Quelques mois plus tard, on reparle de cette fameuse cuisson. Les étudiants de troisième année sont tenus d'organiser un événement festif pour clore la cuisson au bois (打ち上げ: uchiage) et célébrer cet effort collectif. Et, au début du semestre d'automne, Rio et Asahi n'en finissent pas de solliciter des réunions qui tombent à l'eau faute d'effectif suffisant. Les semaines passent, le souvenir du stage s'estompe, et la fameuse fête n'est toujours pas organisée. Ce n'est finalement que le jour du rendu du cours de crafts, où la majeure partie des étudiants de la promotion est enfin réunie, qu'Asahi peut rappeler à ses camarades leurs devoirs. Son discours commence ainsi : « Je sais que c'est pénible pour tout le monde, mais il faut vraiment qu'on s'occupe de la fête de Kutsuki... Ça commence à faire longtemps... ». L'étudiant peine visiblement à attirer l'attention des siens, qui sont nombreux à continuer à vaquer à leurs occupations⁷⁰. Comme pour toute prise de décision collective, la réunion s'organise autour d'une série de votes à main levée pour définir les étapes de la préparation, à commencer par la nourriture. Après quelques minutes de flottement, les étudiants ont retrouvé leur enthousiasme. Les idées fusent : pizza, barbecue, omelettes okonomiyaki, nouilles sautées... toute la gastronomie étudiante y passe. Les étudiants, qui doivent assurer la majeure partie des frais pour cette opération débattent de la nourriture la plus raisonnable à préparer : on élimine le barbecue, en raison d'un rapport quantité prix trop défavorable ; les omelettes trop difficiles à préparer, et il n'y aura pas assez de plaques pour en chauffer suffisamment à la fois. Les pizzas ne s'accordent pas avec le planning des cuissons⁷¹. Après de longues discussions,

^{70 -} L'année précédente, leurs prédécesseurs s'inquiétaient déjà, lors de rencontres informelles hors du campus, de la mollesse de leurs cadets qui refusaient systématiquement une soirée avec leurs camarades plus âgés, semblaient faire peu d'efforts pour s'intégrer, et ne participaient que très peu à l'organisation des repas communs dans la salle des fours. Dépités, ces étudiants de troisième et de quatrième année disaient avoir tout essayé pour les intégrer au groupe et se sentaient préoccupés pour la suite. Quelles soient exagérées ou non, ces remarques font écho à de nombreuses difficultés exprimées par les étudiants en question au cours de cette année charnière.

^{71 -} Les pizzas sont en effet cuites dans les fours électriques, en même temps que les céramiques, à la fin des

la promotion s'arrête sur un consensus : des raviolis, simples, peu chers et amusants à fabriquer. Mais l'élan jovial des étudiants est vite stoppé. Asahi reprend la parole pour organiser le reste et en particulier la préparation du plat, les courses, et l'acheminement de tout cela sur le campus. Personne ne veut se proposer pour être responsable des courses et/ou de la préparation. Miku, qui vient de faire son retour sur le campus après deux années de césure et écoute médusée et sans y prendre part les discussions depuis le début de la réunion – elle n'a en effet pas participé au stage cette année-là – se lève pour interrompre les discussions. D'un ton sévère, elle reproche à ses jeunes camarades leur trop grande inertie et rappelle l'importance de tels événements pour la vie du département, mais aussi pour la bonne entente au sein de la promotion. Elle défend Asahi qui s'est déjà occupé de beaucoup de choses durant et depuis la fin du stage et invite ceux qui en font moins d'habitude à s'engager plus pour le collectif. Après tout, ce ne sont que des raviolis! Le silence se fait dans la salle. Asahi, gêné, réaffirme qu'il veut bien s'occuper de la logistique mais qu'il a besoin de soutien pour le budget et les courses. Les minutes s'écoulent dans un silence pesant. La plupart des étudiants a les yeux rivés au sol. Fanyon envoie un premier signal de détente en proposant d'aider son camarade. Minute après minute quelques étudiants se désignent pour effectuer telle ou telle tâche. Asahi conclut cette réunion laborieuse en rappelant que l'objectif de cette fête est quand même de s'amuser.

Le jour dit, à l'heure où les étudiants sont censés se retrouver dans la salle des fours pour commencer les préparatifs, certains traînent dans l'atelier. Fanyon appelle plusieurs fois ses camarades en renfort pour fabriquer les raviolis, mais un petit groupe persiste dans la salle. Husky fait part à deux de ses camarades de ses réticences quant à ce genre d'événements. Elle se sent bête, elle ne sait pas quoi dire aux autres, et puis faire la conversation à des camarades d'autres promotions ce n'est pas son fort. Elle est assise sur son tabouret, immobile. Face à elle, ses camarades partagent la même expérience : s'assurer que tout le monde s'intègre et papillonner entre les groupes pour que les étudiants les plus jeunes se sentent à l'aise, c'est vraiment trop pénible. Kyabetsu, lui, y va plus fort. Il déteste ce genre de festivités. Après ces diverses plaintes, le groupe se décide quand même à rejoindre la salle des fours. Husky traîne des pieds pour sortir de la salle, avant de lancer : « C'est que je ne veux pas devenir une aînée, moi ! »⁷².

Au cours de ce chapitre, suivant le cœur et les à-côtés de cette épreuve collective, nous avons vu tour à tour cette cuisson changer de visage. D'exercice technique

cuissons, quand la température descend sous la barre des 200°C.

^{72 -} À Kutsuki, durant la cuisson, le bain, seul moment partagé exclusivement entre membres d'une même promotion, servait ainsi de défouloir aux étudiantes de troisième année. L'avant-dernier soir fut ainsi marqué par un débat à bâtons rompus entre Iio et Fuku sur la bonne matière d'entrer en relation avec les cadets du groupe dans

au sein d'un cursus, elle est devenue événement à caractère initiatique. Puis, de rite de passage scellant l'acquisition du statut d'aîné, elle a évolué vers la célébration d'un apprentissage entre pairs. Puis, de la transmission des aînés vers les cadets à l'acte de transmettre, sans contenu, dans le but d'une cuisson à venir et la sélection de ses leaders. De ce stage mettant en scène des collectifs rôdés, nous sommes passés ensuite au revers de l'organisation, mettant en avant la difficulté à faire tenir des collectifs et celle, presque plus grande, d'assumer les statuts qui incombent à ceux qui présentent des qualités sociales plus que nécessaires. Aussi, de tous les paradoxes soulevés au départ, aucun n'a été vraiment résolu ; comme si cette cuisson et l'ensemble four-feu-étudiants qu'elle compose ne parvenaient jamais à trouver un point d'équilibre, à part à l'arrêt de la cuisson et au retour à la vie quotidienne. Une expérience indispensable et en même temps complètement accessoire. Une célébration du collectif qui ne révèle que des individus.

la gestion des affaires quotidiennes et en particulier de la cuisine. Iio, l'air excédé, se dit alors lasse de la mollesse et de la timidité de ses petites camarades. Elle ne sait pas comment leur parler : « Je suis trop mauvaise pour le soutien psychologique », affirme-t-elle. « Pour moi, c'est déjà assez dur comme ça, alors s'occuper des autres en plus... ». Fuku tente de tempérer. Elle comprend sa camarade, ce n'est pas évident et les étudiantes de l'équipe sont vraisemblablement d'une timidité qui dépasse l'ordinaire. L'objectif n'est pas non plus d'être tout le temps derrière leur dos, mais bien plutôt de s'assurer qu'elles ne manquent de rien et qu'elles ne souffrent pas trop. Iio renchérit. Comme elles ne disent rien et qu'elles attendent qu'on leur dise ce qu'il faut faire, il faut justement, selon elles, être toujours derrière leur dos. Elle hésite. Faut-il leur dire toutes les minutes ce qu'il faut faire, ou bien finalement faire à leur place ? L'étudiante poursuit en confessant qu'elle a souvent fini par effectuer elle-même les tâches voulues, une solution plus rapide et plus agréable que de donner des ordres. Husky, silencieuse jusqu'ici, acquiesce sur la difficulté d'adopter la position de celui qui donne des ordres.

Troisième partie

« L'univers au creux de la main ». Faire l'expérience de matériaux revêches

À la fin de l'automne 2012, nous nous rendons – Tsutsumi, les étudiants de son séminaire de troisième année, ainsi que certains étudiants plus avancés – à Ōsaka pour visiter quelques expositions et faire le tour des galeries. Notre itinéraire commence au célèbre Musée de la céramique orientale de la ville (大阪市立東洋陶磁美術館: Ōsaka shiritsu tōyō tōji bijutsukan) et s'achève au Musée Fujita (藤田美術館: Fujita bijutsukan)¹ dans lesquels sont exceptionnellement exposés deux bols classés « Trésors nationaux » (国宝: kokuhō), fabriqués en Chine au 12ème ou 13ème siècle². Ces bols, aux formes délicates et régulières, décorés d'une fine couche noire brillante à la surface de laquelle semblent perler des myriades de petites gouttes d'huiles aux teintes argentées, sont connus sous le nom de bols tenmoku* (天目茶碗: tenmoku jawan), du nom de l'émail à base d'oxyde de fer, découvert en Chine sous les Han (206 av. J.-C. – 220), qui les recouvre; particulièrement prisés des amateurs de thé japonais entre les 14ème et 17ème siècles, il furent importés en masse du continent avant d'être finalement produits sur l'archipel³.

Au musée Fujita nous passons un long moment autour de ce bol, si précieux qu'il n'est exposé au public que tous les dix ans. L'objet, posé sur un socle de bois juste à la hauteur du regard, trône, inondé de lumière, au milieu de la salle d'exposition sinon relativement sombre. Nous écoutons en silence notre guide nous retracer l'amour que portèrent, autour du 15^{ème} siècle, les amateurs de thé japonais pour ces bols du continent ; le caractère exceptionnel de ce bol en particulier, qui aurait appartenu au clan des Tokugawa, et dont il ne resterait aujourd'hui que trois exemplaires dans le monde⁴. Puis,

¹ - Le musée de la céramique orientale de la ville d'Ōsaka est une institution publique qui possède l'une des plus belles collections de céramiques d'Asie orientale. Le musée Fujita rassemble quant à lui la collection privée — elle aussi centrée autour de pièces anciennes d'Asie orientale — réunie par l'industriel Fujita Denzaburō (藤田傳三郎:1841-1912) puis par ses fils, de la fin de l'ère Meiji jusqu'à la première moitié du $20^{\text{ème}}$ siècle.

² - La catégorie de « trésor national » est le plus haut des grades de protection patrimoniale sur l'archipel, au-dessus de celui de « bien culturel important (重要文化財: $j\bar{u}y\bar{o}$ bunkazai) ». Son existence juridique remonte à la loi de 1897 de « protection des anciens sanctuaires et temples (古社寺保存法: koshaji hozon $h\bar{o}$) », où elle était donc restreinte au champ religieux (objets ou architecture), avant d'être étendue aux autres objets d'art notamment via « la loi de protection des trésors nationaux (国宝保存法: $kokuh\bar{o}$ hozon $h\bar{o}$) » en 1929. Sur le processus de définition d'un patrimoine national à la fin du $19^{\rm ème}$ siècle, voir l'article de l'historien de l'art Christophe Marquet (Marquet 2002); sur le terme de « Trésor national » lui-même, nous renvoyons à l'étude de l'orientaliste Anna Seidel, qui retrace sa généalogie de la Chine au Japon (Seidel 1981) et à celle de la conservatrice Christine Guth, qui propose de la compléter en examinant la sécularisation du terme au tournant du $20^{\rm ème}$ siècle (Guth 1996).

^{3 -} Les couvertes tenmoku font partie des émaux les plus anciens – après les céladons – inventés en Chine, où ils sont connus sous le nom de céramiques Jian (du nom de la localité où elles furent originellement produites). Découverts sous les Han (206 av. J.-C. – 220), les effets métalliques de l'oxyde de fer y ont été perfectionnés pendant de longs siècles jusqu'à culminer sous les Song (960-1279). Sur l'histoire et le déclin de la production de ces glaçures en Chine, voir l'article synthétique du conservateur, spécialiste des arts d'Asie, Robert D. Mowry (Mowry 1996) dans le catalogue d'une exposition consacrée à ces émaux bruns et noirs. Le titre de celle-ci « Hare's fur, tortoiseshell, and partridge feather: Chinese brown- and black-glazed ceramics, 400-1400 », fait par ailleurs référence aux noms donnés à différentes catégories de céramiques Jian par des auteurs de la dynastie Song (Mowry op. cit. : 25). Pour une généalogie de leur succès au Japon et l'émergence du terme tenmoku, voir l'article de l'historienne de l'art Nicole Coolidge Rousmaniere au sein du même catalogue (Coolidge Rousmaniere 1996).

^{4 -} Sur cette vogue des objets d'origine chinoise (alors désignés par le terme de 唐物: karamono) et de l'extravagance

rompant avec le caractère très convenu de sa présentation, la guide s'éclipse un instant pour aller éteindre la lumière qui éclaire le fameux bol avant de reparaître une lampe torche à la main. Alors qu'elle passe la lampe le long des parois intérieures, le bol semble soudainement s'animer : du noir sombre aux légers reflets bleu marine jaillissent à présent des tâches argentées entourées de halos d'un bleu profond mêlé à des traces turquoises. À l'extérieur du bol, des points bleus argentés apparaissent et disparaissent comme dans un ciel étoilé. Dans la salle, certains étudiants laissent échapper des soupirs d'admiration. Nous restons là, dans le noir, à contempler, ébahis, les somptueuses et furtives couleurs révélées par les rais de lumière. Notre guide rétablit l'éclairage et conclut sa visite en nous rappelant que si ce bol était si prisé, c'était certainement parce qu'en lui se reflétait l'univers. Avec quelques étudiants, nous nous attardons quelques minutes autour du bol, essayant de retrouver les traces de cette véritable galaxie maintenant qu'une lumière crue inonde uniformément l'objet. Mais l'extérieur est redevenu noir ; à l'intérieur, on ne voit plus désormais que quelques taches argentées. Et ce bol iridescent nous poursuivra pendant des mois ; c'est lui notamment qui servira de point de départ à l'expérience que proposera, quelques semaines plus tard, Tsutsumi en nous demandant de travailler sur la densité à partir d'une toute petite quantité de terre, relatée au chapitre 5.

Maintenant que nous avons exploré les fondements de ce lieu d'enseignement singulier ; que nous avons découvert combien la transformation par le feu éprouvait les collectifs d'étudiants ; et enfin, que nous avons pris acte que l'objet cuit n'était qu'un état, instable comme les autres, d'une chaîne de transformations bien plus longue, il est temps de nous intéresser de plus près aux matériaux eux-mêmes. C'est bien là que nous ramène ce bol du fond des âges : à ces matières versatiles dont les associations provoquent de surprenants effets ; à ces matières – argile ou oxyde de fer – si primordiales et si complexes qu'elles peuvent capturer tout le cosmos⁵. Nous essaierons dans cette partie de

dans la cérémonie du thé avant son resserrement vers des objets plus sobres et produits au Japon voir Coolidge Rousmaniere (Coolidge Rousmaniere op. cit.: 46-49); ainsi que l'article déjà cité de Christine Guth (Guth 2011). Nicole Coolidge Rousmaniere rappelle par ailleurs que ces objets furent classés en différentes catégories par les plus hautes instances étatiques et diffusés via de nombreux catalogues. Pour les bols tenmoku on considérait, par exemple, comme dignes d'entrer dans la collection du shogun: les bols Jian standards (appelés kensan: 建盞, d'après la lecture japonaise du chinois jian zhan, litt. bol Jian); les bols à « gouttes d'huile », recouverts de « tâches argentées » (油滴: yūteki); et enfin, les plus prestigieux, les bols « iridescents » aux « tâches colorées » (曜変: yōhen) (Coolidge Rousmaniere op. cit.: 47). Notons que ces catégories sont toujours en vigueur et que le bol exposé au Musée de la céramique orientale d'Ōsaka était un yūteki, tandis que celui du musée Fujita était un yōhen.

^{5 -} Ce rapprochement n'est en effet pas limité aux somptueuses et rares couvertes tenmoku. Une récente exposition au musée Pouchkine à Moscou, organisée en collaboration avec Matsubara Ryūichi, le conservateur en chef du Musée national d'art moderne de Kyōto, retraçait les quatre siècles de production de la famille Raku sous le titre : « Raku ware : the cosmos in a tea bowl » (http://www.arts-museum.ru/events/archive/2015/raku/index. php?lang = en consulté le 18 avril 2017). L'exposition tourne désormais au Japon (au Musée national d'art moderne de Kyōto, puis au Musée national d'art moderne de Tōkyō) avec pour titre : « Le cosmos à l'intérieur d'un bol à thé : l'art, transmis de père en fils, de la famille Raku (茶碗の中の宇宙:樂家一子相伝の芸術 – chawan no naka no uchū : Raku-ke isshisōden no geijutsu) ». (http://www.momak.go.jp/Japanese/exhibitionArchive/2016/417.html consulté le 18/04/2017.) La relation métonymique entre le bol et l'univers, le bol permettant de capturer

questionner ce qui se joue au contact des matériaux. Ce changement d'échelle implique un léger changement de ton, un peu plus exploratoire que celui des parties précédentes. Dans les deux chapitres à venir nous suivrons ainsi les étudiants alors qu'ils sont confrontés aux nombreuses énigmes que leur posent les différentes substances qu'ils travaillent. Le chapitre 7, un récit imagé d'expériences menées dans le champ pour le moins délicat des émaux, nous amènera à considérer dans le même temps les microscopiques variations des cristaux d'oxyde de zinc et un apprentissage qui ne vise pas tant la production de savoirs que la reconnaissance de l'ignorance. Le chapitre 8 nous mettra quant à lui en présence d'impressionnantes masses de terre crue : en relatant les difficultés éprouvées par les étudiants pour tourner des jarres de près de 90 centimètres de hauteur nous essaierons, reprenant de nombreux autres éléments ayant émergé au cours de ce texte, de saisir ce que les étudiants construisent au contact de cette matière qui les dépasse. Que peut-on apprendre de cette argile si mouvante ? Quels genres d'habiletés s'élaborent au fil du façonnage, du tournassage ou de l'émaillage ? Que nous donne à saisir le travail quotidien de ces matériaux revêches ?

l'espace infini de l'univers, est assez fréquente ; le titre de ce chapitre « l'univers au creux de la main » est ainsi lui-même tiré d'une expression entendue à plusieurs reprises lors de discussions entre camarades ou avec leurs professeurs : 掌の中の宇宙: tenohira no naka no $uch\bar{u}$ (litt.: l'univers dans la paume de la main).



Dans l'atelier des étudiants de deuxième année, Rio, Kyabetsu, Akki et Fanyon font le bilan de quelques mois d'expériences autour de la cristallisation du zinc.

Chapitre 7

Les mystères des cristaux d'oxyde de zinc ou l'art délicat de l'ignorance

22 décembre 2011. Dans l'atelier collectif des étudiants de deuxième année, quatre jeunes hommes sont assis autour d'une planche de bois. Sur ces sièges de camping on devine Rio, dossier et stylo sur les genoux, Kyabetsu à sa droite, avec une posture nonchalante – il tient dans ses mains une loupe miniature – Akki, bras croisés sur ses genoux et enfin Fanyon, qui s'amuse avec une figurine. Rio lance : « Si le thème des expériences c'était 'cristallisations colorées', est-ce qu'on ne pourrait pas dire : 'les couleurs sont bien sorties, et puis voilà ?' ».

C'est un jeudi de la fin de semestre. Il est près de 15 heures et les quatre garçons sont réunis pour faire le bilan d'une expérience collective qu'ils mènent depuis le début du mois d'octobre dans le cadre du séminaire sur les techniques des émaux (釉薬技術 演習: yūyaku gijutsu enshū). Ce cours hebdomadaire qui s'étend sur les deux semestres de l'année vise à familiariser les étudiants avec l'un des aspects les plus sibyllins de la céramique : les glaçures aux compositions chimiques complexes dont on recouvre certaines céramiques afin de les décorer. Depuis le mois d'avril, les vingt-cinq étudiants de la promotion explorent les bases de la fabrication des émaux par le biais d'une série d'expériences effectuées en petits groupes de quatre ou cinq selon un protocole relativement précis. Guidés par Kimura, un céramiste reconnu pour ses bols tenmoku*, les apprentis céramistes troquent le temps d'un après-midi par semaine leurs combinaisons de travail couvertes de terre pour des blouses de laborantins. Le professeur fournit les protocoles et les recettes. Durant les expériences elles-mêmes, il se tient à une distance bienveillante et prodigue des conseils aux différents groupes sans pour autant participer à l'action. Le séminaire suit ainsi un fonctionnement totalement exploratoire : il ne s'agit pas de produire des émaux, il s'agit de produire des expériences. Les étudiants choisissent eux-mêmes les thèmes, les rendus ou les matériaux qu'ils souhaitent travailler et testent ensuite une variété de compositions sur des petits morceaux de terre cuite. Après un premier semestre consacré aux engobes* – ces revêtements composés d'un fort pourcentage d'argile, assortis de colorants ou non⁶ –, les étudiants s'attellent au deuxième semestre à une tâche bien plus ardue : les émaux de haute-température*.

Plus précisément, les quatre étudiants ont mené trois expériences successives autour de la cristallisation à l'oxyde de zinc (垂鉛結晶: aen kesshō), des émaux qu'aucun d'entre eux n'utilise dans son travail personnel, mais qui sont réputés pour leur labilité. Les résultats de ces quelques jeudis de recherches sont donc exposés là, au milieu du cercle formé par la petite équipe, sur ces planches empilées qui servent d'ordinaire au stockage ou au déplacement des pièces. Sur l'illustration de la page de droite, il s'agit des résultats de l'expérience numéro 2; soit quelques petits carrés de terre cuite avec un centre bombé – on les appelle des « pièces test ». Ces éléments calibrés et produits en grande quantité permettent de tester et de comparer différentes recettes et servent de base aux expériences. Tous sont recouverts de différentes compositions d'émaux, qui, ordonnées sur la planche, forment des dégradés de beige, de marron et de bleu. Ils sont encadrés d'inscriptions à la craie qui demeurent illisibles. Mais d'ici, pour l'instant, pas de trace de cristaux.

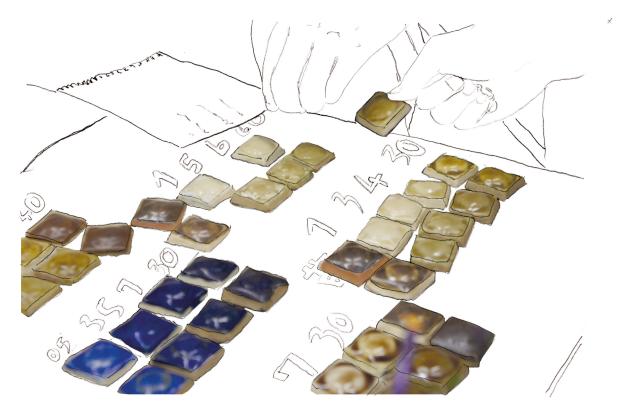
À l'aide d'une série de dessins, eux-mêmes tirés de photographies prises durant ces quelques mois de travail, nous accompagnerons dans ce chapitre Akki, Rio, Fanyon et Kyabetsu dans leur quête des mystérieuses propriétés des cristaux d'oxyde de zinc⁷. Ce récit imagé nous permettra de nous familiariser avec une série de nouveaux éléments : protocoles, diagrammes, formules chimiques, matières premières – naturelles ou synthétiques, pures ou mélangées, crues ou cuites – mais aussi balances, pilons et mortiers, pinceaux et mélangeurs. L'observation des détails du déroulement de cette série d'expériences, de la difficile mise en correspondance entre tous ces éléments, ainsi que de leur surprenante chute, nous amènera au final à questionner d'autres mystères que ceux des émaux cristallins : et si l'expérience ne visait pas à produire du savoir mais de l'ignorance ?

Matières, pièces test et numéros : voir apparaître les cristaux

Même jour, quelques minutes plus tard, quelques centimètres plus près. Le tableau se complexifie. Rio et Fanyon déplacent les pièces test pour les porter à leur regard

^{6 -} À la différence des émaux de haute-température, que l'on pose généralement sur une terre biscuitée – c'est-à-dire cuite une première fois –, les engobes sont appliqués sur une terre crue mais déjà sèche et ne subissent pas, à la cuisson, de processus de vitrification. Notons que je n'ai pas assisté à cette première partie de cours et ne suis par conséquent pas à même de décrire comment le professeur a introduit aux étudiants le protocole d'expérience qu'ils suivront pendant toute l'année.

^{7 -} Ces dessins ont été réalisés à partir de photogrammes issus de rushes tournés au département de céramique de l'université Seika en décembre 2011. Elles servent de base à ce récit qui englobe dans les faits un temps plus long (d'octobre 2011 à janvier 2012) et qui est ici reconstitué à l'aide des notes prises sur des carnets de terrain. Ce récit imagé est librement inspiré, dans sa forme, du fameux texte de Bruno Latour sur le « Topofil de Boa Vista » : (Latour 1993).



L'expérience numéro 2 vue de biais, quelques minutes plus tard et quelques centimètres plus près. Rio et Fanyon se saisissent des pièces test pour les porter à leur regard.

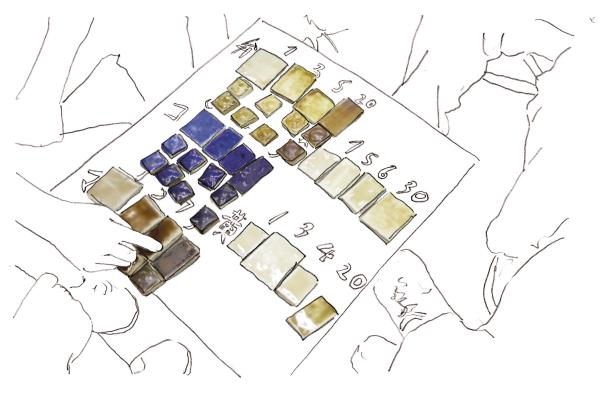
ou à l'examen de la loupe. Dans le même temps on sort certaines des pièces de la première expérience. On les appose à côté de leurs homologues pour les comparer entre elles. La vue de biais nous permet de voir les tranches des pièces test et d'observer les différences de couleur. Si elles ne sont pas toutes franches, on note néanmoins que la majeure partie des combinaisons a été testée sur une terre blanche, et certaines sur une terre rouge. Un œil avisé ajouterait que pour les combinaisons testées sur une terre blanche, certaines, dont la tranche est légèrement plus foncée et tire vers le gris, pourraient avoir été cuites en réduction*, tandis que celles qui sont restées blanches ont vraisemblablement été cuites en oxydation*. Quant aux cristaux...

Mais revenons d'abord à la scène. Concentré sur sa loupe miniature, Fanyon passe au crible les moindres recoins de chaque carré. Il commente en marmonnant : « Ah oui ! Ici aussi ils sont sortis, n'est-ce pas ? (こちも出てるんじゃん: kochi mo deterunjan) ». Puis prenant une autre pièce : « Là aussi ça a rendu... c'est comme... des petits grains ! ». Rio remet en place les pièces que Fanyon repose sur la planche sans faire attention et explique à son camarade : « Les petits grains, c'est la cristallisation ! ». Kyabetsu semble ailleurs. Akki, coudes toujours croisés sur ses genoux, regarde le tableau, désigne un ensemble de pièces et commente : « Et là toutes les pièces ont été cuites en réduction, c'est bien ça ? ». Rio : « Non en oxy... ». Akki : « Ah oui, oxydation c'est vrai ! Pardon ! ». Rio prend quelques notes. Fanyon saisit un test de couleur blanche. Il regarde son camarade : « Et ça, c'est coloré ? ». Les deux échangent des sourires : « Couleur écume ! ». « Ah oui, bien sûr ! ». Akki montre du doigt une partie d'une des séries, de couleur marron mate : « Et là-dessus, c'est sorti ? Ça a rendu ou pas ? ». Quelques instants d'observation plus tard, Rio reprend : « Hum. Il y a un problème à la base... ». Akki : « Ce sont les points qui sont mauvais ? ». « Non, la couleur ».

Même jour, quelques minutes plus tard. Les étudiants dévoilent un autre tableau avec de nouvelles pièces. Vues de haut, les inscriptions sur la planche deviennent enfin plus lisibles. On comprend alors que chaque pièce test est associée à un chiffre, et chaque série de pièces à un caractère noté à la craie au bout de chaque ligne, qui désigne le colorant utilisé.

En haut à gauche, on distingue le 弁 (*ben*) diminutif de *bengara* (en japonais : 弁柄 ou ベンガラ) – un pigment à base d'oxydes de fer qui sert souvent pour l'obtention d'ocres ou de rouges⁸. Son nom vient de la région du Bengale d'où il était importé durant l'époque d'Edo avant qu'une production locale ne débute sur l'archipel en 1707

^{8 -} Pour la traduction (en langue anglaise) des noms de matières premières utilisées pour composer des émaux au Japon, je me réfère à l'ouvrage bilingue réalisé par Penny Simpson, Penny, Sodeoka Kanji, et Lucy Kitto (Simpson & al. 1979 : 65-70). Pour des informations complémentaires sur la composition de certains émaux et la comparaison entre les pratiques de différents pays (Chine, Japon, Angleterre en particulier), l'ouvrage classique du céramiste Bernard Leach regorge aussi d'informations toujours d'actualité (Leach 2003 [1940]).



L'expérience numéro 3 et quelques spécimens de l'expérience numéro 2 vus de haut. Les formes se multiplient alors que les étudiants mettent côte-à-côte les résultats des différentes expériences. Les pièces test standardisées de l'expérience numéro 2 ont fait place lors de l'expérience numéro 3 à des rectangles plats et non calibrés. Les mystérieuses inscriptions à la craie deviennent enfin lisibles.

dans l'actuel département d'Okayama⁹. Sous le *ben*, la syllabe *ko* (3) désigne le cobalt (en japonais コバルト: kobaruto), ce minerai à l'origine des fameux décors bleus sur les porcelaines de Chine, où il fut utilisé à partir du 14 ème siècle. Quand des gisements de kaolin, nécessaires à la fabrication de porcelaine furent découverts sur l'île de Kyūshū au début 17^{ème} siècle, le cobalt d'extraction naturelle fut importé du continent, avant d'être produit artificiellement au Japon et breveté en 1917, même si de nombreux céramistes continuent de percevoir au premier coup d'œil la différence entre cobalt naturel et cobalt synthétique¹⁰. Plus bas la syllabe *ma* (♥) renvoie quant à lui au manganèse (en japonais ♥ ンガン, plus rarement 満俺: mangan; dérivé du terme allemand Mangan). Fanyon, qui a le doigt sur l'une de ces pièces, interroge ses camarades : « Et ce brun alors ? ... D'ailleurs, faut-il dire brun (ブラウン: buraun de l'anglais brown) ou tout simplement marron (茶 色: cha-iro)? ». Sur la partie droite de la planche deux séries aux coloris plus pâles et assez semblables renvoient en réalité à des éléments distincts. La série du haut, dont le caractère m (lecture ka) est caché par des pièces test, renvoie à la « pierre de la rivière Kamo » (加茂川石: Kamogawa ishi) du nom de la rivière de Kyōto d'où elle est extraite; un minerai précieux indispensable à la réalisation des couvertes pour les raku* noirs¹¹. Plus bas enfin, le caractère 黄 (ki: jaune) désigne plus simplement un pigment fabriqué à base de terre jaune.

Ainsi regroupées derrière leur couleur et numéro d'appel, les pièces des expériences 2 et 3 forment comme des ensembles, que l'on pourrait interroger selon différents embranchements. Au jeu des familles, il y a cependant des différences. D'abord et non des moindres, une différence de forme. Par rapport aux carreaux classiques et homogènes des pièces test de l'expérience numéro 2, l'expérience numéro 3 se donne à voir sous la forme de rectangles, sans aspérités d'épaisseur mais de tailles irrégulières. À cela s'ajoute aussi le fait que les pièces de l'expérience numéro 3 ne sont pas organisées en paires. Et

^{9 -} Le pigment *bengara* (qui possède aujourd'hui son musée dans le département d'Okayama) fut aussi beaucoup utilisé pour teindre des textiles. À son sujet, se référer aux travaux de l'historien des textiles Yoshioka Sachio (Yoshioka 2007).

^{10 -} L'historien de la céramique Maezaki Shinya relate, d'après les souvenirs du grand céramiste Hamada Shōji (1894-1978), que les importations de cobalt du continent furent coupées en répercussion du déclenchement de la première guerre mondiale. Étant donnée l'importance de ce matériau pour la production de porcelaines décorées très en vogue à l'époque, il devint urgent de trouver une solution. Après trois années d'expériences au sein du Centre expérimental de céramique de la ville de Kyōto (évoqué au chapitre 1) le cobalt synthétique fut enfin breveté en 1917, marquant le début d'essais de grande ampleur dans le domaine des émaux au sein de cette institution (Maezaki 2014 : 23). (Sur les différences de qualité entre cette matière brute et ses dérivés synthétiques voir notamment Leach 2003 [1940] : 212-213).

^{11 -} Au sujet de ce minerai voir Bernard Leach (Leach *op. cit.* : 237), qui décrit cette pierre comme « très ferrugineuse ». La préciosité et le caractère indispensable de cette matière première sont mis en avant dans le blog spécialisé dans les cuissons *raku** : *Tōgei kyōshitsu de wa oshierarenai tōgei chishiki* (litt. : Des connaissances en céramique qui ne vous seront pas enseignées dans des cours de poterie.) http://blog.livedoor.jp/toraku/archives/cat_954827. html, consulté le 03/06/2016.

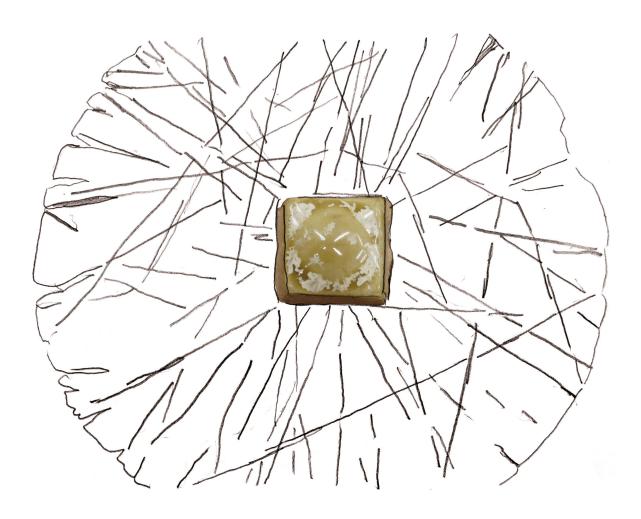
puis, si l'on observe plus précisément, le rendu des couleurs semble être lui aussi un peu différent. Le caractère plat des pièces rectangulaires ne donne pas un rendu particulièrement plus uniforme, mais il y quelque chose de l'ordre de l'adhérence de l'émail, de la luminosité qui frappe le regard, si l'on s'arrête par exemple quelques instants sur les différents bleus des pièces au cobalt.

L'exploration de ces différents éléments nous rapproche donc bien de l'intitulé annoncé par Rio au début de cette session, des « cristallisations colorées ». Nous avons retrouvé les traces des couleurs, mais qu'en est-il des cristaux ? Pour les voir, il faut encore se rapprocher. Si on isole l'une des pièces, on aperçoit, à la surface de ce petit morceau de terre, des taches blanchâtres aux formes étranges. Ces taches, ce sont les fameux cristaux d'oxyde de zinc. À cette distance, on les voit encore assez mal, certes, mais même de plus près, on se rend vite compte qu'ils n'ont pas déployé toutes leurs potentialités. Le procédé de cristallisation est plus connu des céramistes – et en particulier des experts en émaux – pour ses effets spectaculaires que pour des petites taches de ce genre le pourtant, si le résultat que nous avons sous les yeux n'est pas des plus concluants, il en a fallu des recettes, des réflexions collectives et des négociations pour tenter de les faire apparaître et les voir s'épanouir à la surface de ces petites pièces test, comme sur les cobalts ci-après.

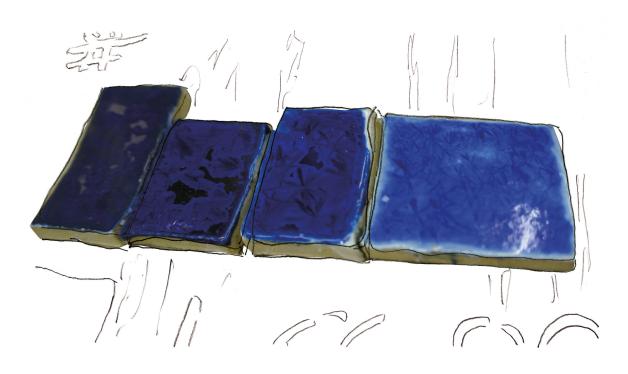
Des cercles, des carrés et des triangles : généalogie d'un protocole

Ce 22 décembre 2011, Rio, Akki, Fanyon et Kyabetsu font le bilan de leurs trois expériences. Ils doivent mettre de l'ordre dans leurs différents essais, tenter des rapprochements, émettre des hypothèses sur les conditions nécessaires à l'émergence de ces cristaux de zinc, dont on a vu qu'ils ne se laissent pas facilement saisir. Pour cela, d'autres éléments que les pièces test sont nécessaires. Comme on peut le deviner à l'aune de la manière dont celles-ci sont soigneusement ordonnées sur les planches de bois, ces expériences découlent d'un protocole précis, fait de déclarations d'intention (souvent

^{12 -} Une simple recherche sur internet avec les mots-clefs « *crystalline glazes* » suffit à faire entrevoir le caractère impressionnant de certains de ces émaux, ainsi que la popularité de ceux-ci auprès des céramistes. La céramiste canadienne Diane Creber, auteure d'une synthèse richement illustrée sur le sujet, raconte en ces termes la fascination exercée par ces fameux émaux cristallins : « Les émaux cristallins capturent l'œil instantanément. Ils éblouissent et ils enthousiasment. Quand on tourne une pièce vers la lumière, ces cristaux finement ouvragés donnent l'impression de flotter à l'intérieur de l'émail. L'imagination est stimulée par des images de givre, de fleurs ou de chardons volant dans le vent » (Creber 2005 : 9). Notons qu'aucun de ces manuels, sites internet ou forums consacrés à la question, ni même de photographies ou d'images de ces émaux spectaculaires n'ont été consultés ou utilisés, à ma connaissance, lors de ces expériences.



Un gros plan sur l'une des pièces test révèle enfin les fameux cristaux, de couleur plus pâle, comme précipités sur les rebords de la partie bombée de la pièce.



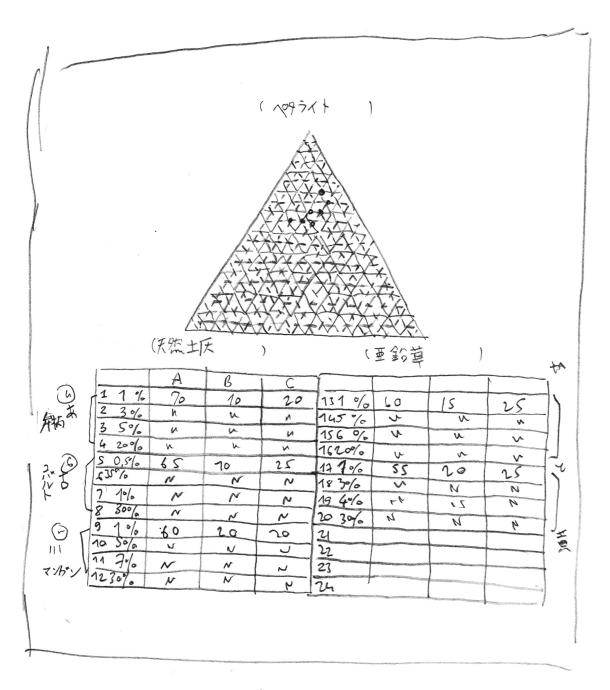
Un gros plan sur ces cobalts issus de l'expérience numéro 3 permet de percevoir enfin tous les potentiels des cristaux d'oxyde de zinc.

remplies à l'issue des expériences), de mesures (pourcentages et grammes), et de leurs représentations graphiques (triangles et tableaux).

Regardons brièvement (avant d'y revenir en détail plus bas) le document retraçant l'expérience numéro 2. Sur cette feuille pré-imprimée, fournie par le professeur à tous les étudiants et que chaque membre du groupe possède et remplit, sont figurés un triangle et un tableau. Le triangle, connu sous le nom de triaxial ou de triaxial diagram blend, est l'une des méthodes les plus répandues dans la composition de recettes d'émaux pour céramique¹³. À chaque pointe du triangle correspond un matériau ; soit pour le cas qui nous occupe : au sommet, du pétalite (ペタライト : *petaraito*) un minéral de la famille des silicates ; à gauche, des cendres de bois (天然の土灰: tennen no dobai) dont on précise qu'elles sont naturelles, et qui sont l'un des éléments de base de nombreuses glaçures sur l'archipel; et enfin, à droite, de l'oxyde de zinc (nommé ici 亜鉛華: aenka, mais parfois représenté par la formule ZnO). Au sein de ce diagramme à trois entrées, on remarque cinq points noirs. Chaque point représente la jonction des trois matériaux et forme une combinaison unique de ces éléments : une recette pour un émail, dont les détails, c'est-à-dire les pourcentages et les grammages afférents, sont développés et détaillés dans le tableau qui se trouve sous le graphique. Dans le tableau, chaque recette se voit ainsi attribuer un numéro de 1 à 25 qui représente une variation inédite entre ces trois matières premières, désignées désormais par les lettres A (le pétalite), B (les cendres de bois) et C (l'oxyde de zinc) (nous verrons par la suite que l'adjonction des colorants décrits plus haut vient complexifier ce calcul). À l'extérieur du tableau figurent par ailleurs les initiales des étudiants en charge de ces différentes recettes, qui viennent

^{13 -} Les trois manières principales de calculer des compositions d'émaux sont souvent énumérées comme telles (du plus simple au plus complexe) : les line blends, les triaxial diagram blends, et les diagrammes de Montmollin. Les diagrammes de Montmollin sont une méthode qui tire son nom potier et moine de Taizé Daniel de Montmollin (1921-) grand spécialiste des émaux de haute température, et en particulier de ceux à bases de cendres naturelles, qui a publié quelques ouvrages de référence sur le sujet. Ses graphiques reprendraient, de manière simplifiée, les découvertes faites par le chimiste allemand Hermann August Seger (1839-1893) qui systématisa les transformations des matières premières lors de la cuisson et élabora des formules qui ne sont pas fondées sur l'unité qu'est le gramme mais sur celle de la mole. Les diagrammes triaxiaux seraient quant à eux, aussi des dérivés, mais encore plus simplifiés, de cette méthode, cette fois avec pourcentages et grammes. Leur origine exacte reste cependant à découvrir (On trouve néanmoins, dans les archives de céramistes exerçant au début du 20ème siècle, des schémas tout à fait similaires, indiquant un usage assez ancien, du moins sur l'archipel, de tels protocoles). Les line blends, considérés comme la méthode la plus intuitive et la plus rudimentaire de tester des émaux consistent à faire varier dans un tableau, les proportions de deux (ou plusieurs) matériaux.

De nombreux céramistes s'en tiennent cependant à ces procédures très intuitives et peu systématiques, en prenant simplement des notes sur des carnets, ainsi que le préconise le céramiste Bernard Leach qui oppose une approche « moderne » dérivée de la chimie et la sienne issue « principalement de l'expérience pratique née de la tradition, vérifiée et quelque fois modifiée d'après [ses] propres résultats ». (Leach op. cit : 217). Les procédures de systématisation via l'étude et la réalisation de protocoles se confondent en effet avec le développement de la chimie au tournant des 19ème et 20ème siècles (nous y reviendrons plus bas). Leur histoire n'est, à ma connaissance, pas encore écrite. Je remercie Véronique Depondt et les nombreux autres céramistes, en France et au Japon, qui ont répondu à mes questions sur leur pratique des émaux.



Feuillet représentant l'expérience numéro 2. À l'intérieur du triangle, on remarque quelques points, qui correspondent aux compositions testées par l'équipe. Le tableau détaille quant à lui les différentes compositions et leur répartition au sein des membres du groupe.

nous rappeler que ces points et la mise en place de ces formules sont le fruit d'une discussion collective, des conseils du professeur et des leçons tirées des expériences précédentes. Maintenant que nous sommes familiers avec les matériaux en jeu et la manière dont sont consignées les données de l'expérience, il est temps de nous arrêter sur son déroulement.

En quête des cristaux métalliques. Les leçons de la première expérience

Revenons quelques mois en arrière, le 10 novembre 2011, alors que les résultats de l'expérience numéro 1, sortis du four quelques jours plus tôt, sont soumis à l'analyse des quatre garçons. Au départ, il s'agissait de mettre en place une série d'expériences pour parvenir à isoler les éléments nécessaires à la réalisation d'une cristallisation à l'oxyde de zinc d'aspect métallique, d'après le protocole suivant :

Protocole (計画書: keikakusho) pour l'expérience en groupe

Nom du groupe: 勝手に1班 劇毒処理 スイーツ系男子!後期もがんばちゃうぞ的な (*katte ni ichi-han gekidoku shori suītsu-kei danshi! kōki mo ganbachauzo-tekina*, que l'on pourrait traduire par: « ceux qui s'attribuent arbitrairement le numéro d'équipe 1, manipulant des substances mortelles, garçons aimant les douceurs sucrées, en mode on va encore tout donner au semestre 2!»)

1. Thème (quelle expérience)

Fabriquer des émaux aux cristaux métalliques à partir d'une cristallisation à l'oxyde zinc.

2. Objectifs de l'expérience (ce que vous aimeriez savoir, ce que vous aimeriez explorer, ce que vous aimeriez comprendre)

Comment faire pour fabriquer des émaux métalliques sur lesquels apparaissent des cristaux ?

3. Protocole/méthode de l'expérience

- matériaux bruts utilisés (使用原料: shiyō genryō) pétalite, cendres de bois, oxyde de zinc... manganèse.
- type d'argile (素地: sochi) terre blanche, terre rouge
- mode de cuisson (焼成: shōsei)

On monte jusqu'à 1 250°C. On maintient la température pendant 2 heures entre 1 150 et 1 050°C

- cadres de l'expérience (combinaisons, colorants, supports, etc.)

Sur la base de la recette donnée par le professeur, sur quelles compositions (調合: $ch\bar{o}g\bar{o}$) les cristaux vont-ils apparaître le mieux ? De plus, si on ajoute à cela 9% de manganèse, est-ce que cela rendra une couleur métallique ?

Prenant pour cible les combinaisons où il est le plus probable que les cristaux apparaissent, nous y avons fait des tests sans ajout de manganèse (absence de couleur). Qu'est-ce que cela va donner ?

Nous facilitons l'essor des cristaux en apposant à la surface des pièces test des points (noyaux) d'un mélange eau et oxyde de zinc.

Partant d'une recette de base fournie par le professeur Kimura et du polycopié pré-rempli qu'il leur a transmis en début de session, Rio, Akki, Kyabetsu et Fanyon ont choisi un spectre assez large et ont fait varier la proportion de pétalite dans leurs tests de 35 à 80%, celle de cendres de 10 à 40% et enfin dans une moindre mesure celle d'oxyde de zinc entre 10 et 25%, comme on peut le voir aux nombreux points (en rose) sur le diagramme. Pour espérer obtenir un résultat métallique, ils ont prévu d'ajouter du manganèse à hauteur de 9% à leur mixture, mesure invariable qui ne figure pas sur le tableau. Ils ont même pris soin de préparer un échantillon test en négatif (en bas à droite, en blanc), en réalisant cinq essais aux mesures médianes sans ajout de manganèse, mesures qui ont par ailleurs, selon eux, le plus grand potentiel de réussite en termes de cristaux. La mixture est posée chaque fois sur une pièce test de terre rouge

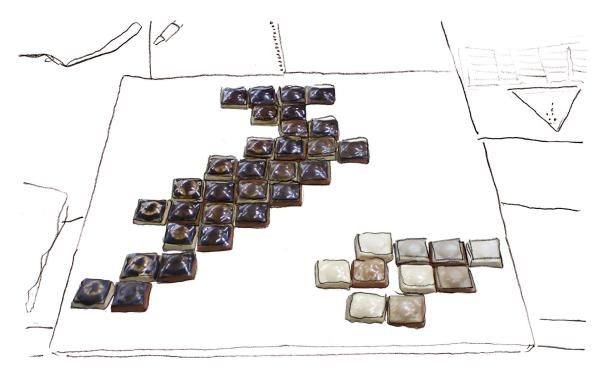
et une de terre blanche, afin de comparer les effets éventuels du matériau d'accueil sur la visibilité des cristaux.

Bien que les pièces test reproduisent sur la planche de bois les compositions pointées sur le diagramme, il y a, entre le protocole et le résultat ordonné, comme un effet de décalage. Du métallique mis en avant dans le protocole il n'y a finalement guère de trace. Les pièces sont simplement... marron. Malgré leur dépit, les étudiants essaient de tirer quelques conclusions de cette première incursion dans le domaine de la cristallisation. À bien regarder les pièces dans leurs détails, avec ou sans loupe, tout n'est pas aussi négatif qu'à première vue. De nombreux petits cristaux sont observables à la surface. En bas du formulaire, Rio met en forme un compte-rendu des discussions collectives :

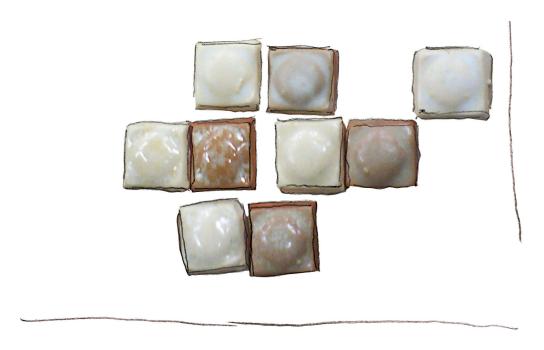
- Selon qu'il y ait du manganèse ou non, les points où la cristallisation est visible diffèrent (avec manganèse = quand il y a beaucoup de pétalite ; sans manganèse = quand il y a plus de zinc).
- La cristallisation s'étend à partir de points d'application des points de zinc.
- Quand elle est légère, la cristallisation forme comme une membrane (まくみたい: maku mitai)
- Quand le noyau est trop gros, la cristallisation ne prend pas.
- Sur certains points pour lesquels nous avions beaucoup d'attentes, comme les numéros 5 ou 7, le résultat ressemble à de l'huile à la surface d'une soupe de nouilles (ラーメンの油みたい: *rāmen no abura mitai*). Est-ce une cristallisation très fine ?
- Les cristaux ressemblent à des feux d'artifice.
- Il n'y a pas de rendu métallique.
- En général, des cristaux apparaissent. On en distingue des gros et des petits. (10 novembre 2011- Réflexions sur l'expérience 1)

Les cristaux plus que le métal. La mise en place de la deuxième expérience.

Ces premières conclusions et hypothèses posées, l'équipe se remet au travail. Afin de rebondir et de rectifier ce relatif échec, les étudiants sélectionnent, pour l'expérience à venir, les combinaisons qui leur semblent les plus prometteuses en termes de cristaux et non de métal. Au sein de ces quinze combinaisons possibles de mélange entre pétalite, cendre de bois et oxyde de zinc, ils s'arrêtent sur un spectre plus réduit de cinq combinaisons, dont les limites sont entre 70 et 55% de pétalite, entre 10 et 20% de cendres et enfin entre 20 et 25% d'oxyde de zinc. Entre temps, le qualificatif



Les étudiants reviennent sur l'expérience numéro un qui a pour thème « cristallisations métalliques ». Le résultat est un échec.



Résultats de l'expérience numéro 1. La pièce test sur terre rouge au centre ressemble à « de l'huile sur la surface d'une soupe de nouilles. Est-ce une cristallisation très fine ? ».

« métallique » disparaît du protocole pour laisser place à celui de « coloré ». La deuxième expérience est un nouveau départ. On ressert le champ des combinaisons possibles des trois éléments de base afin de pouvoir ajouter ailleurs de nouvelles variations.

À la formule de base en trois points, les étudiants ajoutent donc une variable; tant pis pour la rigueur mathématique (le résultat des pourcentages est donc supérieur à 100%)¹⁴. Au mélange en différentes proportions dans les colonnes A, B et C sont ajoutés les colorants évoqués en ouverture de ce chapitre : du *bengara* (oxyde de fer) pour les essais 1 à 4, du cobalt pour les 5 à 8, du manganèse pour les 9 à 12, du *Kamogawa ishi* pour les essais 13 à 16, et enfin de la terre jaune pour les derniers, dans des proportions spécifiques à chaque matière colorante (mais qui sont toutes comprises entre 1 et 30%). Les chiffres inscrits à la craie sur les planches des photographies deviennent désormais compréhensibles en plus d'être lisibles : ils correspondent au pourcentage de matériaux colorants contenus dans chaque pièce.

Le triangle, le tableau, sont donc en un sens l'exacte représentation des pièces test ordonnées sur leur planche de bois ¹⁵. Ces inscriptions graphiques, ces points sur le triangle rendent visibles *d'une autre manière* ces cristaux et leurs conditions d'émergence. Elles accompagnent les étudiants partout où ils doivent se rendre pour mener à bien leurs expériences et servent de repère à chaque étape. Car entre les deux représentations, entre le choix des points sur le diagramme triaxial et la pièce test sortie du four, les étudiants doivent réaliser toute une série d'opérations pour transformer des matériaux présents sous la forme de poudre en une pâte vitrifiée cuite à haute température. Et ce n'est pas toujours facile! Aussi, chaque jeudi, les équipiers se transforment eux-mêmes en apprentis chimistes à l'assaut des petites et grandes épreuves qui les attendent avant de pouvoir enfin percer à jour les mystères de la cristallisation.

^{14 -} Ce phénomène est en fait assez fréquent. La céramiste Véronique Depondt m'a expliqué que les triaxiaux permettaient justement de centrer les variations pour les essais autour de trois matériaux (d'où leur relative simplicité), alors que la plupart des compositions pour émaux en contiennent de fait bien plus. Durant le séminaire, interrogé sur cette forme de triangle et son usage dans les études de céramique, le professeur Kimura m'a lui aussi expliqué qu'il s'agissait de graphiques pour débutants en émaux et que dans d'autres institutions (dont le Kyōto Municipal Institute of Industrial Technology and Culture évoqué plus haut, et dans lequel il enseigne aussi) on pouvait multiplier les variables.

^{15 -} Les triaxiaux ne sont pas les seuls graphes utilisés dans l'apprentissage de la céramique, comme nous l'avons vu lors de notre exploration des fours, dont toutes les courbes de température sont conservées au sein du département. Sur les diagrammes, courbes et autres représentations dans l'activité scientifique, je me permets de renvoyer à l'essai de Bruno Latour (Latour 1990), à l'histoire de l'apparition des graphes proposée par Thomas L. Hankins : (Hankins 1999) ainsi qu'au très bel ouvrage de Lorraine Daston et Peter Galison sur les représentations de l'objectivité, et en particulier le chapitre sur « l'objectivité structurale » (Daston & Galison 2012 : 293-355). À la suite de ces deux auteurs nous affirmons par ailleurs la possibilité d'une coexistence de plusieurs modèles de représentation. L'un des intérêts de ces expériences menées autour des émaux est qu'elles multiplient leurs modes de représentations, comme si aucun type d'image seul n'était à même de retranscrire la complexité des transformations en cours (nous reviendrons sur ce point en fin de chapitre).

Sous les émaux, les particules : les dessous de l'expérience

10 novembre

Dans l'atelier collectif, les étudiants, assis autour de leurs tables de travail, recopient les conclusions de leurs réflexions sur leurs documents. Il est temps de sortir un nouveau polycopié et de procéder aux calculs de l'expérience numéro 2. Sur la base des cinq combinaisons retenues durant leur longue observation des pièces test de l'expérience numéro 1, chacun note sur sa feuille les différents pourcentages en prenant bien soin de vérifier sur le document du voisin si les chiffres correspondent. Après plusieurs vérifications, les étudiants se répartissent les différents essais à réaliser. Akki s'occupera des mélanges pour les pièces 1 à 4, Rio des suivants, Fanyon des pièces 9 à 12, Kyabetsu des 13 à 16, enfin Fujita des 17 à 20. Premier problème : Fujita est absent. Il l'était déjà lors de l'expérience numéro 1, il le sera encore lors de l'expérience numéro 3, et pourtant son nom ne sera jamais effacé des tableaux. Les étudiants se répartissent équitablement les essais orphelins. Parfois ils confient la corvée à un membre du groupe en jouant à pierre-feuille-ciseaux, ou ils piègent celui qui se vante d'avoir fini le premier.

Munis de leur tabouret, de leur mortier, de leur pilon et de leur téléphone portable, les étudiants se rendent ensuite dans la salle des émaux. Dans le brouhaha général, chacun tente de se concentrer pour transformer les pourcentages en grammes à l'aide de la calculatrice de son téléphone. Autour de la grande table de préparation, quelqu'un ose une question : « On calcule pour 20 grammes, c'est bien ça ? » Discrètement, chacun regarde par dessus l'épaule de son camarade pour vérifier si les quantités sont plausibles. Akki, consciencieux, prend soin de vérifier par deux fois que ses calculs sont exacts. Au test suivant, l'équipe fera les calculs collectivement dans l'atelier.

8 décembre

Autour de la table, quelques récipients de plastique sont remplis de différentes poudres. Voici comment se présentent les matériaux bruts nécessaires à la réalisation des émaux. Tous ces matériaux sont rangés dans de grands bacs de plastique sur des étagères et pour la plupart en libre accès¹⁶. La disposition des bacs au sein de cette véritable matériauthèque ne correspond cependant à aucun ordre particulier et il faut parfois la parcourir toute entière avant de trouver ce que l'on cherche, et décrypter un à un ces termes souvent peu familiers et partiellement effacés par des années de manipulations.

¹⁶ - Certains composants des émaux à base de plomb, dont ceux qui servent aux cuissons $raku^*$, sont entreposés dans une étagère fermée à clef pour des raisons de sécurité. Seul l'assistant du département en possède normalement les clefs, mais comme nous l'avons vu au chapitre 5, il est parfois difficile d'en retrouver la trace.



Dans la salle des émaux. Munis de balances à poids, de mortiers, de pilons et de leur protocole d'expérience, les étudiants transfèrent les matériaux bruts, consignés dans de grandes boites de plastique sur les étagères au second plan, dans de petits récipients de plastique. Parmi toutes ces poudres, il est parfois difficile de s'y retrouver. Akki demande : « L'oxyde de zinc, c'est lequel déjà ? ». Rio et Kyabetsu désignent le coupable.



Akki se concentre pour peser ses matériaux, avant de les verser dans son mortier et les mélanger à de l'eau. Une fois que la mixture est homogène, après 1 minute et 30 secondes dans l'idéal, il recouvre au pinceau les pièces test. Au fond, au second plan, on remarque de grandes poubelles de plastique. Elles contiennent des recettes prêtes à appliquer des émaux les plus courants.

Fanyon fait ainsi de nombreux allers et retours le long de l'étagère, avant de découvrir que le bac de cendres de bois qu'il cherchait a en fait été déplacé sur une table voisine et est utilisé par un autre groupe. Il entame alors des négociations pour subtiliser les matériaux, dans un jeu feint de rivalité avec ses camarades, avant d'être autorisé à remplir un petit bol de plastique, une quantité largement suffisante étant donnée la taille des pièces test à recouvrir.

Si certaines couleurs rendent le cobalt – poudre noire – ou le bengara – poudre rouge – immédiatement reconnaissables, l'écrasante majorité des matériaux arbore le même blanc neigeux et les différences sont difficiles à distinguer à l'œil nu. Pour pallier d'éventuelles confusions, les étudiants glissent des petits morceaux de papier dans les récipients, et y inscrivent le nom, ou l'initiale de l'élément chimique en présence. Ce n'est pas le cas ce jour-là ; aussi, toutes les cinq minutes, irrémédiablement, un membre du groupe demande confirmation à ses camarades : « Et l'oxyde de zinc, c'est lequel déjà ? »

17 novembre

Dans la salle des émaux, les étudiants se concentrent pour peser ces minuscules quantités de matières premières, avec leurs balances à poids. Ils posent de petites feuilles de papier carrées sur l'un des deux plateaux, afin d'éviter la contamination entre les différents matériaux. À l'aide de spatules en métal, ils transvasent délicatement, cuillérée par cuillérée, les matériaux sur les plateaux de la balance afin de trouver l'équilibre parfait entre les poids et les matières pesées. Le degré de précision est laissé au bon vouloir de chacun, mais ceux qui prennent trop de temps à peser leurs différents éléments sont généralement moqués. Tout le monde semble vouloir en finir au plus vite. Peu à peu les mortiers se remplissent de ces différentes poudres. Akki va chercher de l'eau dans un pichet en plastique. Il en verse un tout petit peu dans son récipient.

Alors commence le concert assourdissant des pilons dans leurs mortiers. Rio programme son minuteur sur 1 minute 30, une durée considérée comme idéale pour que les mixtures soient parfaitement homogènes. Au moment de la discussion finale avant présentation, répondant à une remarque de Fanyon sur la mauvaise adhérence d'un émail sur l'une des pièces, Rio répondra : « Eh bien pourtant ils ont été bien mélangés, ceux là ! ». Ce zèle n'est cependant pas systématique et la plupart du temps il suffit d'un coup d'œil ou de tremper son pinceau dans le mortier pour juger de sa texture. Ce jour-là, Fanyon décide d'utiliser des mélangeurs électriques qui se trouvent dans la salle : un moyen bien plus sûr et bien moins coûteux en efforts que les mortiers et les pilons. Parmi les étudiants de deuxième année, personne n'utilise ces appareils à disposition dans la salle pour préparer ses recettes. En observant à la fois le regard médusé de ses camarades, et Fanyon lutter pour récupérer sa composition de quelques millilitres qui semble éparpillée dans ce bol pouvant contenir plus d'un litre de préparation, avant de

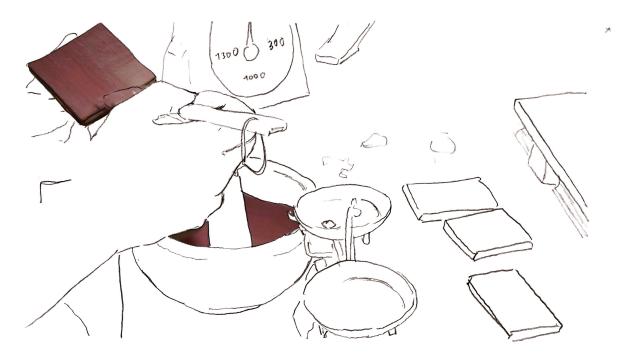
nettoyer à grandes eaux le batteur et le bol, et de recommencer une autre combinaison, on comprend bien vite que ce choix s'avère au final beaucoup moins économe que la force du poignet.

8 décembre

Pour s'y retrouver entre les différentes pièces test, les étudiants inscrivent au dos leurs initiales, le numéro de l'expérience et le numéro du test. Puis chacun étale au pinceau le mélange sur la pièce, avant d'aller jeter le surplus de pâte, nettoyer mortier et pilon et recommencer une nouvelle combinaison d'éléments. La pose est plus délicate qu'il n'y paraît. Au contact du biscuit*, la préparation d'émail sèche immédiatement. Le pinceau ne glisse pas sur l'argile cuite : il rappe, il accroche, il attache et cela provoque des irrégularités qui peuvent laisser des traces à la seconde cuisson. Parfois, on gomme ces aspérités en frottant délicatement avec le doigt. Une fine poussière d'émail se forme alors et il suffit de souffler pour l'enlever de la pièce. La quantité d'eau et l'épaisseur de la couche posée sont aussi des détails qui ont un effet sur les couleurs, leur transparence et leur uniformité. Les étudiants sont souvent perplexes face à ces multiples décisions à prendre durant le processus d'émaillage. Akki demande à Rio : « Il faut l'appliquer en couche épaisse ? ». Rio répond sèchement : « Qu'est-ce que j'en sais moi ? ». Chacun fera donc comme il le peut.

27 octobre

Après l'application de l'émail au pinceau, les opérations ne sont pas encore tout à fait finies. Pour les cristallisations on peut en effet ajouter des points d'oxyde zinc censés favoriser le développement des cristaux (les étudiants les appellent aussi des « noyaux » 核: kaku). Lors de la préparation de la première expérience, Fanyon s'interroge sur la composition de ces points. Alors que toutes les pièces test sont parées de leurs couvertes et sont prêtes à être cuites, il se demande s'il faut que ces points soient composés de la même formule que les émaux sur lesquels ils seront appliqués. Dans ce cas, toutes les recettes seraient à refaire. Rio décide d'aller demander conseil au professeur. Celui-ci, qui dirige en même temps un atelier de recherche pour les étudiants de dernière année, n'est en effet pas présent en permanence dans la salle. Il apparaît et disparaît de la salle des émaux ou de l'atelier des étudiants de deuxième année selon les requêtes des étudiants, et il faut donc régulièrement partir à sa recherche dans le couloir du département. Rio revient de sa quête une dizaine de minutes plus tard. Au soulagement de tous, Kimura a indiqué qu'il suffisait de mêler l'oxyde de zinc à un peu d'eau pour effectuer les fameux points. Rio s'essaie donc à une mixture mêlant eau et oxyde de zinc et hésite avec ses camarades sur la texture. Assez vite, une autre question émerge : avec quel outil faire



Après avoir bien mélangé les différents éléments avec l'eau, vient le moment de l'application, qui n'est pas si simple qu'en apparence. Après de nombreuses discussions sur l'épaisseur nécessaire, Akki a finalement choisi de poser son émail en double couche.



Rio applique sur la couche d'émail des points d'oxyde de zinc pur mélangé à de l'eau aux quatre coins des pièces test afin de favoriser l'émergence des cristaux durant le processus de vitrification. La méthode d'application de ces points, si elle paraît simple, a en fait été quelques semaines plus tôt l'objet d'une longue discussion et a varié à quasiment chacune des expériences.

les points ? Les étudiants passent en revue tout ce qui se trouve sur la table et autour. Ils décident de tenter l'application de points à l'aide d'un cure-dent. Alors que Rio plonge le petit bâtonnet dans son mortier tous les étudiants du groupe ont les yeux rivés sur le geste de leur camarade. Il va falloir plusieurs tentatives pour trouver la bonne méthode. Le mélange oxyde de zinc et eau sèche à la vitesse de l'éclair ; le temps que la pointe arrive sur la pièce test, il refuse de se détacher du cure-dent, le cure-dent se retrouve finalement recouvert d'émail sec, et la pièce test, avec un trou. On essaie en brisant le cure-dent en deux. Mieux que la pointe, la surface plane est pleine de promesse. Mais la situation n'est pas non plus idéale. Avec le cure-dent Rio ne parvient à déposer qu'une minuscule quantité d'oxyde de zinc, quasiment invisible. Pour l'instant, la solution est jugée satisfaisante.

Il faut maintenant s'accorder sur le nombre de points et l'endroit où les appliquer. Kyabetsu propose un point au milieu du cercle bombé. Mais la solution d'un point par coin s'impose comme le meilleur système à mettre en place. Il ne faut pas trop de points, afin de pouvoir étudier les effets, mais pas trop peu non plus au risque qu'ils ne « sortent pas ». Les étudiants se mettent tous à appliquer des points sur les différentes pièces, en prenant soin de bien imbiber le cure-dent, seul moyen pour espérer en appliquer assez sur les carreaux. La recherche aboutira quelques semaines plus tard, lors de nouveaux tests. Finalement, c'est le pinceau qui sera choisi comme le meilleur outil : imbibé du liquide, pointe perpendiculaire à la table, avec une très légère pression pour n'appliquer d'une goutte à la surface.

Le même jour

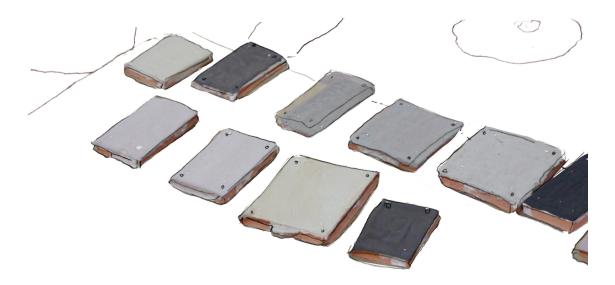
Les pièces prêtes, voici qu'un autre problème vient se poser aux expérimentateurs. Les cristaux de zinc ne se développent pas dans n'importe quelles conditions de cuisson. Ils ne supportent pas de baisses de températures rapides. Aussi, il est préconisé de maintenir durant quelques heures la température de fin de cuisson pour permettre leur émergence sous la surface vitrifiée. Mais voilà, le nombre et la taille des pièces à cuire sont si réduits qu'il est hors de question d'occuper tout un four, même le plus petit, pour un simple essai. Le professeur Kimura est lui-même très embêté. À plusieurs reprises, l'expérience manque de tomber à l'eau, faute d'étudiants acceptant de partager un four dans de telles conditions. Le professeur finit par trouver une solution. Des étudiants de dernière année qui cuisent des bijoux pour une exposition-vente ne verraient sûrement pas d'inconvénient au maintien de la température durant quelques heures. Il envoie le groupe d'étudiants négocier directement avec les personnes concernées. Première victoire : l'équipe obtient de pouvoir maintenir la température pendant deux heures.

8 décembre

Dans la salle d'émaillage, toutes les semaines, le même manège recommence. Les mélanges, associés aux pigments, prennent de nouvelles couleurs, gris-noir pour le cobalt, rouge-rose pour le bengara, beige-gris pour la terre jaune. Les différents pourcentages forment des dégradés de pastels qu'il est difficile de mettre en relation avec leur aspect final. Une vraie transformation. Les étudiants poursuivent quant à eux des discussions annexes tout en manipulant leurs pilons. Un moment d'absence et Akki ne sait plus où il en est. Il observe l'amas de poudre dans son mortier, penche la tête, l'air perplexe, un instant. « Qu'est-ce qu'il t'arrive ? », lui demande l'un de ses camarades... Akki explose de rire : « Je me suis perdu... », entraînant ses acolytes avec lui. Il se lève, va jeter le contenu du mortier dans l'évier et recommence son mélange.

C'est la dernière expérience. Les étudiants travaillent sur une terre de recyclage, sur laquelle ils ont appliqué un engobe* à base de porcelaine*. Le graphique numéro 3 est resté vide, et celui de l'expérience précédente sert de nouveau de base aux calculs. L'expérience numéro 2 avait été concluante sur le plan des cristaux mais beaucoup moins sur le rendu des couleurs, peu homogène et trop peu lumineux. En discutant avec le professeur a émergé l'idée d'un engobe de porcelaine, qu'on pourrait déposer à la surface des pièces test pour éprouver l'adhérence et la transparence des coloris et faire mieux ressortir les cristaux. Peu satisfaits de l'émail qui s'accumule à la base de la partie bombée des pièces test¹⁷, les étudiants ont aussi décidé d'appliquer leurs mixtures sur une surface plane. Une simple plaque de terre de recyclage a ainsi suffi pour les nouveaux tests. Le résultat n'est pas des plus propres. Aucune des pièces n'a la même dimension qu'une autre. Les membres de l'équipe se moquent de ces rectangles dépareillés en les sortant du sac plastique dans lesquels ils ont été rangés après la première cuisson. La vue de biais sur les pièces test avant cuisson permet de distinguer les différentes couches, dont certaines deviendront invisibles après la cuisson : terre blanche biscuitée – engobe de porcelaine – mixture avec colorant – points d'oxyde de zinc. Le rose du biscuit deviendra d'un blanc gris, le blanc lumineux de l'engobe de porcelaine ne servira qu'à mieux faire ressortir la profondeur des couleurs qu'il accueillera à sa surface, et entre les couleurs et la partie vitrifiée, se développeront, comme prisonniers de leur écrin de verre, les fameux cristaux.

^{17 -} Cette partie bombée sert vraisemblablement à jauger du potentiel de coulure d'un émail.



La vue de biais sur les pièces test avant cuisson permet de distinguer les différentes couches dont certaines deviendront invisibles après la cuisson : (de bas en haut) terre blanche biscuitée – engobe de porcelaine – mixture avec colorant – points d'oxyde de zinc.

22 décembre

Revenons maintenant à notre discussion du 22 décembre 2011. Pour les étudiants, c'est l'heure du bilan. Après les congés de fin d'année, il faudra présenter les résultats des travaux devant toute la promotion. Ensuite, les planches ordonnées seront photographiées, imprimées et placées aux côtés du protocole, des remarques et réflexions des étudiants. Durant l'inter-semestre, elles seront insérées dans des pochettes plastifiées et rangées dans les grands classeurs qui se trouvent dans la salle de documentation, à la suite des expériences effectuées par leurs aînés les années précédentes. Ces classeurs consignent toutes les expériences réalisées par les étudiants depuis l'ouverture de la section de céramique à la fin des années 1980, et sont disponibles en libre accès. Des pièces test en elles-mêmes, on perdra cependant la trace. Rangées à la va-vite dans des boîtes en plastique, elles traîneront quelques temps sur les étagères de l'atelier, avant de finir probablement leur course dans les poubelles de l'université au moment du grand rangement de printemps.

Mais pour l'heure, il faut trouver des pistes, proposer des interprétations. Les discussions continuent. Fanyon commente la forme et la taille des cristaux avec sa loupe. On déplace tellement les pièces test qu'on finit par mal les replacer. Pendant quelques minutes les étudiants dissertent ainsi sur une combinaison erronée. Puis quelqu'un s'aperçoit du problème. On retourne toutes les pièces¹8. On reconstruit tout le spectre. On recommence les discussions. On s'accorde pour dire que les cristaux ne sont pas le problème. Ici ce sont plutôt les couleurs, l'homogénéité de la pâte, qui font défaut. Quoique, si les cristaux sont là, mais pas vraiment ou pas immédiatement visibles, est-ce que ça a de l'intérêt ? L'objectif n'est-il pas de pouvoir apprécier conjointement les couleurs et les cristaux ? Les discussions vont bon train. Rio prend des notes. Il marque les points positifs, les points négatifs : les difficultés à dégager des invariants, mais néanmoins l'effet très payant du maintien de température.

Quelques semaines plus tard, lors des présentations de fin de semestre, Rio reprendra, devant ses camarades très peu attentifs, ces mêmes commentaires avec un ton résolument affirmatif; il explique que les cristaux se développent mieux autour de 25% de zinc, la nécessité du maintien de la température pendant quelques heures, une corrélation possible entre cobalt et développement des cristaux par opposition au manganèse, avec lequel les cristaux sont chaque fois peu visibles. Il questionnera le fait que les cristaux sont gros mais en nombre limité sur les couleurs jaunes et l'échec relatif sur le *Kamogawa ishi*. Il finira sur ce point en demandant si cette absence pourrait être due à l'épaisseur de l'émail, concluant – avec un point d'interrogation qui semble s'adresser au

^{18 -} Les numéros des pièces sont en effet inscrits au pinceau au dos de chacune d'entre elles.

professeur – que les cristaux sembleraient finalement mieux apparaître sur des couleurs transparentes, c'est-à-dire laissant apparaître l'engobe de porcelaine.

À la fin de sa présentation et des applaudissements de rigueur, Kimura reprend la parole. Il remercie l'équipe pour leurs travaux fort intéressants et repart sur la question finale. De sa douce voix, il explique alors qu'il n'a pas de réponse, ou plutôt qu'il n'y a pas de réponse. L'émergence des cristaux dépend d'énormément de facteurs qu'il serait impossible d'isoler de manière systématique. Cela dépend du four, de sa forme, de sa taille, de ses spécificités, et même de la position des essais dans le four. Cela dépend aussi des matières premières, des différents types de terre, de la manière dont les émaux sont posés... La chute est brutale. Elle n'est cependant pas réservée aux résultats de Rio, Akki, Kyabetsu et Fanyon. Aux étudiants qui ont exploré la diversité des émaux « écailles de tortue », à ceux qui ont tenté de développer un blanc laiteux à partir du feldspath de Fukushima (福島長石: Fukushima chōseki), ou encore au groupe qui a essayé d'isoler les propriétés des émaux dorés, Kimura répond de la même manière : il félicite les étudiants pour leur travaux mais se refuse à confirmer ou infirmer leurs hypothèses, ou à proposer une réponse définitive à leurs questions, renvoyant à la diversité des facteurs à prendre en compte. Alors que chacun range sagement ses documents dans des pochettes plastifiées, le discours du professeur me fait l'effet d'une douche froide. Tous ces calculs, ces recherches, ces tentatives de trouver des invariants, pour qu'il n'y ait pas de réponse? Tous ces efforts pour mettre en place un protocole et s'y tenir ne serviraient-ils qu'à pointer l'insuffisance d'un tel dispositif d'expérimentation?

Ce que cristallisent les expériences : non-savoirs et vertiges des possibles

La semaine suivante cependant, alors que Kimura prend la parole pour dresser le bilan de cette année d'expériences, je découvre finalement une toute autre issue à cette tragique chute. Après avoir distribué à l'ensemble de la promotion un document récapitulatif, le professeur reprend à l'oral les bases du protocole de recherche proposé aux étudiants, les thèmes travaillés en classe, les réflexions collectives. Il s'attelle ensuite à lire à voix haute la deuxième partie du document distribué, soit une liste, non exhaustive, de ce qu'il faut prendre en compte dans la fabrication d'émaux :

Choix du type d'émaux :

- Choix des matériaux de base
- Éléments colorants et éléments supports
- Éléments minéralisants
- Granulosité

Autres éléments importants à prendre en compte :

- Matériaux : pâte dure, poreuse, fine, grossière, blanche, de couleur, de haute ou basse température...
- Épaisseur de l'émail : fin, épais, application en double couche...
- Cuisson : atmosphère, température maximale, type de four, température et atmosphère lors de la chauffe, vitesse de refroidissement et atmosphère, temps global de cuisson...

La liste, comme le suggèrent les points de suspension, est en réalité sans fin, et, comme pour le faire sentir à l'ensemble de la salle, le professeur poursuit son énumération. Sur le polycopié, j'ajoute ainsi à la main les éléments suivants :

- « Ce n'est pas qu'une question d'oxydation ou de réduction mais aussi du type de four (électrique, gaz) et surtout de la particularité du four, et même de son propre four (c'est pour cela qu'il faut toujours faire des tests).
- En plus : penser à la vitesse de montée de la température. Effet très différent dans four électrique (10-12h), four à étages *noborigama* (24-30h), four de Bizen (1 à 3 semaines).
- Plus : apprendre des échecs ».

Alors qu'à la suite de ces différentes expériences, les étudiants – et avec eux l'ethnologue – s'attendaient à aboutir à une forme de stabilisation d'un savoir, ou à défaut d'un certain nombre de conditions nécessaires à la réalisation de tel ou tel type d'émail, le professeur les renvoie bien plus, en rappelant l'infinité des éléments entrant en jeu dans un tel processus, à l'impossibilité de savoir complètement. Alors que tout, dans les différentes expériences et dans leur enchaînement, semblait tendre vers une réduction du champ d'action, un rapprochement vers une, ou plus sûrement un ensemble de combinaisons permettant de mettre au jour les conditions d'émergence des cristaux, la remarque de Kimura et le document qu'il distribue pour clore une année de travail montrent que là n'est pas l'objectif de toutes ces tentatives. Les expériences autour des émaux semblent donc enseigner tout autre chose que ce que nous y cherchions au départ.

Par ces recherches sur les matériaux et leurs transformations, il ne s'agirait ainsi pas de parvenir à réduire le nombre de combinaisons, mais bien plus d'ouvrir très largement le champ des possibles.

On pourrait rétorquer qu'il n'est pas forcément nécessaire de s'engager si loin dans des expériences des matériaux pour comprendre qu'on ne pourra jamais totalement les maîtriser. Après tout, les déclarations d'humilité des céramistes japonais – et de beaucoup d'autres à travers le globe – face aux éléments naturels et aux aléas des cuissons en particulier, qui ont fait le succès d'une esthétique de l'accident et de l'irrégularité perçue comme proprement vernaculaire – déjà évoquées au chapitres 5 et 6 –, n'ont-elles pas déjà tout dit à ce sujet ? Humilité ou pas, il semble cependant que ces expériences nous amènent à poser d'une autre manière cette question cruciale de la relation à ces matériaux mouvants et l'impossibilité de les contenir. Arrêtons-nous une dernière fois sur celles-ci afin d'interroger plus précisément ce qu'elles font à la pratique de ces jeunes étudiants.

Des cristaux vieux de plus d'un siècle : quelques variations sur les recettes

Au départ, il y a une recette, une composition basique de différents matériaux censée être propice au développement des cristaux d'oxyde de zinc. Cette recette, que le professeur transmet à ses élèves, n'a bien sûr pas été inventée par lui : elle est déjà le fruit de plus d'un siècle de recherches dans le champ des émaux cristallins. Car si la paternité des émaux aux cristaux d'oxyde de zinc revient à Charles Lauth (1836-1913) et à Gabriel Dutailly (1858-1923), tous deux chimistes à la Manufacture nationale de Sèvres dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, qui en auraient publié la première recette en 1888¹⁹, les mystérieuses propriétés de l'oxyde de zinc occupent en réalité céramistes et employés des manufactures de toute l'Europe depuis au moins 1850. Considérée au départ comme un échec de cuisson, l'obtention des fameux cristaux devient bien vite l'objet d'une grande rivalité entre les manufactures de Sèvres, de Copenhague et de Berlin, puis de Meissen en Allemagne ou encore de Röstram en Suède, avant de traverser l'Atlantique avec l'un des employés de la manufacture française (Creber 2005 : 11-20). Autant de villes, soit donc autant de recettes, voire plus, qui furent expérimentées, publiées, diffusées et commentées dans les congrès et les grandes expositions internationales, assorties de leurs

^{19 -} Il s'agirait d'un article nommé « Sur les couverts (sic) de porcelaine » au sein de l'ouvrage co-écrit par les deux chimistes, intitulé La Manufacture nationale de Sèvres 1879-1887, publié en 1888. L'ouvrage n'a pu être consulté mais est mentionné, ainsi que les nombreuses autres recettes qui fleurirent dans la décennie précédant le 20 ème siècle, dans un article de William W. Zimmer, publié en 1902 et issu des *Transactions of the American ceramic society containing the papers read and discussions of the fourth annual meeting held at Cleveland, Ohio,* (38-47) (https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.b3039303;view=1up;seq=7 consulté le 29/05/2016). Sur les nombreux points d'émergence conjoints des émaux cristallins en Europe et aux États-Unis au tournant du siècle, voir l'ouvrage de Diane Creber cité précédemment (Creber 2005 : 11-20).

plus belles réalisations. C'est au cours de celles-ci qu'elles commencèrent à intéresser les céramistes japonais, et en particulier Miyagawa (Makuzu) Kōzan (宮川(真葛)香山: 1842-1916). Issu d'une lignée de potiers de Kyōto, Makuzu Kōzan ouvrit dans les années 1870 un atelier à Yokohama destiné principalement à l'export, et fut l'un des premiers Japonais à exposer des céramiques cristallines. Sur l'archipel, les cristaux remportèrent ainsi le même enthousiasme qu'en Europe et l'on se mit partout à tenter de les faire émerger, en particulier autour de Seto et dans la ville de Kanazawa au sein de la Ishikawa school for the industrial arts (Pollard 2002: 87-92)²⁰. Restait cependant un problème de taille : malgré l'acharnement et les nombreuses tentatives faites sur ces trois continents, malgré les recettes, la fabrication de ces émaux ne parvint pas à être stabilisée. Jusqu'au début du 20^{ème} siècle, il fut donc impossible d'envisager de les produire en masse, et il fallut redoubler d'efforts, de recherches, et de nouveaux dispositifs d'expérimentation, mais aussi de cuissons, mais aussi de fabrication des matériaux de base pour venir à bout de ces capricieux cristaux. L'histoire de cette course internationale est fascinante tant elle se confond avec l'histoire de la modernisation des techniques de fabrication de céramiques. À Berlin comme à Kanazawa, ou même à Kyōto, les cristallisations de l'oxyde de zinc devinrent l'objet d'études, d'expérimentations et de recherches au sein des jeunes écoles et centres de recherches industriels, avec les moyens de la chimie expérimentale²¹. Soutenus par ces centres de recherche nouvellement créés qui commencent à fleurir sur tout le territoire, ainsi que par le recrutement d'employés étrangers, les petites manufactures disséminées dans l'archipel transforment peu à peu et profondément leurs pratiques, produisant à leur tour de nouvelles recettes, prêtes à être testées, expérimentées, modifiées, etc. (Morris-Suzuki 1994)²². Les cristaux et la multiplication de leurs recettes n'en

^{20 -} L'Ishikawa school for the industrial arts (石川県工業高等学校: Ishikawa-ken kōgyō kōtō gakkō), fondée en 1887, fut parmi les premières formations à l'industrie ouvertes au Japon.

^{21 -} Il s'agit à Berlin de l'Institut de recherches technico-chimiques attaché à la Manufacture Royale de porcelaine Königliche Porzellan-Manufaktur Berlin) (Creber 2005 : 13). Les émaux cristallins (結晶釉 : keshō-yū) font partie des expériences recensées au sein du Centre expérimental de céramique de la ville de Kyōto (Maezaki 2014 : 18-19). Notons qu'au Japon particulièrement, la circulation des recettes issue de l'adoption du système des brevets bouleversait déjà depuis quelques années des siècles de secrets de fabrication. L'historienne des technologies Tessa Morris-Suzuki rapporte que dans le fief d'Arita – connu pour ses productions de porcelaines – parmi les professions fortement soumises au secret professionnel, ceux qui s'occupaient de peindre les décors (nommés 赤絵師 : akae-shi, litt. « maîtres des décors rouges » en raison de la couleur distinctive des céramiques d'Arita) étaient particulièrement contrôlés par leur seigneur pendant le régime des Tokugawa (17ème-19ème siècles). Cela n'empêcha pas pour autant la diffusion de ces techniques dans d'autres fiefs et notamment à Seto (Morris-Suzuki 1994 : 30-31).

^{22 -} L'histoire de la modernisation du Japon est ainsi bien loin de se résumer à une simple imitation ou absorption de techniques en provenance de l'Occident, impulsée du haut vers le bas par un État avide de reconnaissance internationale. Il s'agit d'un processus complexe et relativement peu documenté qui place au centre de l'action des petites entreprises familiales anciennes et de petite taille réparties sur tout l'archipel, qui ne se limitent bien entendu pas à la céramique, et touchent des domaines aussi variés que le textile, la soie ou la brasserie. À ce sujet, voir en particulier les travaux déjà cités de Tessa Morris-Suzuki, ou encore l'ouvrage collectif édité par Tanimoto Masayuki (Tanimoto 2006). Sur l'industrie du Sake et la modernisation des techniques de fermentation, voir les travaux de l'historienne des sciences Victoria Lee sur les ferments de riz (Lee 2015).



Le regard rivé sur sa minuscule loupe pour observer une pièce test sortie du four, Fanyon découvre les subtilités infinies des cristaux d'oxyde de zinc.

sont bien sûr qu'un tout petit exemple, mais ce détour par la folie cristalline nous permet de saisir deux aspects fondamentaux des expériences autour des émaux qui occupent les quatre étudiants. Le premier est que la recette est toujours et seulement un point de départ : une formule précise certes mais qui ouvre une infinité de variables et de réinterprétations possibles²³. Dans ce contexte universitaire qui ne vise pas l'application de ces recherches à des objets, on comprend que les expériences déjà effectuées par d'autres avant eux n'intéressent que peu les jeunes appentis : il ne s'agit pas ici de reproduire ces cristaux mais plutôt de les mettre à l'épreuve, de les produire *une nouvelle fois*.

Savoirs instables et énigmes des matériaux : apprendre à ignorer

Le second aspect a trait à la forme des expériences elles-mêmes. Cette très brève incursion dans l'histoire de la modernisation de la production des émaux nous renvoie au caractère définitivement composite de ces dispositifs expérimentaux. Ainsi que nous l'avons vu au fil de ce récit, les étudiants font face à bien plus qu'un protocole un peu complexe. Au cours de leurs recherches sur les émaux, les étudiants tentent de travailler avec des éléments qui n'ont de cesse de se transformer : de diagrammes en pourcentages, de pourcentages en mesures, de mesures en grammes, de grammes en poudre, de poudre en liquide, puis de nouveau de liquide en poudre, avant de finir fixés et vitrifiés. D'une expérience à l'autre les éléments changent de nom et de graphie, où d'exotiques géographies des matières premières côtoient les formules chimiques²⁴. Les matières premières, singularisées dans leurs caisses de plastique, finissent par se confondre sur les tables de travail, avant de devenir indistinctes une fois mêlées à l'eau dans le mortier; après application au pinceau, les différentes couches de terre cuite, d'engobes, d'émail et de points de zinc se laissent une dernière fois apprécier séparément avant de fusionner ou de changer radicalement d'aspect, de texture et de couleur durant la cuisson. À la sortie du four, d'autres enchaînements se poursuivent, les pièces test deviennent des objets d'observation examinés à la loupe ; elles sont commentées, photographiées, classées,

^{23 -} L'historien des sciences et des techniques Robert Halleux rappelle que les recettes sont loin d'être des ensembles prescriptifs et figés. Il décrit les nombreuses recettes présentes, en Europe, dans les manuscrits des époques antiques, médiévales et modernes, souvent assortis de nombreux commentaires et annotations, comme des « texte[s] de trois temps » : celui où elle fut mise par écrit, celui de sa transmission, celui du lecteur qui entreprend de l'appliquer. « Entre le premier temps et le dernier s'écoulent parfois des millénaires. Au premier temps, les problèmes qui se posent sont le non-dit (ce qui va de soi ou ce qui fait le secret de fabrication) et l'inadéquation au langage (imprécision du vocabulaire et de la quantification) ; au deuxième temps s'enchaînent les corruptions textuelles involontaires (fautes des scribes) et volontaires (réinterprétations) et les évolutions sémantiques (les substances changent de nom, les noms changent de substance) ; au troisième temps, le texte de la recette affronte le choc en retour d'une nouvelle pratique » (Halleux 2009 : 56).

^{24 -} Sur la complexité du processus de traduction du vocabulaire de la chimie en Chine dans les dernières décennies du 19 ème siècle (avec quelques réflexions sur le Japon), voir l'ouvrage de l'historien des sciences chinoises James Reardon-Anderson (Reardon-Anderson 1991 : 29-52).

tandis que les spécimens les plus prometteurs seront reproduits, re-testés à l'aune de nouveaux critères ou de nouvelles variables. Les effets des cristaux sont quant à eux rapprochés de phénomènes communs aussi variés que les feux d'artifice ou la précipitation de l'huile à la surface de l'eau. L'expérience des émaux fait ainsi proliférer à foison des matières et des réactions, des commentaires sur ces réactions, produisant alors des ensembles hétérogènes qui n'arrêtent pas de changer d'apparence, et qui rappellent ce que l'anthropologue Tim Ingold décrit du « monde des matériaux », dans lequel « rien n'est jamais achevé : tout peut être quelque chose, mais être quelque chose c'est toujours être en train de devenir autre chose. Dans notre vision du monde centrée sur les objets, nous appelons cela du 'recyclage'. Mais d'un point de vue centré sur les matériau, c'est tout simplement la vie » (Ingold 2011 : 3)²⁵. En ce sens, par ces expérimentations, c'est bien avec l'hétérogénéité et la multiplicité des manières d'être des matériaux, leur vie propre, que les étudiants composent, non sans mal parfois.

Que dire cependant de cette volonté de conserver les traces de ces expériences en consignant les protocoles d'enquête et les photographies des différents tests ? Ces classeurs disponibles pour consultation ne sont-ils pas là pour témoigner d'un savoir stabilisé, ou du moins accumulé? Ces classeurs, qui compilent de manière chronologique, avec la simple mise à jour d'un index une fois l'an, toutes les expériences d'émaillage réalisées par des générations d'étudiants, ne pourraient-ils pas plutôt être interprétés comme de simples traces de la prolifération des expériences, des captations à un instant T de certaines combinaisons des matériaux ? En ce sens, les documents produits autour des émaux au sein de cette université s'apparentent à ce que l'anthropologue Alice Street a décrit comme des « artefacts de non-savoir » (« artefacts of not-knowing »). Observant les dossiers médicaux de patients d'un hôpital de Papouasie-Nouvelle Guinée, la chercheuse montre que ceux-ci ne servent pas, comme cela est fréquemment le cas en Europe, à fixer un diagnostic, mais à multiplier les interprétations et ainsi les pistes pour le soin. Aussi, plutôt que de réduire l'incertitude quant aux maux des patients, ces documents affichent et produisent cette incertitude tout en la plaçant au fondement de l'action médicale (Street 2011). Les protocoles produits par les étudiants, et plus largement le dispositif expérimental en lui-même, ne sont-ils pas eux aussi des « artefacts de non-savoir » qui

-

^{25 -} Dans un autre de ses ouvrages, l'anthropologue invite, reprenant les propositions de l'historien de l'art James Elkins sur la peinture à l'huile (Elkins 2000), à oublier la chimie et à envisager les matériaux en alchimiste : « Peindre consistait à réunir, dans un seul mouvement, une certaine mixture matérielle sur le pinceau, en mettant en jeu une gestualité du corps à travers la main qui le tenait. Mais la science de la chimie ne peut pas plus définir cette mixture que la science anatomique ne peut définir le geste. Le chimiste pense la matière comme un invariant atomique ou une structure moléculaire. Ainsi l'eau se définit-elle comme H²O et le sel comme du chlorure de sodium. Pour l'alchimiste au contraire le matériau est connu non pas pour ce qu'il est mais pour ce qu'il fait, en particulier lorsqu'il est mélangé avec d'autres matériaux et utilisé d'une manière particulière ou placé dans une situation particulière » (Ingold 2017 : 74-75). Dans notre cas, la relation aux matériaux s'impose plutôt dans une ambiguïté fondamentale entre chimie et alchimie et il me semble que c'est aussi là l'une des richesses de ces expériences des émaux.

servent davantage à faire proliférer le champ des actions possibles et produisent de l'incertitude, plutôt qu'ils ne stabilisent des savoirs et cherchent à la réduire ?

La pratique des émaux par les étudiants apparaîtrait ainsi comme l'une de ces « énigmes [qui] ne sont pas faites pour être tranchées mais perpétuellement interrogées » (Caillet 2009 : 7). Cette « ignorance ostentatoire et l'affirmation de son caractère irréductible » (Caillet *op. cit.* : 7) rappelle en effet ces moines de Nara, parmi lesquels l'ethnologue Laurence Caillet a mené une enquête dans les années 1970, qui répètent à loisir que les mystères du rituel sont insondables²6. Se frottant aux matières sous toutes leurs formes, faisant acte par l'expérience des possibilités infinies de leurs transformations, les étudiants n'apprendraient donc pas à savoir mais à ignorer. Cette ignorance, ce non-savoir en jeu, n'est cependant pas un discours passif ou contemplatif, une simple connaissance en négatif ; elle prend corps dans l'épaisseur des expérimentations et propose des chemins pour l'action. C'est parce qu'ils ne pourront jamais savoir complètement que les étudiants doivent continuer à chercher, à travailler, à tenter d'ouvrir, avec force ou subtilité, les brèches dans lesquelles s'engouffrer pour toucher du doigt (ou de la loupe) l'infini vertigineux des possibles.

Au-delà des expériences...

La plupart des étudiants choisira cependant de ne pas réitérer ces expériences hors du cadre fourni par ce cours et préfèrera recouvrir ses différentes pièces de solutions standardisées et préparées à l'avance (ces grandes poubelles de plastique contenant les émaux les plus fréquents – transparent, céladon*... – concoctés par Haru en grande quantité tous les deux à trois mois). Il est vrai que ceux qui s'y frottent ne sont pas au bout de leurs peines! Au cours de mon séjour je croiserai ainsi quelques aventuriers des couvertes*. Parallèlement au séminaire, Akki met en place un protocole très rigoureux d'essais pour la pièce qu'il fabrique dans le cadre de la « création de promotion ». Pendant plusieurs semaines je le vois revenir avec des séries de petits carrés aux teintes passées allant du rouge au marron via tout un dégradé d'ocres et à la texture mate et râpeuse, comme si le temps les avait érodés. Entre certains essais, les différences sont extrêmement subtiles; et Akki les dispose côte-à-côte en de nombreux endroits – sur sa

-

^{26 -} Ce parallèle permet aussi de lever l'opposition entre théorie et pratique, que nous avons croisée à maintes reprises, en ce qu'elle en cache en fait une autre opposition, autrement plus générale : celle qui existe entre praticiens et non-praticiens/novices. La leçon de cette expérience pourrait ainsi s'énoncer comme suit : ceux qui pratiquent la céramique et ont à composer avec la terre au quotidien n'ont plus besoin de ces questions directes et de réponses claires ; ils ont compris qu'il était impossible de tout comprendre : « bref, à la différence des laïcs [ici les novices ou l'ethnologue en position de membre extérieur] qui ignorent ce qu'ils ignorent, les moines [ici les céramistes, étudiants comme experts] savent ce qu'ils ignorent » (Caillet 2009 : 10). Dans le champ des pratiques artisanales, l'anthropologue Trevor Marchand note lui aussi, au cours de son enquête auprès d'apprentis ébénistes en Angleterre, que le fait de ne pas savoir (not-knowing) est un véritable moteur de l'apprentissage (Marchand 2015).

table, devant le tableau, dans le couloir, ou encore dehors – et consacre de longues minutes à les observer, semblant espérer y détecter des distinctions fondamentales. Il finira d'ailleurs par se diriger vers un tout autre coloris, bien plus brun et relativement moins rugueux que la trentaine de pièces test accumulées sur son bureau.

Quelques mois plus tard, lors des présentations des pièces de fin d'études, voici que la nécessité de l'expérimentation est remise sur le devant de la scène. Le cas est le suivant : une étudiante de dernière année a réalisé pour son diplôme deux très mignons petits lapins de porcelaine : leur pelage est formé d'une accumulation de motifs géométriques dont les contours sertis d'or rappellent de riches bijoux. Mais voilà, les lapins ne sont pas blancs mais... couleur rouille. Alors que l'étudiante achève son discours, l'un des professeurs se risque à poser la question qui fâche : pourquoi avoir choisi ce coloris (qui de plus a adhéré à la surface de la porcelaine de manière non homogène) pour les formes très réalistes de ses lapins? La jeune femme, visiblement gênée, passe aux aveux. Elle espérait obtenir un blanc laiteux, mais tout ne s'est pas passé comme prévu. Étudiants et professeurs intrigués par ce mystérieux glissement de couleurs tentent de reconstruire les différentes étapes. L'enquête est assez vite résolue : la composition préparée par l'étudiante, elle-même reproduite, sans test préalable, à partir d'une recette issue d'une section des classeurs consignant les résultats des expériences menées dans le séminaire sur les émaux consacrée aux blancs, contenait du bengara, le colorant rouge-brun à base d'oxyde de fer utilisé précédemment par nos expérimentateurs! La découverte fait rire une bonne partie de l'assistance, mais l'étudiante ne l'entend pas de cette manière. Les compositions des émaux sont tellement complexes, leurs réactions à la chaleur tellement imprévisibles, pourquoi aurait-il été plus improbable qu'autre chose qu'une recette contenant quelques grammes de *bengara* ne puisse pas rendre du blanc ? Les professeurs décident de faire preuve d'indulgence : ils proposent à la jeune femme de re-cuire ses pièces avant le diplôme en apposant une nouvelle mixture sur ses pauvres lapins rouges. Ils rappellent néanmoins à l'ensemble des étudiants qu'une recette n'est qu'un point de départ, et qu'il faut toujours procéder à des tests avant d'appliquer la mixture sur les pièces finales²⁷.

L'année suivante, le blanc laiteux refait surface. Alors que je commente la subtilité de couleur du bol de Manatsu que j'ai choisi d'emporter à Paris (voir chapitre 5), un blanc laiteux posé sur une terre noire qui semble en certains endroits tirer sur le vert d'eau, l'étudiant baisse les yeux en marmonnant qu'il s'agit d'un spécimen unique d'émail. L'air encore dépité, il me raconte les longs mois passés à faire des recherches

^{27 -} C'est au cours de cette même session que Daiki se verra lui aussi proposer de cuire de nouveau ses pièces, lui aussi à cause d'un problème d'émail (voir chapitre 1). Une telle indulgence de la part des professeurs est en vérité assez rare, car, d'après les étudiants, elle provoque des inégalités entre membres d'une même promotion. Le fait que celle-ci s'applique aux étudiants qui ont fait l'effort de préparer eux-mêmes leurs émaux n'est donc pas totalement anodin.

pour obtenir un blanc aux nuances complexes, le premier test sur ce bol de terre noire, la satisfaction à la sortie du four, la recette choisie consignée dans les notes de son téléphone. S'ensuit le récit de la mésaventure finale : le téléphone tombé dans les toilettes et la recette perdue à tout jamais. Ces insaisissables émaux n'en finissent ainsi pas de rappeler aux étudiants qu'en fait de savoirs, il n'y a ici que de l'incertain. Loin d'être seulement le fait d'une parole professorale autoritaire, ce sont ici les matériaux eux-mêmes qui viennent se dérober aux courageux qui s'engagent dans les voies de l'expérimentation. Nous aurions cependant tort de nous arrêter sur ce triste constat et de nous limiter à la pratique des émaux. Maintenant que nous avons émis l'hypothèse que ce qui s'apprenait était l'impossibilité à savoir complètement, il nous faut désormais découvrir ce que celle-ci, en retour, construit dans le travail des étudiants.



Au cœur de l'été 2012, dans la salle des tours, les étudiants de troisième année tentent de donner forme à d'imposantes masses de terre crue dans le cadre du « cours des grandes jarres ».

Chapitre 8

La tournure des choses ou comment composer avec une matière qui nous dépasse

Kyōto, 2 juillet 2012. Je retrouve, après cinq mois d'absence, la salle des tours, ses murs de béton, ses néons et ses ventilateurs, l'odeur de la terre humide et la poussière. Les étudiants de troisième année y ont commencé depuis une petite semaine un nouveau module technique qu'ils appellent le « cours des grandes jarres (大壺の授業: ōtsubo no jugyō) ». Les étudiants ont quatre semaines, ou plutôt trois séances hebdomadaires de cinq heures réparties sur quatre semaines, pour fabriquer au tour électrique un contenant d'environ 90 centimètres de hauteur et 60 centimètres de largeur²8. Une fois réalisées, séchées puis cuites une première fois dans les fours du département, ces grandes jarres sont envoyées à Kutsuki et cuites lors de la cuisson au bois annuelle de septembre, dont nous avons longuement parlé. Cette session, orchestrée de bout en bout par Nobuki, l'enseignant d'une quarantaine d'années au caractère bien trempé que nous avions déjà croisé au chapitre 6, s'étend ainsi dans les faits bien au-delà des limites horaires fixées par l'administration pour empiéter largement sur les congés d'été. Et, durant ces moites journées de juillet, le poids de ce défi technique se fait déjà ressentir.

Qu'on se figure en effet d'avoir, sous une chaleur humide, à malaxer un pain d'argile de huit kilogrammes pour en extraire les éventuelles bulles d'air, avant de le centrer des deux mains en résistance à la force centrifuge du tour de potier. Il s'agit en plus de travailler un mélange de terre tellement chamotté* qu'il faut porter des gants aux mailles épaisses pour ne pas se blesser les mains. Et ce n'est là que la toute première étape d'un long labeur. Ensuite, il faudra creuser dans cet amas de terre avec son poing avant de former une sorte de grand saladier qui servira de base à la jarre, en faisant bien attention à ce que les parois soient d'épaisseur égale et que le diamètre de la base soit en adéquation (même approximativement) avec les projets individuels dont les croquis au format A3

^{28 -} Les premières séances du cours, auxquelles je n'ai pas assisté, sont en fait consacrées à la réalisation au tour d'un vase, de forme libre, de 25-30 centimètres de hauteur, qui semble faire office de « tour de chauffe » avant de se lancer dans le montage des grandes jarres à proprement parler. Le jour de mon arrivée, certains peinent cependant encore à donner forme à cette version miniature de l'exercice.

sont affichés à chaque poste. Après quelques heures de séchage commencera la deuxième étape, le montage au colombin*. Il s'agira alors d'apposer progressivement, les uns au -dessus des autres – ou plutôt les uns mêlés aux autres –, de gros boudins de terre jusqu'à la hauteur voulue, en veillant à ce que la terre ne soit ni trop humide, ni trop sèche.

Le récit imagé des expériences entourant les émaux nous a conduits, dans le chapitre précédent, à prendre acte du fait que l'apprentissage ne menait pas tant à une accumulation de savoirs qu'à reconnaître une certaine forme d'ignorance. Cette impossibilité à savoir, à embrasser la totalité des propriétés de matériaux éminemment changeants et complexes, n'est néanmoins pas à comprendre comme l'échec de cette forme d'enseignement ou comme un point d'arrêt dans l'apprentissage; bien plus, elle apparaît comme un point de bascule, comme un ressort pour l'action et vers davantage d'expérimentations. En nous enfonçant dans le récit des difficultés du façonnage au tour, en plongeant dans les méandres de ces masses de terre humide, nous tâcherons de saisir, dans ce chapitre, comment les étudiants composent avec ces matériaux qui les dépassent. Pour cela, nous nous livrerons à une dernière expérience descriptive. Plutôt que d'envisager le processus de fabrication de ces grandes jarres dans son ensemble, nous nous restreindrons ici volontairement à n'en explorer qu'une toute petite partie. Nous nous focaliserons sur une courte séquence, issue d'un seul après-midi de tournage, en suivant tour à tour le professeur montrant à ses étudiants comment tourner la base de leur jarre, puis quelques étudiants tentant de mettre ces consignes en pratique. Suivant l'opposition proposée par l'anthropologue Geoffrey Gowlland dans le cadre de films réalisés avec des céramistes de Chine et de Taiwan, nous ne procèderons pas ici à une « miniaturisation » du travail au tour, consistant à « donner une vision d'ensemble de la totalité du processus », et obligeant donc à l'accélérer et à éluder de nombreux détails comme les moments de répétition et de transition. Au contraire, nous nous attèlerons ici à en proposer une « amplification » « qui exacerbe et élargit les détails » et donne à voir « les multiples dimensions de l'habileté [...] et une meilleure idée de l'expérience corporée [embodied] de l'artisan » (Gowlland 2015 : 294)²⁹. Il s'agira ainsi, par ce resserrement temporel, d'affiner

^{29 -} L'anthropologue se fonde ainsi sur deux expériences de films réalisés sur le terrain : le premier « de type chaîne opératoire [en français dans le texte] » visant à retracer dans son ensemble le processus de fabrication de théières zisha et le second issu de rushes où l'anthropologue se trouve lui-même en situation d'apprentissage. Dans le premier cas, le film monté est un condensé de quarante minutes d'un travail qui aura dans les faits duré environ deux jours et doit donc éluder de fait certaines étapes de la fabrication, ainsi que toutes les transitions et les répétitions. C'est en ce sens qu'il provoquent un effet « miniature » qui permet de donner une vue d'ensemble, mais provoque en même temps une sorte de « mystification » de la pratique artisanale, en créant une distance infranchissable entre l'artisan et celui qui regarde (Gowlland idem : 291 ; pour une réflexion plus large sur les procédés photographiques et filmiques « montrant le faire [showing making] » et leur potentiel mystificateur, voir aussi Lehmann 2012). Dans le second cas, la situation d'apprentissage, dans laquelle l'artisan montre au novice les points importants, en répétant certains gestes ou en les ralentissant, permet quant à lui « d'amplifier » le travail de l'artisan en en montrant les nombreux aspects, dont ceux de l'effort nécessaire ou encore les différents sens à l'œuvre. Si la distinction opérée par Geoffrey Gowlland est construite dans le cadre d'une réflexion sur le film, elle semble aussi tout à fait pertinente pour questionner les différentes modalités de description de l'action technique.

au maximum le grain de la description afin de laisser se déployer les particularités du processus d'apprentissage – gestes, mouvements, hésitations, transitions, reprises. Cette description condensée permettra d'autre part de ne pas envisager cette série d'opérations techniques du point de vue de la prescription et de la règle – ce qu'il *faudrait* faire –, mais, de rendre visible, au fur et à mesure de leur émergence au fil du récit, la diversité des petits arrangements entre étudiants, tours et matériaux – ce que l'on essaie *effectivement* de faire. À la suite de ce récit détaillé et à hauteur d'homme, nous changerons de nouveau d'échelle pour tenter de définir, au plus près du travail conjoint des corps et de l'argile, ce qui se construit au cœur de cet apprentissage.

Le problème d'un vase

Le professeur, la mesure en toute chose

Retour au 2 juillet 2012. Il est 13 heures passées et Nobuki, après avoir procédé à l'appel et attendu les quelques retardataires, convie les vingt-et-un étudiants³⁰ au centre de la pièce, devant un tour vacant, pour une démonstration. Assis à son poste, sa motte de terre parfaitement cylindrique dans une main, Nobuki plonge l'autre dans l'eau troublée par les résidus de terre qui croupit à ses côtés dans une bassine en plastique. D'un mouvement des doigts, il asperge délicatement le tour. Il fait une première pause dans l'enchaînement des actions pour expliquer comment faire. Il ne s'agit pas de mouiller le tour mais de l'humecter, pour que la terre adhère mieux. Puis d'assez haut et de manière spectaculaire, il jette le cône des deux mains sur le tour à l'arrêt. Les huit kilogrammes de terre viennent s'écraser sur la surface métallique dans un grand fracas. Le professeur insiste : quand elle tombe, la terre doit faire « vlan! (ぱっと: patto) », sinon, le geste est trop mou. Il agrémente son explication en mimant de ses bras un lancer mou puis la réaction de la motte de terre, devenant instable, se mettant à osciller dans le sens inverse de celui de la rotation du mécanisme. Tout au long de sa démonstration, Nobuki, commente avec minutie et sans fioriture chacun de ses gestes. Il commence à attaquer le cône par les côtés en le tapant de la paume de ses mains. Il s'arrête pour montrer aux étudiants qu'il s'agit d'effectuer une pression du bord extérieur de la paume, et non de l'intérieur. Le tour en marche, le professeur enchaîne ses actions avec une fluidité et une rapidité

-

^{30 -} Entre la deuxième et la troisième année, trois étudiants ont quitté la promotion : le premier, dont nous avons déjà évoqué l'absentéisme, a arrêté au cours du deuxième semestre de la deuxième année ; la deuxième a quant à elle quitté l'université à l'issue de la deuxième année pour suivre une formation professionnelle ; la dernière est restée à Seika mais a obtenu de se réorienter dans la section de « peinture japonaise » (nihonga), un rêve qu'elle avait confié nourrir depuis longtemps.

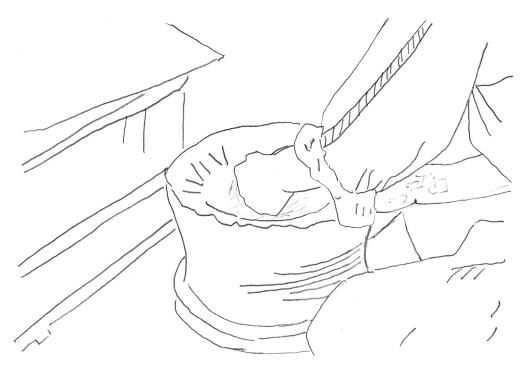
impressionnantes, tout en continuant à décrire ses gestes avec une grande simplicité. En quelques secondes le cône est parfaitement centré, puis tout aussi parfaitement aplani.

De leur côté, les étudiants se sont presque fait oublier. Dans un silence qui tranche avec le brouhaha habituel, ils observent la scène les yeux écarquillés. De temps à autre, on voit des cous se tordre et des dos se contorsionner ; la configuration de la salle empêche d'avoir une vue complète sur les actions du professeur. Certains sont allés chercher des tabourets et observent la séquence d'en haut, tandis que d'autres, accroupis, la tête à la hauteur du tour, ne quittent pas des yeux les mains du professeur. Le tour à l'arrêt, Nobuki commence à creuser un trou au milieu de l'édifice avec son poing droit. Après quelques coups, il fait une courte pause. Sortant sa main du trou, il montre hors du pôle de l'action le bon et le mauvais positionnement des bras : il faut que la main soit perpendiculaire à l'avant-bras et non dans le prolongement de son axe. Ce dernier, qui est donc en contact avec la terre humide, est recouvert d'une fine couche de boue : la preuve d'une bonne posture que le professeur exhibe à chacun des étudiants en pivotant le buste de part et d'autre de la salle. Et la démonstration continue ainsi dans une curieuse alternance entre des enchaînements de gestes ultra-rapides et des arrêts sur image.

Avant de mettre le tour en marche, Nobuki enfile des gants de tissu, qui servent habituellement à protéger de la chaleur, et mesure dans l'air, du pouce et de l'index, l'épaisseur visée avant de commencer à affiner les parois. Au bout de quelques secondes, il s'arrête de nouveau pour reprendre ses explications. Pouce et index des deux mains doivent former un crochet des deux côtés, insiste-t-il. Mais surtout, c'est à l'angle et à l'espace entre les deux doigts qu'il faut faire attention. Il attrape une petite planchette de bois qui traîne à côté du poste de travail puis montre de nouveau le geste, la planche entre les deux mains, comme s'il s'agissait de la paroi d'argile. Juste derrière lui, Rio reproduit dans l'air la position des doigts et le mouvement de côté qui permet d'affiner peu à peu l'épaisseur et d'agrandir le diamètre de l'édifice, comme s'il essayait de capter au vol la bonne posture, de ralentir le mouvement de la démonstration.

Tama, tours et détours

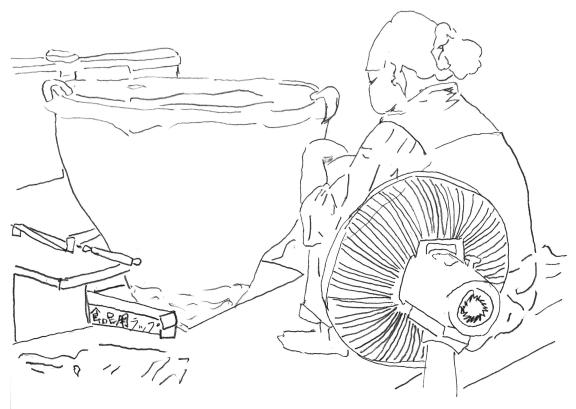
Quelques minutes plus tard, j'observe Tama tenter de mettre en pratique les conseils et consignes prodigués par son professeur. L'étudiante, l'air peu assuré, se prépare à centrer afin d'obtenir un cône de terre droit et placé parfaitement dans l'axe du tour. Avant d'agir sur sa motte d'argile qui est déjà posée sur la girelle, elle prend quelques instants pour se remémorer les gestes à faire en effectuant des mouvements dans le vide, le regard fixé sur ses deux mains. Puis, elle démarre le tour, et, par pression des deux paumes, fait descendre et monter son tas de terre en essayant de trouver le centre. L'étudiante doit s'y prendre à de nombreuses reprises. Elle soupire. Sur le tour, la motte d'argile n'a pas complètement cessé ses oscillations et n'est donc pas parfaitement centrée, mais elle se



Le tour à l'arrêt, une étudiante tape de toutes ses forces de son point nu pour évider le centre de la motte de terre de huit kilogrammes.



Quelques minutes plus tard, après avoir enfilé des gants pour protéger ses mains des nombreuses particules présentes dans cette terre de recyclage, elle forme la base de sa jarre en l'élargissant progressivement de l'intérieur.



Accroupie sur son plan de travail, profitant de l'air frais du ventilateur qui sèche doucement la base de sa jarre, une étudiante se repose, contemplant le résultat de quelques après-midis de durs efforts.

lance tout de même dans l'étape suivante. De toutes ses forces, elle jette son poing sur la terre crue, avant de se redresser et de tester dans le vide les différents angles possibles du poignet évoqués quelques minutes auparavant lors de la démonstration.

Tama ne se laisse pas abattre. Malgré ses gestes hésitants et une apparente fatigue physique, petit à petit, geste après geste, elle tente de donner forme à cette masse de terre lancée à toute vitesse sur le tour. Et, au fur et à mesure que ses paumes entrent en contact avec l'argile, il ne s'agit finalement plus vraiment de parvenir à reproduire les gestes du professeur. À plusieurs reprises, elle s'interrompt, se tourne vers moi : « Je ne comprends rien! ». Je l'encourage; elle reprend, silencieuse, les yeux fixés sur les points de contact entre l'argile et ses mains. Tama n'est pas la seule à hésiter, à ne pas savoir comment faire, à se questionner sans cesse sur la justesse de ses mouvements. Sur le tour voisin, Ayumichi pousse des cris de désespoir en direction de son professeur : « Monsieur, à l'aide...! ». « Mais non, je ne vais pas t'aider! Tu vas le faire toute seule! », lui répond ce dernier en riant. Il poursuit en singeant les gestes de l'étudiante : « Mais tu ne vois pas que c'est complètement instable? Tu ne vois pas? ». Ils rient. Quelques secondes plus tard, c'est sa voisine de gauche qui reçoit le verdict sévère du professeur : « Mais ici aussi, ça bouge! Tu ne vas tout de même pas faire comme ta camarade! ». L'étudiante en profite pour glaner quelques conseils. Comment procéder pour arriver à la forme en boule avec un long col qu'elle a pour projet de réaliser? Nobuki la regarde un instant droit dans les yeux : « Mais ça, c'est ton travail ! C'est à toi de réfléchir ! ». Il lui explique qu'il faut se questionner sur la manière de procéder pour réaliser le vase de la forme que l'on souhaite. « Si tu échoues, ce n'est pas grave, c'est même bien », poursuit-il. « Tu comprendras mieux de toi-même comment faire. Tu n'y arriveras pas si tu demandes 'comment faire' et que moi je réponds 'comme ça' ». Enfin, il s'approche de Tama qui tente en vain d'élargir la base de sa jarre et l'invite à changer de position et à se mettre en tailleur de manière à répartir la force dans tout son torse.

Cela n'a pas l'air de lui être confortable. L'étudiante se lève quelques instants plus tard pour se dégourdir les jambes. Elle cherche des alternatives. Elle essaie ensuite de travailler avec les deux jambes pliées autour du tour, avant de reprendre finalement la position indiquée par le professeur. Puis elle tente de détendre ses doigts engourdis par l'effort, se plaint de crampes. Elle me montre l'endroit où elle a mal : tout juste dans l'intervalle entre l'index et le pouce de la main gauche, car, explique-t-elle, c'est là qu'est concentrée toute la force. Elle demande conseil à sa voisine au sujet de sa main douloureuse. Celle-ci montre à sa camarade la posture qui lui semble juste. Tama reproduit le geste de ses deux mains et demande confirmation. Les deux étudiantes se font face, les deux mains presque jointes : « Comme ça ? », « Oui, oui, comme ça. Enfin... je pense ». Quelques minutes plus tard, alors qu'une de ses amies passe à côté d'elle pour aller remplir sa bassine, Tama s'arrête et se plaint de nouveau de sa crampe au doigt et partage sa lassitude de ne pas parvenir à un résultat concluant. Sa camarade pose sa bassine

sur le plan de travail et lui montre, cette fois avec beaucoup d'assurance, les différentes positions des mains. Elle regarde son amie reproduire le geste, repositionne ses doigts et dit : « Voilà... comme ça. Ça va aller ! »

Tama se remet au travail quelques secondes, avant de s'arrêter de nouveau. Elle regarde sa pièce : elle semble un peu chancelante mais commence petit à prendre de l'amplitude. L'étudiante se tourne vers moi ; elle me confie qu'elle a peur d'aller plus loin, de faire des bêtises. Elle préfère attendre le retour du professeur. Quelques minutes plus tard, ce dernier lui lance un laconique : « Plus fin! », suivi d'un : « C'est un peu rapide! » L'étudiante le regarde, l'air interrogateur. « LA VI-TE-SSE! ». Elle ralentit le tour alors qu'il va s'enquérir d'autres étudiants en difficulté. Cinq minutes plus tard, Tama appelle de nouveau le professeur auprès d'elle. Sur le tour, qui tourne à vitesse moyenne, on perçoit de légères oscillations à la surface de la base de son vase. « J'ai peur que ça s'écroule ». Nobuki : « Mais ce n'est pas mal là, non ? » Elle le regarde, interloquée. Il répète : « Ce n'est pas mal là, non ? », puis devant l'apparente incompréhension de l'étudiante, il reprend : « OK ! C'est OK ! ». Il enchaîne : « Tu laisses tourner, tu vas chercher un ventilateur ». Tama, presque incrédule, quitte la pièce en traînant les pieds, installe le ventilateur à la place où elle était assise, se replie sur le tour pour rendre le col de sa pièce plus régulier et estomper quelques traces de doigts apparaissant à l'intérieur. Elle hèle le professeur au passage : « À quelle vitesse dois-je laisser le tour ? ». Le professeur : « Doucement ». Tama teste plusieurs vitesses, hésite entre deux, « Est-ce que c'est bien comme ça ? », se demande-t-elle tout haut, sans attendre de réponse. Elle repose le ventilateur sur son tabouret au pied du tour avant de quitter la pièce. Contre toute attente, sa journée de travail s'achève bien plus tôt que prévu.

Erijō, le tour de force

Dans la salle, certains, las de voir leur édifice s'affaisser à cause d'une légère pression en trop, ou d'un petit excès de zèle, en profitent pour sortir et improviser un petit goûter dans l'un des espaces climatisés du campus. Chez ceux qui restent rivés à leur tour, les gestes deviennent, au fil des heures, de plus en plus lents. La salle des tours est rythmée par les soupirs et les pas traînants des allers et retours au point d'eau. Il est parfois surprenant de voir que ce ne sont pas les étudiants connus pour leur plus grande maîtrise technique qui parviennent le plus rapidement à la réalisation des différentes étapes. À l'une des entrées de la pièce, deux des meilleurs tourneurs de la promotion font ainsi face à de nombreuses difficultés. Erijō, le visage rouge, semble proche de l'épuisement. Elle ne parvient pas à donner assez de force pour centrer ses huit kilogrammes de terre. Son voisin Asahi et moi l'observons quelques instants, mi-inquiets mi-amusés, essayer d'effectuer une pression de ses mains en retenant sa respiration, les dents serrées... sans que la motte d'argile ne bouge d'un pouce. Découragée, l'étudiante



Durant les premières étapes, les étudiants s'essaient à de nombreuses positions pour donner forme à cette matière qui n'a de cesse de résister à leurs gestes. Sur chaque poste de travail un croquis rappelle la forme que l'étudiant veut donner à sa jarre.

s'affaisse sur son tour en gémissant. Alors qu'Asahi s'attaque lui aussi à son cône de terre, Erijō en profite pour reprendre son souffle et observer la curieuse posture de son camarade. Plutôt que d'adopter la position classique du tailleur, l'étudiant repose sur ses tibias, jambes croisées, la totalité du corps au-dessus du tour. Voyant que celle-ci semble lui donner une force suffisante pour travailler sa terre, l'étudiante essaie à son tour de l'adopter; elle s'installe donc, les mollets posés sur le plan de travail formant un angle droit avec ses cuisses, le buste à 45° environ au-dessus du tour. Au bout de quelques minutes, toujours aussi rouge, Erijō s'arrête et se plaint à moi de la difficulté de l'exercice. Quelques minutes plus tard, une camarade de classe qui passait par là dirige de nouveau notre attention vers le travail d'Asahi. L'étudiant ne s'était pas rendu compte qu'à mesure qu'il appliquait une pression au sommet de son tas de terre, celle-ci avait commencé à déborder du tour par le bas. Il y en a partout. Les sillons d'argile font presque disparaître la girelle. Asahi pousse un hurlement de dépit, tandis que ses camarades rient gentiment de sa mésaventure. Très vite cependant, les trois étudiants se mettent à débattre de la gravité de la situation. Est-il possible de continuer en enlevant juste la terre qui dépasse en bas ? Faut-il reprendre à zéro ? L'erreur est-elle rattrapable? Personne ne semble savoir quelle solution adopter, et toutes ces questions restent en suspens. Asahi observe l'air désespéré sa motte de terre redevenue informe, tandis que ses camarades retournent à leur poste. Après avoir essayé de retirer la terre échappée sur les côtés, il finira par tout nettoyer et repartir du début.

Seuls face à leur tour ou en petits groupes, les étudiants passeront ainsi, durant les semaines à venir, le plus clair de leur temps à se demander comment faire, à essayer différentes postures et différents gestes sans toujours parvenir à trouver de solution satisfaisante à ce que l'on pourrait appeler, avec Paul Valéry, « le problème d'un vase », dans son célèbre poème cité au chapitre 6 (note 52). Quelques jours plus tard, je retrouve avec surprise Erijō résignée face à un tour à nouveau vide. La veille au soir, sa jarre était presque achevée : elle en peaufinait les décors, recréant des sillons en jouant sur différentes épaisseurs de terre. Tout s'est écroulé pendant la nuit et elle n'a pas eu d'autre choix que de recommencer. L'étudiante ne cherche pas d'explications à son échec ; il y a tant de raisons possibles. Il faut juste prendre son courage à deux mains et se remettre au travail. Quelques semaines plus tard, alors que la plupart des étudiants sera venue à bout de cette première étape, ce sera Rio qui découvrira, au fond de sa pièce en cours de séchage, une énorme fissure. Faisant une croix sur ses congés, il retournera lui aussi à la case départ. Après la première cuisson, un autre étudiant retrouvera sa jarre décapitée, parfaitement découpée en deux morceaux. Il parviendra finalement à les recoller avec de l'émail, mais la marque de l'incident restera quant à elle bien visible, comme une cicatrice. Toutes ces mésaventures auront au final assez peu d'importance. Alors que les étudiants nettoient leurs postes de travail pour y disposer les pièces qu'ils ont achevé de former et procéder aux présentations de fin de cours, le professeur, avec sa nonchalance habituelle, se contentera de commentaires expéditifs. Tâtant brièvement la surface de chaque jarre, jetant un coup d'œil à l'intérieur, il regrettera l'épaisseur de certaines réalisations et repèrera des débuts de fissures, à colmater avec de la chamotte* avant la cuisson de dégourdi*. On se souvient aussi, que, de retour du stage de Kutsuki, ce sont davantage les poses des étudiants qui seront commentées que les qualités formelles de ces objets ayant coûté tant d'efforts (cf. chapitre 6).

Au premier abord, cette longue séquence de travail au tour, relatant la démonstration et les consignes du professeur et leurs tentatives de mise en pratique par quelques étudiants, semble nous conduire sur des chemins bien éloignés de ceux du chapitre précédent. Ce qui frappe en premier lieu, c'est cette différence de taille : aux cristaux dont il fallait vérifier le développement à la loupe, aux grammages précis des matériaux à mélanger présentés sous la forme de poudres, aux micro-transformations à peine perceptibles entre certaines compositions... bref, à la subtilité discrète du travail des émaux, s'opposent ici des masses de terre impressionnantes, des tours lancés à toute vitesse, des démonstrations de force et de fatigue, et des formes difficiles à faire tenir dans ses deux mains. Après la relative légèreté des étudiants, se transformant le temps d'un après-midi par semaine en laborantins, nous assistons aux soupirs et aux plaintes ; du caractère ludique de l'observation et de l'expérimentation des métamorphoses des matériaux, nous sommes passés au sérieux et douloureux travail technique. C'est que cette bifurcation n'est pas seulement le fait d'un brutal changement d'échelle : le dispositif d'apprentissage semble lui aussi aux antipodes des expériences menées dans le cadre du séminaire de recherche sur les émaux. Plus de traces, en apparence, de cette grande liberté d'exploration dont semblaient jouir, au chapitre précédent, Rio et ses camarades, sous la tutelle, bienveillante et éloignée, du professeur Kimura. Ici, la chaîne d'actions est décidée d'avance, elle est fixée par le professeur Nobuki, dont la présence virtuose est, elle aussi, assez imposante. Le processus technique est montré, séquencé, disséqué ; il y a des bons et des mauvais gestes. Pour les étudiants seuls face à leur tour, il ne s'agit plus vraiment de s'aventurer dans les confins des possibilités offertes par les matériaux, il faut plutôt parvenir à reproduire, à refaire ce qui a été montré, à réussir, dans le temps imparti, à faire tenir cet édifice de terre humide de plusieurs dizaines de centimètres de haut. Par un curieux effet, voici donc que cette nouvelle échelle de grandeur nous amène à un resserrement complet des infinies possibilités qui semblaient s'ouvrir à la fin du chapitre précédent. Comme si le fait de donner forme à ces masses imposantes d'argile recyclée venait, d'un seul coup, écraser les potentialités offertes par les matériaux utilisés dans les compositions d'émaux sous la surdétermination de la technique maîtresse qu'est le tournage. Ce changement de cap serait ainsi un véritable retour en arrière, nous ramenant finalement à notre point de départ : le maître et l'élève, le modèle et la copie, ou pour le dire autrement, la reproduction contre l'expérimentation, l'imitation contre la création. Aurions-nous fait toute cette traversée

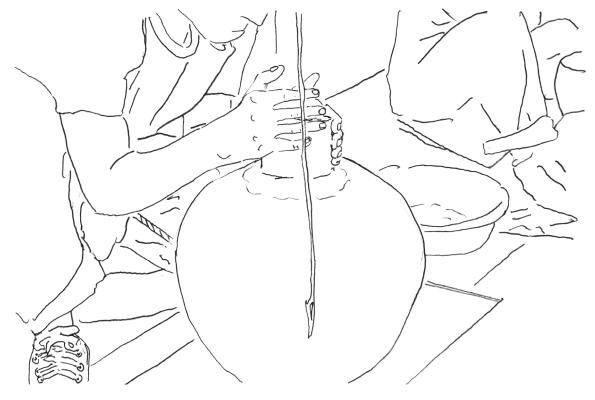
dans la riche vie d'une promotion pour revenir aux oppositions déjà longuement discutées en introduction et dans le premier chapitre ?

Au-delà de l'imitation, en-deçà de l'expertise : re-produire

Il est vrai que le dispositif en place dans cette séquence est somme toute assez classique : les étudiants s'approprient une nouvelle technique en observant d'abord un expert les effectuer avant de s'y essayer à leur tour quelques minutes plus tard. Mais dans le contexte ouvert et formalisé de cette institution scolaire, le professeur leur facilite la tâche en travaillant les conditions d'observation³¹. Il fait bien attention à ce que tout le monde puisse observer la totalité de ses mouvements, effectue certains gestes à plusieurs reprises, fait des pauses lors des moments cruciaux, zoome sur certains agencements des mains, alterne entre actions ralenties et actions enchaînées avec rapidité, donnant ainsi une qualité toute « cinématographique » à sa démonstration (Gowlland 2015 : 293). En parallèle, ses instructions verbales permettent de pointer le son que doit faire la terre en s'écrasant sur le tour, le bon angle du poignet, etc. À la fluidité habituelle de l'action viennent ainsi s'ajouter de nombreuses autres strates nécessaires à la bonne exécution de l'exercice. Une fois la série terminée, le professeur renvoie les étudiants à leurs postes de travail ; à eux désormais de s'essayer, seuls face à leurs tours, à donner forme à ces pains de terre recyclée qui les attendent à leurs postes de travail.

C'est là, pour ainsi dire, que les choses se gâtent. Déjà, certains étudiants ne sont même pas encore parvenus à l'étape en question et en sont encore à essayer de stabiliser, non sans quelques complications, une jarre de petite taille, proposée en tour de chauffe au début de la session de cours avant de se lancer dans la réalisation des grandes jarres proprement dites. Les précieux conseils de Nobuki, les angles du poignet, le positionnement des doigts..., il leur faudra les garder en mémoire encore quelques heures, voire quelques jours, avant de pouvoir enfin tenter de les mettre en pratique. Mais pour ceux qui sont dans les temps, les choses n'ont cependant, comme nous l'avons vu au fil du récit, pas l'air beaucoup plus simples. Erijō et Asahi s'essaient à toutes les postures pour économiser leurs forces avant d'être contraints de tout recommencer à zéro. Quant à ceux qui, comme Tama, finissent par parvenir au bout de cette première étape, ils étaient tellement

^{31 -} Cette séquence de travail fait évidemment écho aux nombreuses scènes de démonstration (par des professeurs mais aussi entre étudiants) décrites au cours du manuscrit. Nous avions, dans un premier temps, analysé ces manières de proposer de montrer un point technique (ou dans certains cas d'accepter de se soumettre aux regards de ceux qui passent) comme le refus d'une transmission sous le sceau du secret comme autant de mises en scènes de la transparence, de l'ouverture des savoirs (chapitre 3). L'obligation de partager et de transmettre, est apparue dans un second temps comme un levier pour différencier des statuts – tout en affirmant l'égalité de tous – et façonner des hiérarchies, entre aînés et cadets notamment, mais aussi et surtout entre pairs partageurs et pairs rétenteurs (chapitre 6). Cette dernière occurrence permet ici de découvrir une nouvelle facette de ce phénomène et questionne l'après de la démonstration, en prenant le point de vue de celui qui regarde et non de celui qui montre.



Alors que Nobuki montre aux étudiants comment monter la base de leur grande jarre, certains en sont encore à l'étape antérieure et tentent de finir sans accident un vase tourné de petite taille.

absorbés dans leur lutte contre la force centrifuge du tour qu'ils ne se rendent même pas compte de leur succès et doivent être arrêtés par Nobuki. Celui-ci n'en finit d'ailleurs pas d'être appelé au secours, par Ayumichi et sa voisine, qui semblent pour leur part espérer un remède miracle et immédiatement applicable leur permettant de dépasser, une fois pour toutes, l'impasse dans lesquelles elles se trouvent. En vain. Elles n'obtiendront de Nobuki que quelques moqueries, et, plus tard, alors que le professeur semble las de ces plaintes intempestives surgissant de part et d'autre de la salle des tours, de nouvelles démonstrations à destination des étudiants en difficulté. Rappelés à l'ordre par leur professeur mais aussi par cette terre difficilement contrôlable, les étudiants, et l'ethnologue à leur suite, doivent donc bien vite se rendre à l'évidence : il n'y a pas de solution à leurs problèmes, ou, pour le dire plus précisément, il n'y a pas une solution à la variété des obstacles qu'ils rencontrent. Malgré l'apparence simple de ses consignes énoncées sur le ton de la vérité générale, le professeur ne livre pas, comme on pouvait l'espérer au premier regard, des connaissances, qu'il transmettrait, tel un corpus à l'ensemble des étudiants. Il ne fait que les guider, les accompagner, comme il n'a de cesse de le rappeler à ceux qui se plaignent, sur ce long et tortueux chemin qu'est la pratique du tour. Loin d'un processus de transfert de recettes assimilables32 et nécessaires à la réalisation d'une action, cette séquence de cours renvoie bien plus à ce que l'anthropologue Tim Ingold a nommé, à la suite du psychologue James Gibson « une éducation de l'attention » (Gibson 2014[1979]), dans laquelle « l'apprenti est placé, avec le matériel nécessaire, dans une situation pratique où on lui demande de prêter attention à ces subtilités de la texture qui sont de la plus grande importance pour un bon jugement et une bonne pratique de son savoir-faire » (Ingold 2013b: 300; voir aussi 2001: 21-24; Gowlland 2015: 293).

Durant ces longues semaines, Tama, Ayumichi, Erijō, Asahi et tous leurs autres camarades ne cherchent ainsi pas vraiment à reproduire les gestes sûrs et maîtrisés de leur professeur ; leurs objectifs sont bien moins ambitieux. En passant de la démonstration du professeur aux tentatives des étudiants, nous avons changé de perspective : nous n'avons pas observé des apprentis en train de répéter des enchaînements parfaits en vue de la réalisation d'un objet calibré ; nous avons plutôt suivi des individus tentant envers et contre tout de se frayer un chemin parmi toutes les données en présence pour trouver – même l'espace d'un court instant – leur propre point d'équilibre, permettant de faire tenir l'édifice qu'est leur grande jarre. Cette conception, somme toute assez écologique,

^{32 -} La comparaison avec les recettes est loin d'être anodine. Tim Ingold prend en effet cet exemple pour étayer sa théorie de l'apprentissage et s'opposer aux positions de l'anthropologue cognitiviste Dan Sperber. Ingold explique ainsi que lorsqu'on effectue une recette à partir d'un livre de cuisine, celle-ci ne retrace pas tout le processus de réalisation du plat, mais s'attache à décrire des points cruciaux ou des points de jonctions importants, à la manière de signaux dans un paysage, ce qu'il nomme un « *taskscape* ». Les informations que contiennent les recettes ne sont de l'ordre du savoir, elles sont connaissances potentielles : elles ouvrent la possibilité, lorsque l'on teste soi-même la fameuse recette, de faire émerger, de construire ces savoirs (Ingold 2001 : 20).

du travail du tour, m'est évoquée quelques mois plus tard, alors que je discute avec une étudiante plus avancée. Déjà diplômée, Katsura a prolongé son séjour à l'université d'un an de manière à réfléchir à son avenir et occupe le statut d'auditeur libre. Elle passe ses journées dans la salle des tours à fabriquer des séries de tasses et de bols qu'elle vend dans des marchés ou des galeries de la région. Alors que je suis moi-même en train de lutter pour donner forme à une série de bols (cf. chapitre 5), je profite d'une pause pour aller m'asseoir auprès de son tour et la regarder travailler. Tout en ne quittant pas la terre qui ondule entre ses mains des yeux, Katsura essaie, à ma demande, de mettre des mots sur ce qu'elle ressent quand elle tourne. Son point de comparaison principal est la conduite d'une voiture, me confie-t-elle en riant de cet exemple trivial : elle accomplit une action complexe, sans vraiment se rendre compte de ce qu'elle fait. Comme lorsqu'elle conduit, poursuit-elle en imitant le bruit d'un moteur, elle parvient à sentir immédiatement quand elle doit accélérer ou ralentir la vitesse de rotation du tour. Katsura tente de décrire cet état complexe durant lequel elle est à la fois complètement absorbée dans l'action et le mouvement rotatif, mais peut dans le même temps vaquer à ses pensées, se demander où elle va sortir manger ou encore où elle pourrait partir le weekend suivant : un moment suspendu où le travail des matériaux n'est plus une lutte, mais une forme de symbiose. Cette stabilisation – provisoire ou pérenne selon l'état d'avancement et la pratique – n'est cependant pas à confondre avec une stabilité des gestes ou de l'action sur les matériaux ; elle correspond plutôt à la recherche d'un équilibre toujours instable entre le tourneur et son environnement, ou plutôt du tourneur dans son environnement argile et tour, mais aussi humidité, outils, vitesse. L'enjeu de la situation d'apprentissage se situe en ce sens bien en-deçà de l'expertise et de ce que décrit l'ethnologue Jane Cobbi en évoquant « l'état d'éveil permanent à l'égard du phénomène technique » des artisans japonais, qui trouve son apothéose dans le système des « Trésors nationaux vivants », ces individus « porteurs de biens culturel immatériels importants » désignés par l'État pour perpétuer certaines techniques (Cobbi 2006b : 119). Elle correspond à un idéal bien plus mécanique. M'apprenant quelques rudiments de tournage à l'été 2012, Daiki m'avait laissée perplexe en m'expliquant que pour apprendre à tourner, il fallait d'abord entrer dans le mécanisme et le comprendre³³. Quelques jours plus tard, autour d'un café, il avait précisé ce qu'il recherchait lui-même en ayant à tourner des pièces selon un cahier des charges extrêmement précis pour son maître d'apprentissage : une forme de fusion avec

⁻

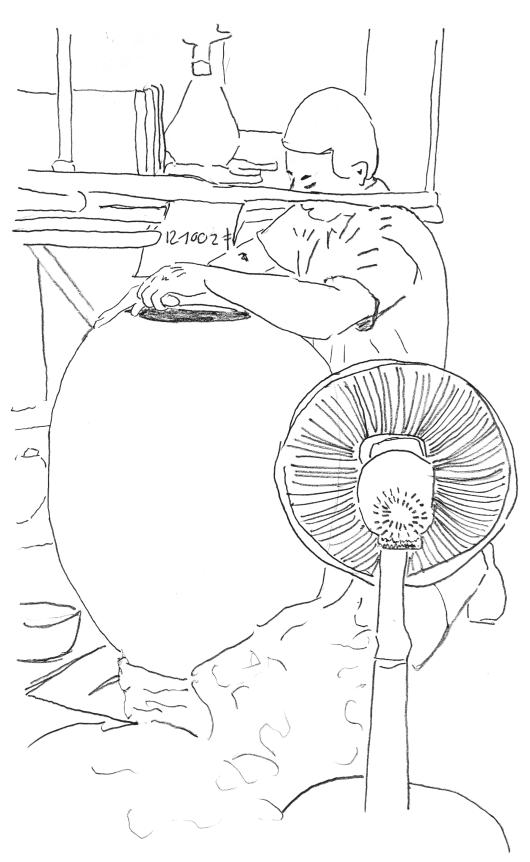
^{33 -} Cet idéal pourrait être rapproché de ce que l'historien des sciences John Tresch, étudiant les relations aux machines dans le Paris de la première moitié du $19^{\rm ème}$ siècle, décrit comme un « romantisme mécanique » qui « mêle de plusieurs manières les concepts d'organisme et de mécanisme » et « amalgame instruments et machines avec les actions, les intentions et les perceptions humaines », les « présent[ant] de façon ambiguë comme vivantes » (Tresch 2012:5:12).

la machine, un corps à corps avec ce système rotatif faisant que le mouvement du tourneur, entre en parfaite résonance avec ceux de la terre sur la girelle³⁴.

Mais revenons aux étudiants et à l'ébauche de leurs grandes jarres. Durant notre description de cet après-midi de tournage, nous avons vu des étudiants aux prises avec cette impossibilité de reproduire les gestes du professeur, cherchant donc à les produire de nouveau, c'est-à-dire à construire à leur mesure les conditions de la réalisation de leurs pièces, l'équilibre qui leur permettra de monter les parois de leur vase jusqu'aux 90 centimètres requis. Si ce n'est évidemment pas la première fois que les étudiants ont à prendre acte de cette inaccessible imitation des chaînes d'action au cours de leur apprentissage, il semble cependant que ces masses de terre impressionnantes, que la difficulté de ce défi technique ainsi que ce moment charnière dans leur cursus (cf. chapitre 3), la rendent particulièrement douloureuse mais aussi particulièrement visible. De nombreux auteurs ont récemment mis en avant la complexité du processus d'apprentissage, en particulier celle de la décomposition des gestes montrés et de leur recomposition individuelle, montrant qu'au delà de l'imitation, l'acquisition des habilités nécessitait un profond travail de raffinement perceptif et sensoriel (voir notamment Downey 2007; 2008; 2011; et Marchand 2007; 2010a; 2010b; 2012)³⁵. Bien qu'ils aient mis en avant l'importance du labeur et de la répétition dans ce processus, peu d'entre eux se sont véritablement arrêtés sur ce moment précis, où, en decà de l'expertise, les gestes et les mouvements ne sont pas encore stabilisés et l'équilibre n'est pas atteint. Pourtant n'est-ce pas exactement cela que ce récit nous a donné à voir avec ces étudiants aux prises avec des forces contraires, une chaleur moite, une assise inconfortable? N'avons-nous pas croisé des individus poussés dans leurs retranchements par les matériaux eux-mêmes ; des regards perdus et d'autres concentrés sur leurs mains ; des corps hésitants s'essayant à des ajustements multiples ou à la comparaison entre

^{34 -} Les récits d'expériences de tournage recueillis sur ce terrain universitaire rendent ainsi compte d'une pratique du tour sensiblement différente de celle décrite par l'archéologue Lambros Malafouris, qui la compare à une forme de danse entre deux partenaires (Malafouris 2008, voir *infra*). Si l'observation des séquences de tournage place sur le devant de la scène la terre en mouvement et l'action humaine, l'expérience des étudiants semble quant elle se cristalliser sur ce mécanisme rotatif et les champs de force qu'il créé. Elle rejoint en ce sens la critique faite par Tim Ingold des théories de « l'agentivité matérielle » de Malafouris, qui, en se concentrant sur l'interaction entre des agents oublie que ce n'est pas « l'argile [qui] est nécessaire pour interagir avec le tour, mais plutôt que le tour est nécessaire pour correspondre avec l'argile » (Ingold 2017 : 213). Dans un tout autre registre, les recherches en sciences du mouvement menée par Enora Gandon pointent elles aussi le peu d'attention prêté aux tensions et contraintes mécaniques à l'œuvre dans l'action de tourner (Gandon & al. 2016).

^{35 -} Ce travail du corps dans l'apprentissage a bien entendu été pointé par de nombreux autres auteurs, du célèbre essai de Marcel Mauss sur les techniques du corps (Mauss [1936] 1990) à l'ethnographie de la transmission du travail et de l'acquisition des savoirs chez les paludiers de l'ouest de la France (Jorion & Delbos 1990), en passant par l'apprentissage de la boxe dans les quartiers Sud de Chicago (Wacquant 2002), pour ne citer que quelques exemples parmi les plus connus. Prolongeant l'écologie des pratiques proposée notamment par Tim Ingold et les acquis de la cognition située, les recherches récentes dans le champ de la « fabrication des savoirs » (Marchand 2010) ont cependant proposé de nouvelles pistes de recherche fort stimulantes, à la croisée de l'ethnographie et des neurosciences.



Après quelques semaines de labeur, les grandes jarres commencent à envahir la totalité de l'espace. Sur les postes de travail encombrés, les étudiants se livrent à de curieux montages pour finir leur pièce avec les colombins* et atteindre – enfin! – les 90 centimètres requis.

camarades ; des postures douloureuses auxquelles on tâche de trouver des substituts plus confortables ; des gestes effectués dans le vide avant d'être testés sur l'argile en mouvement, des moments d'attente et des sursauts de panique ? Qu'est-ce qui se joue en termes d'apprentissage dans ce travail subtil et délicat ? Pour tenter de saisir au plus près ce qu'implique ce profond travail de remise en question perceptive et sensorielle, nous explorerons dans la partie qui suit toutes ces bribes – ou du moins certaines –, ces détails qui ont pu paraître alourdir inutilement la description de cet après-midi dans la salle des tours mais aussi d'autres descriptions de ce manuscrit.

Recomposer le monde par l'expérience de la terre

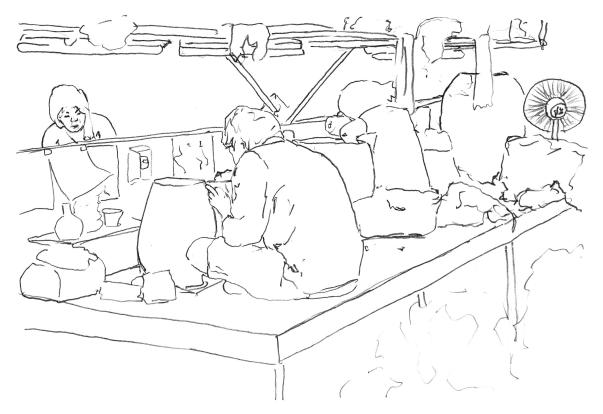
Partager ses souffrances: pathétique du travail de l'argile³⁶

Commençons tout d'abord par ce qu'il y a de plus frappant : ce lent et difficile travail du corps. Si certains auteurs ont décrit le travail du tournage comme une forme de « danse » entre « deux partenaires égaux », ou encore « un acte de collaboration » entre le potier et l'argile en mouvement sur le tour (Malafouris 2008 : 25 ; 34), force est de constater que les efforts de Tama, et les mésaventures d'Erijō et de son voisin de tour Asahi renverraient plutôt à l'image de la lutte ou du combat, durant lequel souffrances et douleurs sont omniprésentes. Qu'on se rappelle par exemple les soupirs répétés et le visage rouge d'Erijō, son poing meurtri par le contact violent avec cette terre pleine de résidus et de chamotte ; le désespoir affiché de Tama cherchant un regard compatissant auprès de ses camarades ou de l'ethnologue ; les plaintes nasillardes et les gémissements volontairement exagérés d'Ayumichi pour attirer l'attention du professeur ; ou enfin les cris de dépit d'Asahi se rendant compte trop tardivement d'une erreur irréparable. Il est vrai que nous avons, au cours de ces différents chapitres, rencontré beaucoup d'adversité dans la vie des étudiants : de la difficulté des corps à prendre le pli des machines énormes que sont les fours, aux pièces – ayant nécessité des mois de travail – sortant des fours en mille morceaux, en passant par la désertion générale des étudiants au moment charnière de leur apprentissage. Même si les étudiants réagissaient la plupart du temps avec beaucoup de philosophie en relativisant leur portée, ces multiples déconvenues

^{36 -} J'emprunte ici une expression de l'historienne de l'art Patricia Falguières qui parle d'une « pathétique de l'art » pour évoquer les écrits, autobiographies et traités, des artistes du 16 en et en particulier ceux du potier et savant Bernard Palissy (1510-1590), qui fut, rappelons-le, l'auteur d'un célèbre traité sur les émaux céramiques. La manière dont ceux-ci « prirent la peine de rédiger les récits héroïques de leur 'fabrique', s'attardant aux affres de l'exécution et aux étapes dramatisées des opérations de fusion et des temps de séchage », « constitu[ant] le monde des techniques en monde tragique » et l'art en « apprentissage de l'accident » (Falguières 2004 : 60-61) ne sont pas sans créer d'intéressants effets d'échos aux plaintes répétées de nos apprentis céramistes contemporains.

n'en suscitaient pas moins dépit, souffrance et, plus rarement, rage ; j'appris ainsi, au fur et à mesure de mon séjour parmi les céramistes de Seika, à distinguer tout un nuancier de plaintes. Il y avait des larmes discrètes comme celles d'Husky exprimant son dépit à ne pas réussir à tourner un saladier alors qu'elle était déjà en troisième année et des expressions plus spectaculaires comme les cris de Fanyon voyant ses efforts de quelques semaines brisés par un geste un peu trop enthousiaste. Il y avait le silence mutique de Chitchi, me demandant de ne pas le filmer alors qu'il essayait de retrouver dans la suie tous les éléments de sa corne, et les confidences à voix basse de Kinoko et d'Erijō partageant la perte d'envie de travailler la terre. De façon surprenante, au sein de cette institution ayant à cœur de mettre en avant le bien-être de ses étudiants, ceux-ci semblent passer leur temps à exprimer leurs souffrances et se plaindre du caractère ingrat de leur travail.

L'effet avait été particulièrement frappant au retour du stage de cuisson au bois, où mon enthousiasme pour cette expérience intense de cuisson avait suscité beaucoup de perplexité auprès de mes interlocuteurs. Durant les quelques semaines suivant le retour de Kutsuki, nombreux furent en effet les curieux (présents au stage ou absents) qui vinrent s'enquérir de mes impressions. Alors que je répondais alternativement que j'avais trouvé le stage génial, amusant ou intéressant, les étudiants ouvraient de grands yeux en me rétorquant : « Mais tu n'as pas trouvé ça atroce plutôt ? » Haru, pensant sûrement qu'il s'agissait d'une politesse de ma part, se proposa d'ailleurs de me rappeler les points précis pour lesquels le stage ne pouvait certainement pas être qualifié d'amusant : en premier lieu, la nourriture particulièrement mauvaise – avais-je déjà oublié cet horrible curry? - ne pouvait définitivement pas faire de ces cinq jours de vie commune une expérience agréable. Tandis que j'exprimais ma joie naïve d'avoir participé à cette expédition dans la forêt, Haru et les étudiants n'avaient que les mots « affreux », « terrible » et « épouvantable » à la bouche qui avaient fini par envahir toutes les conversations et semblaient s'appliquer à une très grande variété d'actions : atroce, la chaleur du four ; atroce, la préparation du bois ; atroce, de devoir faire attention aux cadets ; atroce, d'avoir à être un aîné ; atroce, d'avoir à faire les comptes et les courses pour la cuisine... atroce encore – comme je l'appris plus tard en discutant des dessous de l'organisation du stage – le fait de devoir composer avec les susceptibilités de chacun pour constituer les équipes ; atroces, les camarades qui bien qu'en charge de la cuisson n'avaient pas joué le jeu et étaient restés dans leur coin. Le stage de Kutsuki apparaissait comme le comble des corvées possibles, dont le seul point positif fut la possibilité, du retour du stage, de se partager les victuailles restées en trop. Plus largement, et comme nous l'avons vu à la fin du chapitre 6, tout événement ou travail collectif à prendre en charge sur le campus se trouvait affublé du même genre de qualificatifs. Il était ainsi tout aussi pénible d'avoir à organiser une fête pour ses cadets et à être de bons aînés en faisant la conversation à ses petits camarades que de devoir passer des heures à résoudre le casse-tête que constitue



Certains après-midis les soupirs se répondent de part et d'autre de la salle des tours. Les cloisons de bois qui séparent les rangées de tours n'empêchent en effet nullement les étudiants de discuter et de se plaindre à leurs camarades.

un enfournement ; ou encore de décider du sort d'un absentéiste. Faut-il cependant voir simplement dans ces démonstrations répétées de lassitude et d'accablement une autre manifestation de la forme de défiance du collectif que nous avions déjà esquissée au chapitre 6 ? Une telle interprétation serait quelque peu restrictive.

Comme nous l'avons vu au début de ce chapitre, le registre de la plainte est bien loin de se limiter aux tâches qui incombent aux collectifs : ils touchent aussi et avant tout les étudiants se retrouvant seuls face à leurs tours. Aussi, les même adjectifs peuvent exprimer pêle-mêle une douleur physique, les difficultés posées par certaines relations, ou le dépit de ne pas parvenir à contenir des matériaux, une cuisson, un outil, comme si la souffrance cristallisait toutes les expériences à l'œuvre dans cet apprentissage. Et, si les expressions de désarroi de Tama ou les lents soupirs d'Erijō n'attendent pas forcément de réponse, force est de constater qu'au cœur de cette description de nombreuses interactions se nouent autour de ces différentes manifestations de souffrance : quand Tama se plaint de ses crampes aux doigts, sa camarade et amie Kaori profite d'un aller et retour à l'évier pour lui montrer de nouveau comment bien placer ses mains ; quand Asahi découvre avec stupeur que l'argile a commencé à déborder par le bas, Erijō, sa voisine, et Fuku, qui passait par là, arrêtent leur travail pour réfléchir avec leurs camarades aux solutions possibles. Quand Fanyon avait vu son vase-boule se disloquer sous ses yeux, Shōtarō avait quitté son poste pour se moquer de la vantardise punie de son camarade, et lui avait finalement proposé de prendre une pause. En parallèle du vocabulaire de la plainte se développe donc, entre étudiants d'une même promotion surtout, tout un lexique de l'endurance et de la persévérance, dont les motifs sont bien connus des japonisants. Aussi, parmi les termes utilisés, le verbe ganbaru, (頑 張る: qui peut selon les contextes signifier travailler dur, faire de son mieux ou persévérer ou exprimer l'encouragement), est sûrement le plus fréquent, suivi de près par l'affirmation daijōbu (大丈夫: qui réfère à une situation pour laquelle on a confiance en un résultat et peut se traduire, selon les contextes par « c'est bon » ou encore « ça va aller »). Ceux-ci s'expriment tantôt sous la forme du monologue, pour se remettre en selle, pour encourager un camarade, ou pour fédérer une équipe dans l'effort ; ou même parfois avec une pointe d'ironie quand, professeur, assistant ou aîné viennent taper sur l'épaule d'un étudiant en difficulté, ou devant réparer une erreur de débutant, en lui déclarant avec calme et malice: « Allez, courage, hein! ». La récurrence de telles injonctions à aller de l'avant et à ne pas se décourage n'ont bien entendu rien de particulier à cet apprentissage. L'anthropologue John Singleton, a même fait du concept « ganbaru » la clef de son analyse culturelle du système éducatif japonais (Singleton 1989) et de nombreuses recherches portant sur les écoles et l'enfance sur l'archipel ont eux aussi pointé le rôle central de la persévérance comme valeur inculquée dès le plus jeune âge (voir par exemple Hendry 1986). Il ne s'agit pas ici de confirmer ou d'infirmer la pérennité d'un tel schème culturel mais plutôt d'interroger ce que la récurrence du motif de la

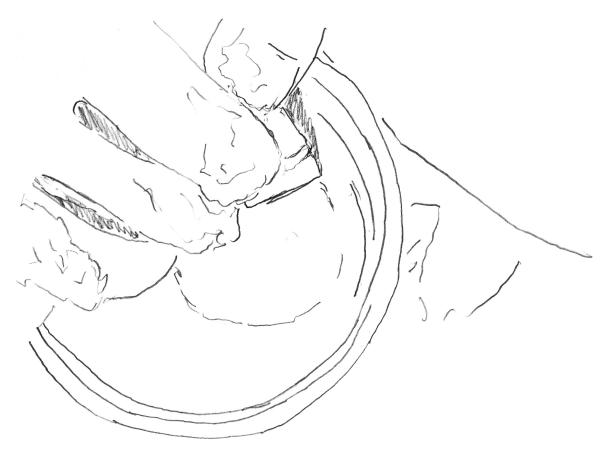
souffrance et son corollaire l'appel à l'encouragement peuvent nous dire du travail des matériaux et des relations qui peuvent se tisser autour de celui-ci.

Alors que nous peinons depuis les débuts de cette ethnographie à tracer les contours des collectifs à l'œuvre dans cet apprentissage et la teneur des relations entre étudiants, l'intense partage de leurs souffrances entre les membres d'une même promotion ne nous invite-t-il pas à reconsidérer ce que nous avions jusqu'ici appelé une « communauté de pratique » (Lave & Wenger 2009) comme une « communauté émotionnelle » (Rosenwein 2006) ? Ce concept forgé par l'historienne du Moyen Âge Barbara Rosenwein pour décrire des groupes sociaux (non exclusifs les uns des autres) partageant et valorisant un même ensemble d'émotions et leur expression nous permet en effet de repenser les nombreuses difficultés inhérentes au travail de l'argile comme un levier relationnel³⁷. Au cours de cet apprentissage rempli d'obstacles en tous genres, l'expérience la plus communément partagée semble bien être celle de la souffrance. Et, alors que chacun doit parvenir individuellement à composer avec toutes les contraintes imposées par le tournage en ces chaudes journées de juillet sans pour autant toujours parvenir à un point de stabilité le terrain d'entente le plus évident entre étudiants n'est-il pas justement l'expression des douleurs liées au travail de ces matériaux et mécanismes incontrôlables? Exprimer sa douleur et encourager ses camarades participeraient ainsi de cette même construction d'un collectif, qui n'est pas tant uni par le partage d'une même pratique que par la difficulté partagée d'accomplir cette pratique. À défaut de savoir comment parvenir à contenir les matériaux, on apprend déjà que l'on n'est pas seul à faire face à cette épreuve et que l'on peut y faire face. Alors que je fais mes adieux à Haru à mon départ du campus en 2013, celui-ci me tapote gentiment l'épaule en s'exclamant : « Ah on en a vécu ensemble, des moments atroces, hein! Tu es même venue jusqu'à Kutsuki! Tu te souviens de ce curry dégoûtant...?»

Compliquer les gestes simples

La douleur exprimée par les étudiants nous amène aussi à explorer d'autres entrées. Toutes ces crampes dans les doigts, ces courbatures aux hanches qui donnent lieu à cette lancinante mélodie des pas las des étudiants sur le sol renvoient aussi à un travail très concret effectué sur les membres. Tout douloureux qu'il soit, ce travail peut être décrit comme un raffinement progressif de l'expérience sensorielle, et commence par

^{37 -} Débutés à la fin des années 1990, les travaux de Barbara Rosenwein sur les communautés émotionnelles entendaient proposer une alternative à la conception d'une évolution linéaire d'un Moyen Âge sombre à des temps modernes éclairés. Prenant appui sur des exemples variés – stèles funéraires, idéologie monastique, relations familiales – l'historienne a ainsi montré la pluralité et l'entremêlement des émotions à une époque et dans un lieu donnés.



Asahi affine la paroi d'un gobelet en guidant son estèque* par de très subtils mouvements de main. Tandis que le tour poursuit sa rotation à toute vitesse, des surplus de terre liquide viennent peu à peu envahir la surface de ses doigts.



Quand l'argile atteint l'état de cuir*, Asahi retourne son bol sur le tour pour extraire la terre en excès au niveau du pied. Les légères pressions qu'il appose de son index sur l'angle de son tournassin* produisent des centimètres et des centimètres de dentelle de terre crue qui finit sa course au pied du tour.

une exploration – on pourrait l'appeler une redécouverte –, des potentialités des mains³⁸. C'est ainsi que l'on peut, semble-t-il, relire la démonstration de Nobuki en dehors du schème décevant de l'écart entre le modèle et ses tentatives de reproduction. En un sens, par ses phrases laconiques et ses arrêts sur image, le professeur ne fait que (mais c'est déjà beaucoup) capter, attirer l'attention des étudiants sur les multiples possibilités que contiennent leurs deux mains. En différenciant des pressions de la tranche extérieure ou intérieure de la paume, en montrant comment ces pressions doivent s'exercer avec des forces différenciées selon qu'il s'agit de la main gauche ou de la main droite, comment la régularité du trou creusé au poing dépend de l'orientation de l'axe de poignet, mais aussi les différentes manières d'associer deux doigts pour maximiser l'effet sur une forme, Nobuki n'impose pas vraiment un modèle : il invite les étudiants à se rendre sensibles à la portée de ces menus détails, à complexifier la perception qu'ils ont de l'anatomie de leur main. La main, on s'en doute, est, dans le travail de la terre, le premier outil du savoir, et il est donc nécessaire d'en appréhender toutes les subtilités et les potentialités. Ce véritable « éloge de la main », pour reprendre le titre du célèbre ouvrage de l'historien de l'art Henri Focillon, ne s'arrête pas aux différentes manières d'entrer en contact avec l'argile ; il « arrache le toucher à sa passivité réceptive, [...] l'organise pour l'expérience et pour l'action » (Focillon 1934 : 18). Il implique donc un travail bien plus profond de redéfinition des gestes en apparence les plus simples, ou, disons, les plus quotidiens. Tenir, lancer, taper, toucher... sont autant d'actions d'un répertoire qu'il faut revoir, reprendre, réapprendre. Il y a la manière de tenir les tournassins*, angle à 45°, pression très légère de l'index reposant de sa longueur sur l'outil ; ou encore le chamois*, replié entre l'index et le majeur pour affiner le haut de la paroi. Taper sur une motte de terre humide pour créer un creux régulier exige ainsi de changer ses habitudes et l'axe de son poignet. Nobuki s'arrête longuement sur les différentes manières de taper en prenant bien soin de montrer ce qu'il ne faut pas faire, accentuant ses gestes par des phrases extrêmement simples (« C'est comme ça » ; « Ce n'est pas comme ça »), montrant bien combien il est difficile d'habituer son corps à réajuster ces gestes ordinaires...

Parfois, cela donne lieu à de grandes mises en situation. À Kutsuki, dans les dernières heures de cuisson, celles du grand feu où il faut sans cesse alimenter de bûches les chambres latérales, Rio avait pris le temps de nous faire nous exercer au lancer de bûches dans un four virtuel formé par les bras des étudiants. Deux personnes, debout face à face, miment la chambre et la minuscule ouverture qu'il faut viser. Prêts à l'action, trois autres, le lanceur debout ; le passeur jambes pliées et le collecteur accroupi, s'entraînent à l'enchaînement des mouvements. Rio, le chef d'équipe, marque les temps. Il y en a dix, durant

^{38 -} Pour une synthèse analytique de la manière dont les anthropologues se sont saisi des relations entre main et esprit, entre « *représentationalistes* » et « *extensionalistes* », voir l'article de l'anthropologue Nicolas Adell (Adell 2015). La perspective adoptée ici se situe vraisemblablement dans la lignée du second courant.

lesquels il faut que dix fagots de bois soient insérés dans leur totalité dans la chambre virtuelle. Après les essais, Rio reprend le lanceur, lui demande de recommencer. D'abord, il lui indique la bonne position : pour lancer et éviter d'être perturbé par le flot de chaleur se dégageant de l'intérieur, il doit se placer le long de la chambre et non face à elle. Seules les mains, emmitouflées dans deux couches de gants isolants sont au niveau de l'orifice. La main gauche ouverte à plat, accueille les planches de bois, tandis que la main droite (et inversement selon le côté du four où l'on sera placé), effectue une poussée sèche et rapide qui permet de laisser très vite le champ libre à une nouvelle arrivée de bois. C'est cette partie du travail qui est la plus complexe pour les différents étudiants qui s'exercent à cette place. Comment lancer sans accompagner le geste ? Comment intégrer ce mouvement de ressort ? Hors de la zone de simulation, Rio remontre les gestes à faire en les exagérant au maximum, comme s'il s'agissait de produire un simple mouvement de bascule, sec et mou à la fois. Quelques 48 heures auparavant, alors que le four commençait simplement sa mise en marche, la même attention avait été portée au passage de bûches, mais cette fois-ci, nous avions pu nous entraîner à même le four, profitant de la lenteur des premières heures de cuisson (cf. chapitre 6). Le passage de tas de bûches irrégulières à une autre personne sans en faire tomber aucune et sans contact, était aussi tout un art. Rio nous invita à placer nos mains à plat, l'une postée à une extrémité, l'autre au milieu environ, permettant au receveur de positionner ses mains en quinconce et d'effectuer une transmission sans heurts. Les moments d'échanges et de tentatives de réapprendre dans leur complexité des gestes élémentaires sont nombreux et interviennent à toutes les étapes, même celles qui paraissent les plus périphériques. Lors des enfournements dans les fours du campus, on surprend souvent des étudiants partager leurs manières les plus efficaces de saisir et de passer une planche de ciment réfractaire à disposer dans un four, différentes méthodes pour saisir les pièces lourdes à plusieurs afin de les transporter ; ou encore comparer leurs savants jeux de poignet pour plonger un bol de petite taille dans un bain d'émail en laissant le moins de traces de doigts possibles. La liste de ces menus mouvements et des discussions autour de ceux-ci est en réalité inépuisable, si bien qu'on se demande parfois si les étudiants ne passent pas plus de temps à s'entraîner à recomposer ces gestes banals qu'à les réaliser effectivement.

Cela est frappant dans la description de cette séquence au tour. Alors qu'ils entourent le professeur assis à son tour pour une démonstration, certains étudiants s'essayent à mimer dans le vide les gestes qu'ils décomposent pour eux. Après avoir longuement scruté les mains de Nobuki qui montre aux étudiants comment crocheter les doigts des deux mains pour affiner peu à peu la paroi de l'intérieur et ainsi gagner en hauteur, Rio, le regard désormais fixé sur ses propres doigts dessine entre ses deux mains la courbe d'un vase virtuel qu'il serait en train d'affiner. Plus tard, c'est Tama qui, seule face à son tour essaie de se remémorer les gestes que le professeur vient de lui montrer en les effectuant dans le vide, les yeux fermés. Quand elle hésite ensuite sur le positionnement de

ses doigts douloureux, l'étudiante vient alors se placer en miroir de sa voisine et tenter de placer ses doigts exactement aux mêmes endroits qu'elle. À la toute fin de l'après-midi, une autre de ces étonnantes simulations surgit au cours d'une discussion de routine entre Nobuki et Erijō. Regardant longuement le croquis accroché devant le poste de travail de l'étudiante, Nobuki s'inquiétant des différents jeux d'épaisseur que l'étudiante semble vouloir créer à la surface de sa jarre. Alors que j'observe la scène depuis un tabouret en contrebas du tour, je vois Erijō dessiner de la paume de ses mains, avec une délicatesse qui donne l'impression qu'elle est en train de toucher de l'argile crue, la partie supérieure de la jarre dont elle vient seulement d'achever de tourner la base. Le croquis réalisé par l'étudiante semble tout à coup prendre vie dans l'espace virtuel qu'elle vient de créer avec ses mains quand le professeur pointe du doigt certaines parties au sommet de la pièce où des écarts d'épaisseur ne pourraient pas être tolérés. Si tous deux parlent au futur, il semble que l'espace d'un instant la jarre potentielle, tracée dans les airs, ait été physiquement là, terminée sur son tour. Ces nombreux gestes effectués dans les airs et ces formes tracées dans le vide sont-ils à rapprocher des « formes régulières [...] 'jouées' par l'homme dans l'air ou sur le sable », ayant permis de « reconnaître des pyramides, des cônes, des spires dans les coquilles et dans les cristaux » (Focillon 1934 : 7) ? Doit-on les considérer comme des exercices de visualisation comparables aux multiples supports visuels que nous avons rencontrés au cours de cet apprentissage?

Jeux de mains et jeux de regards

Il est vrai que la séquence d'apprentissage décrite peut être relue plus largement comme reposant sur de nombreux jeux de regards où les étudiants, silencieux, concentrés, regardent le professeur leur montrer les différentes étapes. Les étudiants sont serrés les uns contre les autres, de manière à être le plus près possible du cœur de l'action, la ligne du regard suivant le mouvement des mains. Le professeur vient d'ailleurs lui-même placer les étudiants en difficulté aux positions stratégiques, au pied du tour et de trois-quarts par rapport à la position du professeur. Au départ, les étudiants entourent le dos du professeur, les grands regardent par dessus son épaule, tandis que les autres s'entassent sur les côtés, certains sur la pointe des pieds, d'autres s'accroupissant pour mieux voir. D'autres encore, moins nombreux, font face à l'action, accoudés sur la cloison qui sépare les deux rangées centrales de tours. Quand il s'arrête sur certains gestes, Nobuki fait pivoter son torse de manière à être vu de tous, il tourne plusieurs fois sur lui-même, les mains à l'arrêt. Le regard des étudiants est rivé sur les mains du professeur et bouge en fonction de ses mouvements. Pendant certaines séquences, le regard des étudiants se dirige alors vers leurs propres mains, qui tentent de reproduire dans les airs les mouvements décomposés quelques secondes auparavant. De retour à leur poste de travail, les regards se distribuent différemment. Les yeux rivés sur leurs mains, les étudiants

essaient de donner forme à cette masse d'argile, s'arrêtent pour regarder leur voisin, observent leurs mains s'exercer dans les airs. Parfois, un camarade regarde un autre exercer dans les airs le geste qu'il pense juste, alors que ce dernier regarde son camarade essayer de reproduire le même geste dans les airs, face à lui. Enfin, les étudiants, seuls, entre eux, ou avec le professeur, jettent de nombreux coups d'œil au croquis qu'ils ont fait de leur vase, discutent des mouvements à faire pour lui donner la forme envisagée au départ, avant de la dessiner dans les airs en la suivant du regard. Vu sous cet angle, le dispositif de démonstration permettrait de rééquilibrer la part de l'œil et la part de la main dans la situation d'apprentissage, réhabilitant ainsi, comme l'a récemment fait l'anthropologue Cristina Grasseni, l'acte de voir et de regarder comme une pratique active et pouvant être entraînée (Grasseni 2004)³⁹. Durant cette longue session de tournage, mais aussi celle de l'année précédente de nombreux détails semblaient ainsi renvoyer à l'importance cruciale de la vue dans le travail de la terre. Je notais ainsi avec beaucoup d'amusement les différentes directions dans lesquelles les étudiants portaient leur regard alors qu'ils travaillaient au tour. Tandis que certains suivaient mécaniquement des yeux (voire du visage) le mouvement rotatif du tour, d'autres se tenaient les yeux grands ouverts et immobiles, semblant impassibles aux sillons du tour sur l'argile ou aux mouvements effectués pas leurs mains. Certains autres, l'air un peu perdu, regardaient dans tous les sens et dans toutes les directions, comme s'ils voulaient saisir chaque morceau du champ de l'action ; d'autres encore avaient le regard absent comme absorbés dans leurs pensées ; quelques uns, plus rares, semblaient tellement concentrés sur le point qu'ils fixaient qu'ils en finissaient par loucher⁴⁰. La plupart d'entre eux ne se limitait bien sûr pas à une seule technique, et les étudiants changeaient volontiers de focale pour détendre leurs muscles oculaires, tester différentes angles avant de trouver le plus adapté, ou alterner selon les étapes de fabrication en cours. Mais ce n'est pas tout ; en suivant les nombreux jeux de regards à l'œuvre dans cette séquence l'observation apparaît à son tour comme un élément crucial de l'apprentissage. À l'image des apprentis luthiers dont l'anthropologue Baptiste Buob a étudié la formation, les différents placements des étudiants et leurs

⁻

^{39 -} Largement disqualifié depuis les années 1980, en particulier suite à l'ouvrage célèbre de Johannes Fabian *Time and the other. Anthropology makes its object* (Fabian 1983) comme sens dominant de l'anthropologie biaisé et contribuant à mettre le monde à distance, la vue jouit, notamment depuis l'article de Charles Goodwin sur la vue professionnelle (Goodwin 1994) et les travaux de Cristina Grasseni sur les pratiques d'élevage dans les Alpes italiennes (voir notamment 2004 et 2007), d'un regain d'intérêt dans le champ des sciences humaines et sociales. Il est cependant bien postérieur à celui des autres sens.

^{40 -} L'anthropologue Greg Downey relate un étonnement similaire lors de son terrain ethnographique sur la capoeira au Brésil en remarquant le regard extrêmement vague de son *mestre* lorsqu'il est dans la ronde qui ne l'empêche nullement de remarquer toute perturbation dans la salle. S'appuyant sur des recherches récentes dans le champ de la neurologie, Downey montre ainsi combien ces « coups d'œil de côté », impliquant de ne fixer aucun point en particulier, permettent une acuité visuelle plus forte sur un champ de vision élargi. Il note aussi qu'il est très difficile de se défaire du réflexe, acquis dès le plus jeune âge, de fixer son regard sur un point du champ de vision (Downey 2007).



Asahi, le regard fixe, ne quitte pas des yeux le point de contact entre le tournassin* et l'argile.

mouvements des yeux – regardant le professeur de dos, ou de face, debout ou accroupis, passant des mains du professeur à leurs propres mains, puis à l'édifice de terre crue à l'arrêt sur le tour – révèlent que pour apprendre, il faut déjà savoir voir, c'est-à-dire bien poser son regard (Buob 2013).

Si ces techniques de visualisation participent donc indéniablement d'une éducation de la vue, faut-il pour autant les considérer sur le même plan que d'autres supports ? Tout au long de cette exploration de l'apprentissage de la céramique, nous avons vu, en particulier autour des fours, proliférer documents, courbes, graphiques et autres maquettes, montrant que la pratique de la céramique ne se réduisait pas à l'argile mais nécessitait de nombreux autres supports. Ceux-ci pouvaient être compris comme des « techniques d'inscriptions » « permettant de rassembler l'espace et le temps » (Latour 1985 : 86) et ainsi de réduire la contenance d'une machine en une boîte que l'on peut tenir dans sa main, de rendre compte de températures au-delà de ce qui est supportable pour l'humain, de représenter des transformations chimiques éminemment complexes dans la forme simple d'un triangle, et, enfin, par l'homogénéité des modes de consignation de toutes ces données, d'assurer une forme de continuité entre le passé du département et les futurs étudiants. Les gestes effectués dans les airs se rapprochent quant à eux bien plus des croquis accrochés sur les tours, ou ceux qui sont tracés à la va-vite au cours d'une discussion pour tenter de clarifier certains points, et permettent tout à la fois de communiquer autour d'un projet en cours et de jalonner les étapes d'un travail. Aussi, pour expliquer à Sugō, dont nous évoquerons les tentatives de moulage plus bas, les différentes parties du moule à réaliser le professeur Okumura va à chaque étape dessiner sur le carnet de l'étudiante à quelle partie de la boîte le moule doit correspondre. Tous deux peinent néanmoins à se comprendre. Sugō, reformulant le schéma du professeur verbalement, se retrouve quelques minutes plus tard face à un deuxième croquis de son professeur, zoomé cette fois, qui reprend son explication en pointant de son porte-mine les points concernés au fur et à mesure. Alors que j'essaie de préparer une série de bols pour faire des tentatives d'explosion de terre (cf. chapitre 5), Tsutsumi me prodigue elle aussi ses conseils à l'aide de schémas, qui sont des coupes verticales de bols à thé, pointant les parties les plus délicates : l'épaisseur des parois, qui doit à tout prix être régulière pour que le bol résiste au choc de température, le fond du bol, qui ne doit pas être trop tournassé pour la même raison, la nécessité de fabriquer des couvercles pour créer une atmosphère propice à l'explosion à l'intérieur du bol. Ces croquis réalisés en quasi-simultanéité avec l'action rappellent en certains points les dessins des maçons ayant construit les grandes cathédrales gothiques : loin d'être des plans « au sens strict d'une projection préalable de l'ouvrage envisagé », ils consist[ent] en une opération « plus descriptive que prescriptive » dans laquelle « il n'exist[e] pas de différence radicale entre dessiner et construire – comme si la première relevait exclusivement du domaine de la projection abstraite, et la seconde de l'exécution matérielle » (Ingold 2017 : 131). Cette pratique qui consiste à dessiner dans l'air et de ses mains des formes, ou de reproduire dans le vide des séries de gestes ne peut-elle pas être comprise comme une forme d'esquisse venant par son format même briser un peu plus cette frontière arbitraire entre projection et exécution? Ces sortes d'aperçus éphémères créés par le mouvement des mains dans l'espace, qui, quand on les surprend donnent lieu à des rires gênés devant l'incongruité apparente de tels artifices, sont ainsi bien plus que des supports ou même de simples simulations. Ils ne permettent pas tant « de prédéterminer la forme finale de l'objet et toutes les étapes à suivre pour le réaliser, [que] d'ouvrir une voie et de se frayer un passage en improvisant. Prévoir c'est ici voir dans le futur, plutôt que projeter une situation dans l'avenir [...]. Une telle prévision relève plus de la prophétie que de la prédiction » (Ingold idem : 156)⁴¹. En effet, les étudiants ne tracent pas leurs pièces futures ou les courbes en mouvement de leur vase du bout du doigt comme s'ils la dessinaient sur du papier, ils les fabriquent de la paume, comme s'ils étaient en train d'en caresser les contours et les volumes. Formes en puissances contenues dans le creux des mains, gestes esquissés et silhouettes de jarres potentielles permettraient ainsi d'ouvrir un espace permettant à la pratique de se déployer et de s'accomplir ; une manière de ralentir le mouvement incessant du tour et de contenir, dans cet espace virtuel plein de promesses, des matériaux impossibles à maîtriser par ailleurs. Partis de l'exploration des potentialités des mains par la recomposition des gestes simples, voici que nous avons abouti à d'autres possibles : les regards portés sur les mains en mouvement – du professeur, du camarade ou les siennes propres – nous menant à redécouvrir la complexité de la vue et les mouvements des mains dans les airs, à entrevoir d'autres formes de vision. Une reconfiguration discrète mais profonde de la perception qui s'accompagne d'interrogations incessantes sur la nature de ce qui est perçu.

Re-calibrer les textures du monde

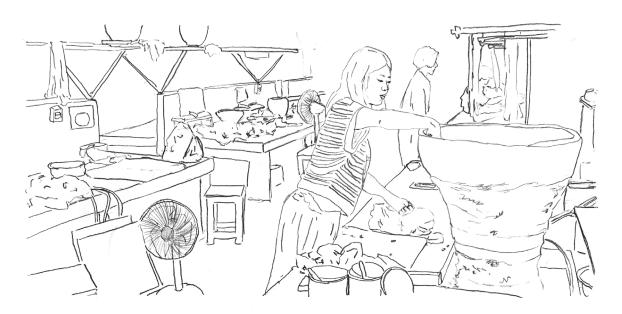
Alors qu'ils essaient de donner forme à leur motte de terre, les étudiants n'arrêtent pas en effet, de regarder les autres, de comparer leurs expériences, de questionner leurs méthodes de travail, leurs gestes ou leurs postures. Tama demande à sa voisine de lui confirmer que ses mains sont bien positionnées et, quelques minutes plus tard, profite du passage de son amie Kaori pour s'enquérir de nouveau de la justesse de son geste. Ses doutes ne concernent cependant pas que les gestes à accomplir et envahissent tous

_

^{41 -} Ils rappellent aussi la manière dont le philosophe Étienne Souriau décrit « l'instauration » périlleuse de l'œuvre : « le bloc de glaise déjà pétri, déjà dessiné par l'ébauchoir, est là sur la sellette, et pourtant ce n'est encore qu'une ébauche. Bien entendu, dès l'origine et jusqu'à l'achèvement, ce bloc, dans son existence physique, sera toujours aussi présent, aussi complet, aussi donné que peut l'exiger cette existence physique. [...] Et tout le long de ce cheminement, [le sculpteur] évalue sans cesse en pensée, d'une façon évidemment toute globale et approximative, la distance qui sépare encore cette ébauche de l'œuvre achevée (Souriau 2009 [1956] : 212).

les détails de son travail : à quelle vitesse faut-il laisser le tour pour que la pièce sèche un peu ? À quelle puissance régler le ventilateur ? De l'autre côté de la salle des tours, Erijō et Asahi font face à des interrogation similaires. Erijō n'en finit pas de tester de nouvelles postures dans l'espoir de gagner en force pour centrer ses huit kilogrammes de terre, voyant que son voisin Asahi semble accomplir cette tâche sans trop souffrir, l'étudiante essaie donc d'adopter la même position après l'avoir longuement observée. Quand celui-ci se retrouve en difficulté face à son tour, les camarades prennent le temps de discuter de cette déconvenue et d'en interroger les possibles conséquences. À chaque étape de cet exercice périlleux les étudiants s'interrogent longuement sur les manières de qualifier leurs expériences.

Pourtant, si l'on reprend le vocabulaire employé par le professeur au cours de la séquence, les choses sont, une fois de plus, assez simples en apparence. On y décèle toute une série de paires d'opposés : il faut ainsi « humidifier » et non « mouiller » le tour avant d'y jeter le cône de terre ; le tour doit tantôt être actionné en vitesse « rapide » (はやい: hayai), tantôt en vitesse « lente (ゆっくり: yukkuri) ». Plus tard, au moment d'apposer les colombins*, Nobuki expliquera que la base de la jarre doit être « dure (かたい: katai) » mais le bord encore « mou (やわらかい: yawarakai) »; qu'il faut éviter à cette étape les écarts d'épaisseur entre la base tournée et la partie supérieure montée au colombin et en particulier que la paroi soit « épaisse (あつい: atsui) » à la base et « fine (ほそい: hosoi) » au-dessus. Après avoir mêlé quelques boudins de terre à la base, la surface doit être homogénéisée de l'extérieur en tapotant, à l'aide d'une planche de bois, avec des coups « légers (かるい: karui) » plutôt que « forts (つよい: tsuyoi) ». Comme la terre travaillée est « grossière, rugueuse (あらい: arai) » par opposition à une argile « souple et douce (やわら שילים: yawarakai) », le professeur rappelle, à chaque démonstration, aux étudiants de bien se munir de gants pour travailler, au risque de se blesser les mains au contact des multiples particules logées dans cette terre. Dans les faits et devant leur tour, les étudiants ont cependant le plus grand mal à s'entendre sur ce que recouvrent ces qualificatifs empruntés au langage courant et expérimentent la grande fragilité des catégories du sensible. Comme l'ont déjà noté plusieurs recherches anthropologiques portant sur la description des perceptions tactiles et happerceptions professionnelles (Sola 2007 ; Garineau 2015), les modulateurs et les points de comparaison jouent alors un rôle essentiel mais ils ne permettent pas toujours – voire rarement – de dépasser la difficulté de la qualification et l'incertitude inhérente à ce qui est ressenti. Au moment fatidique de commencer le montage au colombin, nombreux sont les étudiants qui font des allers et retours fréquents dans la salle des tours pour vérifier l'humidité du haut de leur pièce, protégé d'un séchage trop rapide par du film plastique alimentaire. Certains vont demander confirmation au professeur qui tâte la matière par dessus le film plastique et pose immédiatement son verdict : « Encore un peu! », entend-on souvent dans la salle des tours devant l'air perplexe de l'étudiant. En l'absence du professeur, ce sont les camarades, voisins



Au moment d'ajouter des colombins* à la jarre, nombreux sont les étudiants qui, comme Erijō, hésitent et passent de longs moments à tâter les parois de leur pièce. La base est-elle assez dure ? Le bord n'est-il pas trop mou ?



Avec prudence, les étudiants apposent donc, un à un, avec beaucoup de parcimonie, les colombins* sur les bords de leur jarre. Ils prennent bien soin de consolider de leurs doigts les points de jonction entre le boudin de terre fraîche et la paroi déjà en train de sécher.

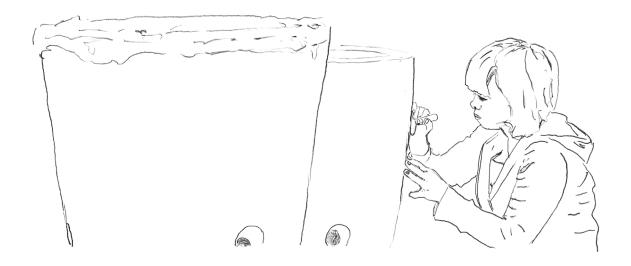
de tour ou amis qui sont appelés en renfort. L'étudiant retire le film plastique, effectue une pression du pouce et de l'index de part et d'autre de la paroi suivi de ses pairs. On discute: n'est-ce pas encore légèrement trop humide? Ne faudrait-il pas attendre encore un petit peu ? Les étudiants discutent avec grande prudence de ces questions capitales. Souvent, ne parvenant pas à trancher, ils trouvent un point de comparaison en apposant la pulpe de leurs doigts à la surface d'autres jarres, ce qui ne fait parfois que complexifier la prise de décision. L'année précédente, lors du cours de tournage de Tanino, j'avais assisté à des séances similaires à l'étape du tournassage*. Les étudiants n'en finissaient pas d'hésiter au moment de travailler leur terre à l'état de cuir*, mais encore fallait-il effectivement déterminer à quelle texture correspondait cet état⁴² : trop sèche, l'argile s'effritait et rendait la précision nécessaire à la réalisation des pieds des saladiers ou de la base des vases difficile; trop humide elle partait par paquets entiers au risque de provoquer des trous. Confrontée moi-même à cette épineuse question, je demandais à l'un des étudiants de m'expliquer comment reconnaître le bon degré de séchage. Cette question que je renouvelais avec beaucoup d'espoir à chaque fois que j'avais à travailler au tour suscitait toujours le même genre de réponse embarrassée. Déjà, il était bien sûr vain de vouloir essayer de définir des caractéristiques a priori sans un exemple de terre en cours de séchage sous la main. Ma requête fut néanmoins prise très au sérieux et les étudiants venaient plusieurs fois par jour palper mes vases, coupes ou bols pour vérifier l'évolution de l'humidité de l'argile, me conseillant tantôt de recouvrir mes pièces d'une bâche de plastique pour ralentir le séchage ou de les découvrir pour l'accélérer. J'appris aussi que les étudiants en question parvenaient à discriminer cet état sous certaines conditions. À la fin du cours de Tanino, sous les chaleurs sèches de septembre, mes conseillers montraient moins de difficultés à évaluer l'état de l'argile. Si leurs discours étaient toujours ponctués de « peut-être » ou de « je ne suis pas trop sûr », ils passaient relativement peu de temps à toucher les pièces. Alors que je tournais des pièces pour les cuire dans le four à bois dans la moiteur de juillet, tous les paramètres semblaient entièrement reposés. Comparant longuement des pièces tournées à quelques jours d'intervalle, l'un deux m'avait confié, baissant les bras : « Avec cette humidité c'est trop difficile à évaluer ».

À d'autres moments, comme lors du séminaire sur les émaux (*cf.* chapitre 7), les étudiants décrivent ce qu'ils voient ou ce qu'ils touchent à l'aide de comparaisons imagées. Le vocabulaire complexe des matériaux et de leurs réactions chimiques laissent alors place à des rapprochements parfois inattendus : on se souvient notamment des cristaux précipités sous la couche vitrifiée semblables à de l'huile à la surface de l'eau, ou d'autres plus réussis comparés à des « feux d'artifices ». Ces jeux de correspondance

^{42 -} Il n'existe pas, à ma connaissance, en japonais, d'expression similaire à celle de cuir en français pour décrire une terre crue déjà un peu sèche et prête à être tournassée ; on décrit simplement l'état d'une terre à moitié sèche (半乾き: hangawaki).

ne sont cependant pas limités au cadre relativement formalisé des expériences autour des glacures. Au printemps 2014, je discute ainsi avec Miku du travail qu'elle a effectué pour son diplôme de premier cycle. L'étudiante a imaginé une installation composée de ballons de baudruche qu'elle a moulés dans une terre non émaillée d'un blanc laiteux et qui sont tous marqués des empreintes de ses doigts, comme s'ils avaient été figés au moment exact où elle les a pris en main. Suspendues au plafond à l'aide de fil transparent, ces formes molles semblent voler dans les airs. Le spectateur est invité à entrer dans le cercle qu'ils composent, à jouer avec ces ballons, à les toucher, à les prendre dans ses mains. Miku me décrit la texture de cette terre qui rappelle celle des ballons de baudruche, qui rappelle elle-même la douceur du contact avec la peau de sa mère quand elle était enfant. Les marques de ses doigts qui sont comme la trace figée d'une caresse. Le cercle, qui permet d'entrer dans un autre univers, réconfortant, chaleureux. Nous observons le public, tantôt timide, tantôt joueur, manipuler avec plus ou moins de précaution ces précieux objets. Miku m'invite à entrer à mon tour dans le cercle et faire glisser ces précieux objets le long de ma joue. Cette « douceur veloutée », « tsuru-tsuru (つるつる) », me dit-elle en utilisant pour la décrire l'un des nombreux impressifs de la langue japonaise (nous reviendrons sur celui-ci en particulier un peu plus bas) est le fruit d'une terre particulière qu'elle a de plus poli six voire sept fois d'affilée avant cuisson. Il s'agit d'une porcelaine enrichie de calcium – via un pourcentage important de cendre d'os, d'où sa texture parfois osseuse, m'explique Miku –, appelée new bone⁴³. Elle a commencé à la travailler en troisième année, lors du cours d'artisanat d'Okumura. À cette occasion, Miku avait fabriqué des vases dont la paroi était couverte de trous. Lors de la présentation finale, elle avait apporté une grande brassée de fleurs et avait expliqué qu'il s'agissait d'un vase pour bouquets évolutifs. Chacun pouvait ainsi venir mettre sa fleur dans l'un des orifices prévus à cet effet. Au semestre suivant, pour l'exposition annuelle à la galerie Maronie, elle avait poursuivi sa recherche en fabriquant cette fois des vases beaucoup plus grands. Dans la salle des tours, je voyais jour après jour les vases grandir. Comme lors du cours de Nobuki, elle devait jongler avec les états de la matière, attendre que la terre soit assez sèche pour apposer un nouveau colombin, mais pas trop. Attendre de nouveau pour ouvrir les trous, et faire vite pour y accoler les tubes servant à recevoir les fleurs. Polir la surface, puis monter un autre étage. Congelée dans cette grande salle, Miku se plaignait souvent à qui voulait l'entendre de cette terre si peu maniable, qui séchait à la vitesse de l'éclair. Elle expliquait à son ancienne camarade de promotion Katsura qu'il fallait toujours immédiatement enfermer la terre crue – en particulier les chutes déjà extraites des pains de terre – dans des bâches de vinyle

^{43 -} Cette porcelaine appartient à la catégorie des luxueuses porcelaines inventées en Angleterre au début du 19^{ème} siècle et connues sous leur nom d'origine de *bone china (litt.* porcelaine d'os). Sur l'histoire des recherches et de la fabrication de porcelaine au Royaume-Uni voir le très bel ouvrage du céramiste et écrivain anglais Edmund de Waal (Waal 2015 : 215-325).



C'est désormais l'hiver dans la salle des tours et, pour ne pas assécher trop l'atmosphère, les chauffages restent pour la plupart éteints. Miku, glacée dans cette grande salle pleine de courants d'air, n'a que quelques minutes pour former les trous de son vase avant que la porcelaine très capricieuse qu'elle travaille ne sèche et devienne impropre au façonnage.

hermétiquement fermées, sous peine qu'elle devienne, en quelques minutes seulement, toute sèche et friable « pasa-pasa (ばさばさ) », et donc inutilisable. Terre luxueuse, new bone était particulièrement chère et il n'était pas question pour l'étudiante de la gaspiller. À la fin de l'exposition de fin d'études, alors que nous nous rendons à l'exposition des étudiants en céramique du Kyōto municipal institute of industrial technology and culture (cf. chapitre 1), une nouvelle conversation se noue autour de cette fameuse porcelaine. Nous y croisons une ancienne étudiante de Seika qui nous présente, dépitée, les travaux qu'elle a réalisés : soit une série de gobelets extrêmement fins, recouverts partiellement de plusieurs émaux, dont la douceur des teintes – bleues, vertes et roses –, rappellent l'aquarelle. Se saisissant de l'une des pièces et la passant sous la lumière de la lampe, la jeune femme nous montre de nombreux points translucides qui révèlent des différences d'épaisseur dans les parois. Exprimant sa honte devant ce travail manquant cruellement de précision dans sa réalisation, elle évoque cette porcelaine new bone à laquelle elle a essayé jusqu'au bout de donner forme, sans succès. Les deux étudiantes partagent alors leurs peines à façonner cette porcelaine bien capricieuse. Toutes deux essaient de décrire cette terre trop sèche, et dans le même temps bien trop élastique une fois humidifiée pour être travaillée au tour, en faisant des grimaces⁴⁴. Miku mime de ses mains le travail de cette terre qui dessinent des ondulations devenant progressivement incontrôlables, comme un mécanisme qui commencerait à dérailler. Le regard de son ancienne camarade s'illumine : « Mais oui, c'est exactement ça! ».

Trouver des terrains d'entente et s'accorder sur la qualification d'une texture ou d'une matière n'est cependant pas toujours aussi aisé et nécessite parfois des enquêtes bien plus vastes qui mettent à mal la possibilité de comparer ce qui est ressenti. C'est ainsi que je participe à l'automne 2012 à une curieuse recherche en compagnie d'une étudiante lors du cours d'artisanat d'Okumura. Sugō a prévu de fabriquer une série de boîtes à encens rondes qu'elle réalisera à l'aide d'un moule. L'étudiante me présente son choix comme un double défi : parmi les objets en céramique, les boîtes sont les objets les plus délicats à faire, car ils nécessitent une minutie et une précision qui ne supportent pas les écarts, fussent-ils de quelques millimètres. Le moulage est, de plus, une technique qu'elle dit mal maîtriser, ne l'ayant expérimentée pour la première fois qu'au semestre précédent. Les semaines qui suivent, l'étudiante va donc s'atteler à relever ce double défi sous le regard bienveillant de son professeur, qui l'accompagne à toutes les étapes du processus. Après quelques temps, de nombreux croquis et autant d'essais ratés, Sugō peut enfin commencer à travailler les finitions, et réaliser les décors en les gravant à même le moule. À l'aide d'un dessin et de ses outils elle essaie de reproduire les motifs voulus sur

^{44 -} Ces grimaces de dégoût rappellent la réaction de Haru me voyant appliquer avec peine les très épaisses préparations d'émail sur mes bols à explosion (*cf.* chapitre 5).

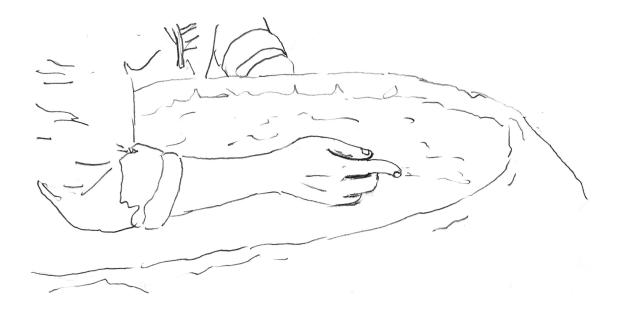
la surface d'un blanc immaculé. Le professeur lui donne la consigne suivante : la texture du plâtre doit être « tsuru-tsuru ». Or la définition pratique de ce terme pourtant courant (cf. supra) va se révéler relativement délicate pour l'étudiante. Appartenant à la grande catégorie linguistique des impressifs, qui évoquent, par leurs sonorités particulières, un son ou une sensation, le terme tsuru-tsuru renvoie, selon les dictionnaires spécialisés sur la question, à une surface douce, lisse, polie, sur laquelle on glisse facilement (Hida & Asada 2002 : 306-307, voir aussi Tsuji 2003). On imagine par exemple, un crâne chauve (Gomi 1989: 109). Mais comment appliquer cela à un moule? Alors que les gravures sont finies et que les moules sont prêts à être testés, je vois Sugō hésiter, polir la surface du plâtre, le toucher du bout de ses doigts... puis recommencer à polir. Elle m'invite à toucher à mon tour, pour savoir ce que j'en pense. Perplexe et partiellement ignorante, je lui demande : « Qu'entend-on exactement par tsuru-tsuru ? » L'étudiante se lance alors avec moi dans une vaste enquête pour essayer de trouver un bon modèle de tsuru-tsuru. En l'espace de quelques heures, tous les matériaux de la salle vont y passer : tables, chaises ou encore céramiques réalisées par les étudiants sont soumises à l'examen de nos doigts. Comme dans un jeu, je propose différentes matières à Sugō. Elle répond souvent en hésitant : « Cette table... ? Est-ce qu'on pourrait dire qu'elle est tsuru-tsuru... ? C'est difficile à dire... ». Quelques minutes plus tard, interrogée sur la peau de son visage, l'étudiante s'esclaffe : « Ah non, ma peau à moi n'est pas du tout tsuru-tsuru, mais la peau de certaines femmes l'est effectivement! » Peu à peu, au gré des pauses des uns et des autres dans la salle, nous discutons à plusieurs des propriétés de cette mystérieuse texture. Tout le monde y va de sa suggestion, de ses exemples. On définit des objets comme la table qui est en certains endroits un peu tsuru-tsuru, en d'autres, là où la poussière s'est accumulée, beaucoup moins. On débat sur le cas des céramiques émaillées. Si elles peuvent être considérées comme tsuru-tsuru dans l'absolu, il semble qu'elles posent problème pour le cas précis : trop lisses et trop brillantes pour pouvoir tenir la comparaison avec un moule de plâtre. Pendant un temps, nous oublions d'ailleurs complètement le moule qui a donné lieu à tant d'interrogations. Sugō finit par se remettre au travail ; elle demande à de nombreuses reprises à ses camarades de venir toucher le moule. Est-ce qu'il est assez tsuru-tsuru? Là encore les avis divergent, mais personne n'ose véritablement s'avancer pour se décider à donner un verdict. L'étudiante reprend timidement son ouvrage et se remet à polir les bords de son moule. Elle souffle pour enlever la poussière puis elle frôle l'ensemble de la surface d'une très légère pression des doigts. Si elle n'est pas capitale, l'opération peut en fait être coûteuse : en polissant trop la surface, elle risque d'empêcher les différentes parties du moule d'adhérer, ou pire de décaler ses motifs. L'étudiante prend une pause et discute avec ses camarades, attendant vraisemblablement l'aval du professeur qui s'est absenté. Son verdict ne tarde pas à se faire savoir. Il appelle l'étudiante, passe brièvement l'index sur le moule pour lui dire de polir un peu plus. Sugō retourne à son poste, recommence ses hésitations. Quand le professeur fait son

retour dans la salle quelques dizaines de minutes plus tard, il regarde l'étudiante, visiblement un peu perplexe de la voir bloquée sur cette étape préliminaire.

L'exemple de Sugō cherchant à définir avec ses camarades ce à quoi pourrait ressembler une texture tsuru-tsuru témoigne de cette nécessité éprouvée par les étudiants de donner une commune mesure à ce qu'ils ressentent. Dans cette enquête, il s'agit, de la même manière que dans les exemples précédents, de trouver des points de comparaison en prenant comme valeur de référence l'environnement immédiat : les tables, les personnes ou encore les objets de la salle. Cet effort permanent de description, de verbalisation de ce qui est touché et senti, renvoie dès lors à un apprentissage bien plus bavard que l'image d'artisans silencieux, croisée durant le premier chapitre. Ce mutisme des sens est en fait le fruit d'une longue histoire d'épuration du toucher ou encore de l'odorat au profit de la vue, qui devient dans l'Europe du 16^{ème} siècle le plus noble des moyens de percevoir le monde (Classen 2012). Comme le rappelle l'ethnologue Jane Cobbi, cette épuration a aussi mis de côté l'importance du toucher dans l'histoire esthétique du Japon, qui n'a jamais été relevée dans les récits des premiers Portugais visitant l'archipel. Pourtant, la texture – celle d'un tofu frais comme celle d'un grès chamotté* -, est un élément capital de l'appréciation esthétique. L'avènement de la cérémonie du thé au 16^{ème} siècle a ainsi provoqué un développement considérable du vocabulaire des sensations et des différents aspects des matières utilisées au quotidien, « bois laqué, porcelaine fine au contact froid et lisse, faïence tendre et craquelée, grès épais couvert d'un engobe mat, couverte céladon sur une forme parfaite... » (Cobbi 2006a : 125)⁴⁵. Ce qui frappe dans les exemples issus de cet apprentissage, ce n'est pas tant l'appréciation esthétique des qualités des textures, ni non plus le degré d'élaboration du vocabulaire pour les exprimer qui renvoie toujours à un lexique commun et très courant. Bien plus, n'est-ce pas cette nécessité affirmée à de nombreuses reprises par la pratique de partager ce qui est perçu et senti qui retient l'attention? En effet, à chaque étape du façonnage de la terre, même celles qui pourraient paraître les plus simples et les plus anecdotiques, les questions et les discussions qui s'ensuivent semblent se multiplier. La terre est-elle assez sèche pour être tournassée ? L'épaisseur des parois du bol est-elle homogène ? Mes doigts se posent-ils bien à la surface des matériaux ? La texture de ce plâtre est-elle ce qui est recherché? Au fil de leur apprentissage, les étudiants n'ont de cesse de vérifier et de faire vérifier ce qu'ils sentent, d'interroger la justesse de leurs perceptions et la justesse des mots posés sur celles-ci. Face à ces matériaux mouvants et pluriels, ces différents

^{45 -} On pense aussi bien sûr au célèbre passage du non moins célèbre essai de l'écrivain Tanizaki Jun.ichirō, *Louange de l'ombre*, dans lequel il oppose céramiques et laques : « Les céramiques sont lourdes et froides, leur conduction rapide de la chaleur les rend peu pratiques pour présenter les plats chauds, sans compter le bruit qu'elles font quand on les choque. La laque en revanche est légère et douce au toucher et n'irrite pas l'oreille. J'aime avant tout le poids du liquide que l'on sent dans les paumes, et cette tiédeur lorsque l'on tient un bol de soupe à la main. On dirait qu'on soutient le corps souple d'un bébé nouveau-né » (Tanizaki 2017 [1933] : 46).

moments de partage des sensations apparaissent comme autant de tentatives de polir et d'ajuster le langage courant à la diversité et à la subjectivité fondamentale des perceptions. Comme si l'apprentissage du travail de l'argile ne nécessitait, ni plus ni moins, que de re-calibrer collectivement toute la texture du monde.



Akki peaufine sa $\,$ pièce de l'intérieur. Et nous, qu'avons nous gagné à nous perdre dans les détails de cet apprentissage ?

Conclusion

Ce qu'ébranle un apprentissage

Nous voici arrivés au terme de cette ethnographie d'un cursus de céramique. De l'armature conceptuelle et matérielle du lieu d'enseignement au travail discret et subtil des matériaux en passant par les agencements collectifs imposés par les fours, nous avons tenté de saisir les contours et les contenus de cette formation singulière en adoptant trois échelles descriptives différentes. Cette ethnographie en trois mouvements – du plus ample au plus minutieux – a ainsi permis de dénouer progressivement ce qui se construit au cœur de l'apprentissage.

Des savoirs à l'ignorance : les nœuds de l'apprentissage

Dans un premier temps, nous avons tenté de définir l'apprentissage en partant du plan large, en prenant comme point de départ l'épineuse question d'une soi-disant incompatibilité entre céramique et formation universitaire et artistique. Revenant sur la prégnance du modèle canonique de transmission verticale, centrée sur la répétition et l'imitation, nous avons tenté d'inscrire ce lieu souvent présenté comme unique en son genre, dans une histoire en enquêtant sur quelques autres alternatives à ce système proposées depuis le début du 20^{ème} siècle. L'établissement d'un cursus de céramique à Seika dans les années 1980, à l'instar de ceux créés dans d'autres universités privées à la même époque, est ainsi apparu comme une ultime (ou plutôt nouvelle) tentative de fonder un enseignement de céramique proprement artistique, mettant en avant la création individuelle plutôt que la reproduction des formes et des hiérarchies. Cette conception binaire – d'un modèle à son alternative – a cependant assez vite commencé à se fissurer sous le poids de l'extraordinaire diversité des pratiques des étudiants eux-mêmes et la grande labilité des catégories mobilisées. Ce sont celles-ci que nous avons ensuite entrepris de questionner. Nous avons alors examiné en détail le vocabulaire employé par les professeurs et les étudiants ainsi que celui des plaquettes présentant le cursus et soumis nos enquêtés à une série d'épreuves de définition de la discipline qu'ils pratiquent : est-ce de l'art contemporain ou de l'artisanat ? Un enseignement technique ou artistique ? Et que dire du design et de la céramique industrielle ? Bien vite, il a fallu renoncer à l'impérieuse nécessité de classer et de catégoriser la discipline enseignée. La céramique à Seika

n'était ni l'un ni l'autre car elle pouvait être l'un *et* l'autre. D'un paradigme de l'exclusion nous sommes ainsi passés à un paradigme de l'inclusion, dans lequel la céramique et son enseignement ne sont pas définis comme relevant d'un champ mais comme des creusets pouvant les contenir tous. Pour achever le portrait de ce lieu, il fallait donc découvrir ce que cette affirmation impliquait dans la pratique et en termes de savoirs. Nous avons ainsi observé les étudiants évoluer – durant les deux années charnières de leur cursus – dans l'imposant bâtiment de béton qui abrite les ateliers de céramique de l'université. En suivant les intenses circulations, les multiples mouvements, les regroupements et les dispersions de notre cohorte d'étudiants dans les différents espaces (ateliers collectifs, salles spécifiques et couloir) nous avons découvert un enseignement extrêmement ouvert où les savoirs se construisent et se discutent aux yeux de tous en même temps que l'expérimentation collective des matériaux. Au passage, nous avons lentement glissé du concept au concret, d'une histoire des idées à une écologie des pratiques, d'une position de surplomb au cœur de la vie d'une promotion.

Mais cette entrée progressive dans le quotidien des ateliers a aussi soulevé de nouvelles interrogations. Si nous avions enfin vu notre cohorte en action, restait néanmoins à définir, ou du moins à préciser, la nature des relations d'apprentissage et la consistance de ces formes de camaraderie. Quel genre de liens pouvait-on nouer dans une formation érigeant comme principe la diversité des pratiques et la multiplicité des manières de faire de la céramique ? Que pouvait donc bien se transmettre au sein de ce dispositif d'enseignement en apparence un peu décousu ? La cuisson – essence même de l'art du feu – est apparue comme un point d'ancrage idéal pour tenter de répondre à ces questions. Nous avons alors opéré un premier resserrement de focale. En contraste avec la première partie, il s'agissait cette fois de rester immobile (ou presque), et ainsi de laisser se déployer toutes les actions et les relations engendrées par la cuisson; et abandonnant le temps long et l'approche chronologique nous nous sommes alors centrés sur les récits de quelques cuissons dans trois types de fours. Commençant par les imposants fours ordinaires, carcasses métalliques reliées à l'électricité ou au gaz, véritables monuments du département qui les abrite depuis son ouverture, nous avons ensuite suivi des expériences de cuisson bien plus rudimentaires dans des fours miniatures, à usage souvent individuel, alimentés au charbon. Enfin, nous avons quitté le campus pour rejoindre les vertes forêts du département voisin dans lequel a lieu chaque année une cuisson collective, à la fois événement et épreuve, dans un four à bois de plusieurs chambres. L'examen des différents et nombreux aspects de ces trois types de cuisson - enfournement, gestion du combustible, surveillance ou encore défournement – n'a pas permis de mettre au jour un système relationnel commun à toute opération de cuisson, pas plus qu'il n'a révélé des agencements de nature différente selon le type de four. Ces machines ont en fait montré bien plus que cela : elles ont chacune permis d'attirer notre attention sur un ou plusieurs aspects de l'apprentissage. Les fours du campus, par leur utilisation

répétée et quotidienne, ont fait surgir les nombreuses tensions interpersonnelles que provoquent les cuissons collectives – et donc le partage avec d'autres d'un espace inextensible. Malgré leurs imposantes limites physiques ces machines vieilles de plusieurs décennies sont apparues comme des ensembles fragiles dont les étudiants doivent prendre d'autant plus soin qu'elles sont à la fois l'origine des actions de groupe et l'agent qui provoque leur précarité. Dans une ambiance quelque peu plus festive, les mini-fours ont quant à eux permis de replacer la transformation des matériaux au cœur de l'expérience de la cuisson. Bien plus que l'étape ultime avant l'achèvement d'un objet, ces cuissons simples, rapides et néanmoins spectaculaires ont donné à voir les multiples compositions et recompositions collectives – dans un jeu d'équilibriste périlleux de coordination d'éléments humains et non-humains – à l'œuvre durant tout le processus de fabrication. Enfin, l'énorme four dragon actionné une fois l'an lors d'un stage épuisant, entièrement organisé par les étudiants de troisième année, nous a mis face à une épreuve en bien des points paradoxale. Alors que tout, de l'organisation des détails du stage à la gestion de la cuisson elle-même, en passant par la communication dans les équipes, semblait acter la continuité et la perpétuation des modes de faire, le processus de cuisson apparaissait parallèlement comme fondamentalement unique et non-reproductible d'une année sur l'autre. Une épreuve obligatoire jugée pénible par tous, célébrant une transmission sans savoirs et couronnant des individus prêts à se sacrifier pour le collectif. Auprès des fours, des micro-actions d'enfournement aux grandes opérations de planification, nous avons ainsi pu observer et saisir la très large palette des relations d'apprentissage. Loin de présenter des caractéristiques figées, celles-ci ont au contraire laissé entrevoir le dynamisme des statuts et la pluralité des liens – d'affinité ou d'inimitié – entre pairs, entre aînés et cadets ou entre cadets et aînés, et bien sûr entre professeurs et étudiants.

À la suite de ces longs récits de cuisson, les questions ont néanmoins continué à émerger. Si ce n'étaient pas les compétences techniques que l'on valorisait au cours de l'apprentissage, quelle place donner au travail de la terre ? Et si chaque cuisson, et par extension chaque processus de fabrication est un parcours singulier fait d'accords éphémères entre de multiples éléments, comment se stabilise l'action sur la matière et que peut-on apprendre au contact des matériaux ? C'est ce sur quoi nous avons finalement décidé d'enquêter en nous approchant encore un peu plus près des gestes des étudiants. Là, nous les avons vus se confronter à des ordres de grandeur des matériaux très différents ; expérimentant les infimes variations des compositions des glaçures ou luttant contre la force centrifuge d'une motte de terre de huit kilogrammes lancée sur un tour électrique. Depuis les pièces test de quelques centimètres carrés jusqu'aux grandes jarres de près d'un mètre de haut, nous avons découvert que l'art de la terre ne consistait ici pas tant au façonnage d'une matière qu'à la gestion (parfois difficile) de matériaux multiples, protéiformes et sans cesse en transformation. De poudres en liquide, de liquide en pâte, de pâte en verre ; ou encore de pains compacts emballés dans du plastique en mottes

malaxées devenues malléables, de mottes en cônes humides centrés sur le tour, de cônes humides en formes creusées au parois élastiques, de parois élastiques en bases – dures en bas, molles en haut – jusqu'aux jarres sèches prêtes à être cuites...: l'apprentissage des étudiants semblait moins viser la stabilisation de protocoles et l'accumulation de savoirs que la reconnaissance de ces infinies et souvent insaisissables métamorphoses. Nous avions ouvert cette dernière partie sur l'image d'un bol contenant tout l'univers et nous aurions pu nous diriger vers celle du potier démiurge qui recompose le monde de ses doigts. Force est de constater que nous avons vu se dérouler un processus beaucoup moins ambitieux et plus chaotique. Au cours de ces deux chapitres nous avons finalement trouvé beaucoup de doutes, d'incompréhensions et d'incertitudes, qu'aucun protocole, ni aucune démonstration – aussi précise fût-elle – ne parvenaient à subsumer. Pour autant, cette reconnaissance d'une incapacité à connaître complètement les matériaux, cette affirmation de la place centrale de l'ignorance dans l'apprentissage, n'impliquait absolument pas passivité ou contemplation. Elle incitait plutôt à expérimenter, à essayer, à réinventer sans cesse gestes et protocoles. Face à ces données instables les étudiants n'avaient en effet d'autre choix que de chercher et de construire eux-mêmes, seuls, mais plus souvent à plusieurs, des manières de composer avec ces difficultés inhérentes à la céramique, ou des façons de contenir, l'espace de quelques instants, ces matériaux versatiles. Par ces descriptions de plus en plus rapprochées, nous nous sommes perdus avec les étudiants dans les méandres complexes des réactions chimiques de l'oxyde de zinc – mêlé à quelques agents colorants – dans la chaleur d'un four ; ou dans ceux des mouvements des mains et des postures du corps pour tourner une jarre de grande taille. Ainsi nous avons pu saisir combien cet apprentissage allait jusqu'à perturber les connaissances les plus ordinaires, imposant aux étudiants de s'interroger sans cesse sur le monde qui les entoure pour essayer de rétablir du commun.

Ce que l'on gagne à perdre son objet

À chaque étape de cette ethnographie en trois temps – lieu, fours, matériaux – c'est ainsi le sens de cet apprentissage qui se trouve reformulé, comme si les données elles-mêmes nous poussaient chaque fois plus loin dans nos retranchements. Cette thèse peut donc dans un premier temps être lue comme une sorte de quête visant à faire apparaître cet « introuvable objet de la transmission » (Chevallier & Chiva 1996). D'un bout à l'autre de ce manuscrit nous avons questionné les savoirs à l'œuvre et leurs différents modes de circulation. Des débats des professeurs sur les meilleures manières d'enseigner la céramique à ceux des étudiants essayant de s'entendre sur la nature d'une texture, des informations soigneusement transmises d'une promotion à l'autre à la reconfiguration individuelle des données du sensible, cette ethnographie a permis de rendre compte, en en restituant les multiples facettes – institutionnelles, relationnelles ou sensorielles

– des dynamiques du processus d'apprentissage. Nous aurions pu nous adosser au cursus proposé pour suivre l'évolution des étudiants et l'accumulation des savoirs, mais la récurrence des difficultés techniques, les exigences collectives qui reviennent sans cesse, les progrès longuement attendus qui n'arrivent pas ou encore les conflits impossibles à résoudre au fil des ans, furent ainsi autant d'éléments empêchant d'envisager ces deux années d'études comme parfaitement linéaires, de la même manière qu'il était quasiment impossible de retracer la chaîne qui va du matériau brut à l'objet fini.

Ce récit en désordre des différentes expériences traversées par cette promotion d'étudiants a donc permis de souligner au fil du texte les cahots, les à-coups et les soubresauts d'un apprentissage. Et pourtant, malgré ces saccades et ces retours en arrière, c'est bien à un changement profond que nous avons assisté et dont le mouvement général de cette thèse rend compte. Nous l'avons vu et répété à de nombreuses reprises ; rencontrés alors qu'ils n'étaient même pas majeurs et commençaient tout juste l'important effort technique requis pour parvenir à faire de la céramique, les vingt-cinq étudiants sont devenus, en l'espace de quelques semestres seulement, des aînés, chargés de responsabilités et s'interrogeant sur leur avenir. Mais il n'y a pas que cela. En même temps qu'ils découvrent de plus en plus finement les particularités de l'argile et sont en possession de plus en plus d'outils pour les explorer, les étudiants semblent en effet de plus en plus prompts aux doutes et à l'incertitude. Alors que s'ouvrent devant eux les infinies possibilités des matériaux, tout se passe en effet comme s'ils se trouvaient brutalement en butte aux limites de leurs capacités d'êtres humains. En un sens, plus leurs compétences semblent devoir s'accumuler, plus l'étendue de ce qu'ils ne peuvent savoir semble s'imposer dans l'apprentissage. Le mouvement dont nous avons rendu compte dans cette thèse semble donc largement contraire à ce que l'on pouvait attendre. Plus ils avancent dans leur cursus – ou du moins dans ce moment de bascule que constitue pour leur pratique le passage de la deuxième à la troisième année -, et plus les étudiants semblent dépassés par les matériaux auxquels ils tentent de donner forme. Au fil des parties, ce n'est ainsi pas le contenu de l'apprentissage que nous avons pu définir mais bien ses limites; comme s'il ne s'agissait pas tant d'apprendre à connaître qu'à reconnaître l'ignorance.

Au départ, il s'agissait d'enquêter sur une formation artistique singulière visant à la construction des individus via la fabrication d'objets de terre cuite. Voici que nous achevons notre parcours au cœur de ces deux années d'apprentissage par le constat d'une prolifération significative des non-savoirs, conçus comme moteurs pour l'action. Plutôt que des objets nous avons vu des étudiants en butte à des matériaux capricieux ; plutôt que l'émergence de la création individuelle, nous avons assisté à la difficile coordination des sujets entre eux. En chemin, les termes initiaux de cette recherche semblent s'être dissous dans les circonvolutions des descriptions ethnographiques. N'avons-nous pas laissé s'échapper ce que nous cherchions justement à circonscrire ? Il serait tentant de réagir à une telle issue par une forme de déception. Après tout, ne faudrait-il pas conclure

de cette longue exploration, comme il me l'a été suggéré à plusieurs reprises, que cette formation est vouée à l'échec, que la libération de l'individu au Japon n'est qu'une mascarade, et qu'au fond céramique et université d'art sont incompatibles ? Ce serait là une réponse bien pessimiste aux questions posées lors du premier chapitre, mais une réponse quand même. Une posture plus nuancée consisterait quant à elle à se raccrocher à des facteurs contextuels pour expliquer une telle déconvenue : en rappelant par exemple combien, au moment de l'enquête, l'université est en pleine transition et tente de passer d'un modèle très libéral vers un système plus strict ; que le département de céramique traverse une crise de recrutement d'étudiants sans précédent qui va jusqu'à menacer son existence ; ou plus simplement en émettant l'hypothèse d'une mauvaise promotion.

À plusieurs reprises je fus moi-même sur le point d'adhérer à l'un ou l'autre de ces dénouements. Quel sens donner à toutes ces incertitudes au sein de l'apprentissage ? Comment unifier ces points de vue si différents et ces expériences si variées ? Comment proposer une réflexion plus générale à partir de pratiques en apparence contradictoires au sein d'un apprentissage aux résultats contre-intuitifs ? J'avais pour objectif de mettre au jour une forme inédite d'apprentissage sur l'archipel et je me retrouvais bien en peine de pouvoir en définir seulement les contours. Et, quand j'osais demander des précisions à mes interlocuteurs et les soumettais à mes questions inquiètes, ceux-ci me répondaient avec malice qu'ils n'en savaient pas plus que moi mais qu'ils seraient ravis d'être informés de mes résultats quand j'aurais enfin trouvé les réponses à toutes mes interrogations. Je fus d'ailleurs convoquée à plusieurs reprises pour rendre compte, en public ou en privé, de mes recherches, et donner mon avis sur l'enseignement. Un rapport d'étape, écrit à la va-vite en vue d'une réinscription fut même intégré – sans que j'en sois informée – aux documents pilotes pour l'amélioration de la vie étudiante. C'était à mon tour de définir pour mes enquêtés le sens de leur apprentissage. Mais, rien n'y faisait. Je ne trouvais pas de réponse. Mes interlocuteurs étaient parfois déçus. Moi aussi. Dès que je pensais être en possession d'une des clefs de compréhension de cette formation, quelqu'un se chargeait, souvent involontairement, de pointer autre chose ou de m'emmener sur d'autres chemins. Jusqu'à l'idée de la création d'une véritable communauté via l'apprentissage, hypothèse que je vis se fissurer complètement lors de mon dernier séjour à l'occasion de la cérémonie des diplômes, chaque intuition, prudemment élaborée, s'effondrait telle un château de cartes sous l'effet d'une simple remarque ou une petite expérience. Je me rassurais en me disant que ces déconvenues étaient bien sûre familières à de nombreux ethnologues en d'autres endroits. Cela ne résolvait cependant pas ces difficultés ni ces énigmes tenaces : que pouvait bien apporter une telle étude ? Le pari de cette ethnographie aura ainsi été de montrer que cet apprentissage singulier en bien des points avait lui aussi quelque chose à nous apprendre. Pour nous saisir une dernière fois de ces éléments, il faut cependant revenir de nouveau sur nos pas et accepter de prendre quelques chemins de traverse.

Texture de l'argile et texture des relations : une apologie de la transformation

Repartons pour cela des matériaux rencontrés tout au long de ces chapitres. De l'argile aux composants pour émaux, cette exploration de l'apprentissage nous a permis de découvrir tous les états possibles - ou presque - des matériaux. Dans la longue chaîne des opérations nécessaires à la fabrication de céramique, les étudiants, et nous aussi par la même occasion, semblaient perdre de vue le but même de tout ce processus. Les pièces cuites passaient ainsi souvent au second plan. Après les présentations de rigueur devant professeurs et camarades, elles finissaient entassées à prendre la poussière, avant d'être jetées dans les poubelles du département ou sur la colline surplombant le bâtiment de céramique. Certains objets échappaient bien sûr à ce triste sort et se retrouvaient exposés dans des galeries, des stands de marchés de potiers ou ceux du festival de l'université, ou dans le studio d'un camarade de promotion ou d'un cadet. Parmi les grandes jarres cuites à Kutsuki entreposées côtes-à-côtes devant le département, certaines trouvaient, après quelques mois ou quelques années, un acquéreur ou une maison familiale pour les accueillir ; d'autres restées trop longtemps à subir le froid, la chaleur et l'humidité commençaient à se fissurer avant de rejoindre à leur tour les collines environnantes, et d'être – qui sait – retrouvées par des archéologues après plusieurs siècles. Une fois cuites, les pièces suivaient ainsi leurs propres trajectoires, photographiées, présentées, oubliées, retrouvées, abandonnées, vendues, échangées ou cassées.

Ce n'est pas que les étudiants cultivent une forme de désintérêt pour les céramiques en tant que telles - ils aiment au contraire, comme nous l'avons vu, les admirer dans les musées, les observer longuement de leurs yeux et de leurs mains dans les galeries, les saisir pour les examiner sous toutes les coutures quand il s'agit de celles de leurs camarades. Mais bien plutôt que l'objet cuit ne représente pour eux qu'une simple étape dans une série de transformations bien plus vaste, reliant les premiers mouvements d'une motte d'argile à toutes les séries et les variations essayées et réessayées à partir d'un même thème. Cette minimisation du rôle des objets, leur incapacité à définir à eux seul le champ d'une pratique, l'absence de finalité évidente à l'action de façonner ou de tourner ont surgi à de nombreuses reprises au cours des différents chapitres. Elles invitent à penser la céramique non pas comme le seul résultat d'une transformation par le feu, mais comme une série infinie de transformations des matériaux qui valent comme finalité. Minimiser ainsi la portée de l'issue du processus pour la réintégrer dans les multiples variations et métamorphoses des matériaux constitue en un sens un biais diablement efficace pour suspendre l'éternelle question des hiérarchies artistiques entre art et artisanat. Elle repousse à un hors-champ la question des catégories et de leurs définitions. L'apprentissage de l'argile s'avère ainsi être un champ d'expérimentation particulièrement stimulant pour brouiller les séries d'oppositions. Elle invite ainsi, comme le propose l'historien Michael Lucken, à « penser conceptuellement la question de l'art et du faire par-delà la dichotomie imitation- création » (Lucken 2012 : 131), ainsi que l'ont proposé de nombreux courants artistiques japonais au courant du 20ème siècle (Lucken *idem* : 131-133). La plasticité de ces matières, leurs différents cycles de transformations ainsi que la variété de leurs échelles rendent vite caduques, en outre, les distinctions entre ceux qui agissent et ceux qui sont agis. Elle suppose de repenser la fabrication comme un travail de mise en correspondance entre différents flux (Ingold 2017).

Cette apologie de la transformation est loin d'être passive et trouve ses ressorts principaux dans la confrontation même avec ces matériaux souvent récalcitrants. Elle impose aux étudiants de multiplier les recherches et les tentatives, de comparer leurs sensations et ainsi de faire l'expérience d'une diversité de méthodes et de manières de faire, sans que celles-ci ne soient jamais hiérarchisées. Ces façons singulières de ne jamais trancher, de proposer simultanément toutes les options possibles, de se laisser guider tour à tour dans des directions opposées par des aînés ou des camarades qui passent, d'accepter d'être perturbé et interrompu sans cesse par des remarques intempestives peuvent elles aussi être rapprochées de tentatives, qu'elles soient anciennes (Mitteau 2015) ou plus récentes (Houdart 2013), de penser le pluralisme au Japon. Le cas qui nous occupe semble cependant l'actualiser sous une autre forme : il ne cherche pas de principe unificateur à cette bigarrure ; il s'attelle, nous l'avons vu, à conserver intactes l'hétérogénéité des données et leurs nuances les plus infimes. Mais ce travail quotidien pour préserver toute cette diversité ne va pas sans conséquences : il coûte des efforts, il fatigue les professeurs et surtout, il épuise les étudiants. Il nécessite de se questionner sans cesse, de se remettre en cause, et finalement de se laisser transformer par les autres autant que par les matériaux. Il apparaît en ce sens comme une forme pluralisme anxieux, dans lequel le partage de ces expériences parfois perturbantes, parfois ingrates, au sein de l'atelier commun à la promotion ou au département dans la salle des tours ou celle des fours sert de fondement à la création de nouveaux liens et à une tentative de reconfiguration des relations de groupe. Dans une société japonaise inquiète de la perte des solidarités familiales, villageoises, ou salariales et marquée, au moment de l'enquête, par une incertitude croissante quant à son avenir (Allison 2013; Kavedžija 2015, 2016), cette formation peut ainsi être pensée comme une entreprise de resocialisation qui entend pallier la solitude des individus par une attention particulière portée au soin de ce qui les entoure, qu'ils soient des humains, des machines ou des poudres pour émaux. À partir de l'expérience sensible de la complexité et de l'instabilité de l'argile, des questionnements quotidiens que celles-ci suscitent sur la justesse de ce qui est ressenti, et de la possibilité de le partager à d'autres, elle prend acte de la vulnérabilité de tout individu et de la précarité des relations et propose de construire de nouveaux horizons relationnels et de rechercher des équilibres communs.

Aussi si cet apprentissage ébranle en profondeur la connaissance qu'ont les étudiants du monde qui les entoure, nous espérons qu'à l'issue de cette immersion dans le quotidien de cette promotion, celui-ci aura aussi contribué à ébranler nos propres certitudes. Qu'avons-nous à y gagner ? Une proposition forte de se perdre dans les matériaux pour mieux recomposer collectivement le monde et en rétablir toute la texture.

Lexique

Ce lexique reprend les termes techniques liés à la pratique céramique suivis d'un astérisque* au fil du texte. Pour les termes japonais nous renvoyons à l'ouvrage classique de Penny Simpson et Kanji Sodeoka, richement illustré par Lucy Kitto (Simpson & al. 1979). Pour des définitions plus précises et plus développées en langues occidentales nous nous permettons de renvoyer le lecteur au texte de Bernard Leach déjà évoqué (Leach 2003 [1940]) et l'introduction à la poterie proposée par Daniel de Montmollin ; certains éléments du lexique sont d'ailleurs adaptés de celui qui figure à la fin de son ouvrage (Montmollin 2011[1955]). Pour une approche plus systématique et complète, le « Vocabulaire technique » édité par la Réunion des Musées Nationaux est bien sûr une référence majeure (Blondel 2011).

Akae (赤絵: akae): littéralement « peinture rouge », désigne les émaux sur couvertes polychromes contenant le fameux rouge écarlate produit au Japon depuis le $17^{\text{ème}}$ siècle.

Alandier (胴木間: dōgima): foyer situé à l'avant du four.

Argile (粘土: *nendo*): terme général pour décrire des sédiments issus de la transformation de roches pouvant être façonnés.

Barbotine (泥漿: deishō): argile délayée à l'eau en vue notamment de procéder à un coulage.

Boudineuse (土練機: *dorenki*): machine électrique servant à produire des pains d'argile prêts à être façonnés.

Briques, cales, quilles (煉瓦: renga; renga

Céladon (青磁: *seiji*): émail d'une couleur vert d'eau à base d'oxyde de fer. Il fut développé en Chine entre les 5^{ème} et 2^{ème} siècles av notre ère et constitue l'une des premières glaçures volontaires.

Chamois (なめし皮: nameshigawa): nom du morceau de peau qui sert à lisser le bord d'une pièce.

Clapets ($\mathcal{F} \times \mathcal{F} = : danp\bar{a}$): éléments situés en différents endroits des fours qui peuvent être ouverts et fermés en vue de d'augmenter ou de réduire la vitesse de combustion.

Colombin (紐: *himo*), montage au colombin (紐 作り: *himozukuri*): boudins de terre crue que l'on empile pour donner forme. L'une des méthodes les plus répandues de façonnage céramique.

Cônes de Seger (ゼーゲル錐: $z\bar{e}$ geru sui): petites pointes de terre cuite posées sur un socle qui s'affaissent quand la température voulue est atteinte et qui permettent, pendant la cuisson de suivre la bonne évolution de la température.

Coulage en barbotine, moulage (型作り: kata zukuri): technique de fabrication à partir de moules (le plus souvent en plâtre) dans lesquels ont fait couler de l'argile à l'état liquide, ou simplement humide.

Cuisson biscuit, cuisson de dégourdi (素焼き: *suyaki*): première cuisson entre 800°C et 1 000°C d'une argile qui n'est pas recouverte d'émail dans le but de solidifier la pâte et de la rendre poreuse pour y apposer une glaçure. Elle n'est pas toujours obligatoire.

Cuisson de vitrification (本焼き: *honyaki*): cuisson entre 1 000°C et 1 300°C qui permet la fusion des éléments de rendre la structure du grès ou de l'émail vitreuse (et moins poreuse).

Cuir (半乾き: *hangawaki*) : se dit d'une argile dont une partie de l'humidité naturelle s'est évaporée à après séchage et sur laquelle on peut travailler les finitions ou appliquer un engobe.

Décors sur couverte (上絵 付け: *uwae tsuke* parfois 色絵: *iroe*): décors à base pigments dilués à l'huile qui sont appliqués sur les pièces après la cuisson de vitrification. Ils nécessitent donc une troisième cuisson.

Décors bleus et blancs (染付: sometsuke): se dit des célèbres décors réalisés à base de cobalt.

Ebauchoir (木ベラ: *kibera*; 竹ベラ: *takebera*): outil allongé, fait de bois ou de bambou, aux pointes acérées ou douces, permettant de travailler le forme d'une pièce lors du modelage.

Émaux, couvertes, glaçures (釉薬: yūyaku): revêtements vitreux dont on recouvre les pièces pour les décorer ou les colorer.

Engobe (化粧: $kesh\bar{o}$): pâte à base d'argile, et parfois aussi d'agents colorants, qu'on ajoute sur la terre crue pour en modifier la couleur ou pour la décorer.

Estèque (鏝: *kote*) : petits outils de bois aux formes variées qui permettent de modifier les formes depuis l'intérieur des pièces, en particulier lors du tournage.

Faïence (土器: *doki*): désigne les céramiques à pâte tendre et poreuse (non vitrifiables) cuites à basse température, entre 600°C et 1 000°C.

Girelle : disque supérieur du tour, sur lequel le potier travaille sa motte d'argile.

Grès: type de pâte composée d'argile et de sable que l'on peut cuire à haute-température (entre 1 100°C et 1 300°C). En dehors de la porcelaine, la plupart des terres utilisées au Japon sont des grès, elle sont donc désignées par le terme d'argile (粘土: *nendo*, voir *supra*) ou plus simplement par celui de terre (土: *tsuchi*).

Malaxage en fleur de chrysanthème (菊練り: kikuneri ou 菊揉み: kikumomi): technique de préparation de l'argile qui consiste en des pressions des deux mains effectuées de manière circulaire afin d'en extraire les éventuelles bulles d'air. Le motif créé par les nombreux plis de terre à l'issue de processus rappelle la structure des fleurs de chrysanthème.

Oxydation (酸化: sanka): atmosphère de cuisson composée en majeure partie d'oxygène.

Porcelaine (磁器: *jiki*): pâte non poreuse formée de kaolin, de silice et de feldspath, cuite entre 1 300°C et 1 450°C, reconnaissable à son aspect blanc et translucide.

Raku, cuisson (樂焼き: raku yaki): type de cuisson à basse température durant laquelle les pièces sont extraites alors qu'elles sont encore incandescentes.

Réduction (還元: *kangen*): atmosphère de cuisson durant laquelle on diminue la présence d'oxygène.

Réfractaire (耐火: taika): se dit de matériau conçus pour résister à des cuissons à haute température, comme les planches, briques et cales utilisées dans les fours.

Tenmoku (天目): nom d'un type émail aux couleurs brunes, fabriqué à partir d'oxyde de fer, développé en Chine au début de notre ère.

Tournasser (削る: *kezuru*): action de retirer, à l'aide d'une mirette, la terre superflue au niveaux des parties inférieures des pièces tournées quand elles sont à l'état de cuir, par exemple pour réaliser le pied d'un bol.

Tournassin, mirette (鉋: *kanna*): outils métalliques aux formes variées et au extrémités tranchantes qui permettent de réaliser les finitions des pièces tournées.

Bibliographie

ADACHI, Barbara. 1973. The Living Treasures of Japan. London: Wildwood House.

ADAMSON, Glenn. 2013. The Invention of Craft. London: Bloomsbury.

ADAMSON, Glenn. 2007. Thinking Through Craft. Oxford & New York: Berg.

ADELL, Nicolas. 2015. Introduction. La part de la main : des rapports entre la main et l'esprit en anthropologie, *Ethnographiques.org* 31 : URL : http://www.ethnographiques.org/Introduction-La-part-de-la-main

ADELL, Nicolas. 2011. Anthropologie des savoirs. Paris : Armand Colin.

ADELL-GOMBERT, Nicolas. 2008. Des hommes de devoir : les compagnons du Tour de France $(18^{ime}-20^{ime}$ siècles). Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

AKIMOTO, Yūji. 2012. 'Kōgei miraiha' no haikei to naru kangaekata: kyō naze kōgei no gendai bijutsuka ga hitsuyō naru na no ka? (Cadre de réflexion au 'Futurisme de l'artisanat': pourquoi une transformation de l'artisanat en beaux-arts est-elle nécessaire aujourd'hui? in *Kōgei miraiha*. (*Futurisme de l'artisanat*), (ed) Yūji AKIMOTO. Kanazawa: Kanazawa nijūisseiki bijutsukan, 4–25.

AICHI-KEN TŌJI SHIRYŌKAN 2004. Kindai yōgyō no chichi. Gottofurīdo Waguneru to bankoku hakurankai (Le père de la céramique moderne : Gottfried Wagener et les expositions universelles). Seto : Aichi-ken tōji shiryōkan.

ALLISON, Anne. 2013. Precarious Japan. Durham & London: Duke University Press.

ALPERS, Svetlana. 1998. The Studio, the Laboratory, and the Vexations of Art, in *Picturing Science, Producing art.* (eds) Caroline A. JONES & Peter GALISON. New York & London: Routledge, 401–417.

BECKER, Howard S. 1972. A School Is a Lousy Place To Learn Anything in, *American Behavioral Scientist* 16(1), 85–105.

BEFU, Harumi. 2001. *Hegemony of Homogeneity: an Anthropological Analysis of 'Nihonjinron'* Melbourne: Trans Pacific Press.

BEILLEVAIRE, Patrick. 1986a. Le Japon, une société de la maison, in *Histoire de la famille. Tome 1 : Mondes lointains, mondes anciens*, (eds) André BURGUIERE, Christiane KLAPISCH-ZUBER, Martine SEGALEN & Françoise ZONABEND. Paris : Arman Colin, 287–340.

BEILLEVAIRE, Patrick. 1986b. La famille, instrument et modèle de la nation japonaise. In *Histoire de la famille. Tome 2 : Le choc des modernités*, (eds) André BURGUIERE, Christiane KLAPISCH-ZUBER, Martine SEGALEN & Françoise ZONABEND. Paris: Arman Colin, 237–265.

BERLINER, David. 2010. Anthropologie et transmission, Terrain 55: 4–19.

BLONDEL, Nicole. 2001. Céramique : vocabulaire technique. Paris : Éditions du patrimoine.

BONNOT, Thierry. 2002. *La vie des objets. D'ustensiles banals à objets de collection.* Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

BRANDT, Kim. 2007. Kingdom of Beauty. Mingei and the Politics of Folk Art in Imperial Japan. Durham: Duke University Press.

BUOB, Baptiste. 2013. De l'adresse. Remarques sur l'esthétique des gestes du luthier, *Gradhiva* 17 : 70–93.

BUOB, **Baptiste**. 2012. Du vol à l'appropriation du savoir. Controverse sur l'apprentissage à Mirecourt, in *Luthiers de la main* à *la main*, (eds) Baptiste BUOB & Valérie KLEIN. Arles : Actes Sud, 136–151.

BUOB, **Baptiste**. 2010. Détenteurs et voleurs du savoir. Changements et diversité des relations maître/apprenti dans un artisanat marocain, *Cahiers de recherche sur l'éducation et les savoirs* 9 : 197–217.

CAILLET, Laurence. 2009. Mes chers collègues, les moines, ou le partage de l'ignorance, *Ateliers du LESC* 33 : URL : http://ateliers.revues.org/8202

CASTEL, Coralie. 2009. Des nippologies dans les musées : design et identité japonaise à Paris, *Cipango - Cahier d'études japonaises* 16 : 121–147.

CAVE, **Peter**. 2004. *Bukatsudō*: The Educational Role of Japanese School Clubs, *The Journal of Japanese Studies* 30(2): 383–415.

CERTEAU de, Michel. 1990. L'invention du quotidien. 1 : Arts de faire. Paris: Gallimard.

CHEVALLIER Denis & Isac CHIVA. 1996. L'introuvable objet de la transmission, in *Savoir faire et pouvoir transmettre* : *Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, (ed) Denis CHEVALLIER. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1–11.

COBBI, Jane. 2006a. L'éveil des sens, ou la discrète texture japonaise, Sigila 18, 119–126.

COBBI, **Jane**. 2006b. Le 'pays de la main'. *Waza* ou le savoir-faire au Japon, in *Cahiers d'Anthropologie Sociale*. 1 : *Dire le savoir-faire. Gestes, techniques et objets* (eds) Salvatore D'ONOFRIO et François JOULIAN. Paris : L'Herne, 111–120.

COKER de, Gary.1998. Seven Characteristics of a Traditional Japanese Approach to Learning, in *Learning in likely places. Variety of apprenticeship in Japan*, (ed) John SINGLETON. New York: Cambridge University Press, 69–84.

COOLIDGE ROUSMANIERE, Nicole. 1996. Defining Tenmoku: Jian Ware Tea Bowls Imported into Japan, in *Hare's Fur, Tortoiseshell, and Partridge Feather: Chinese Brown- and Black-glazed Ceramics, 400-1400.* (ed) Robert D. MOWRY. Cambridge, MA: Harvard University art museums, 43–58.

CORT, Louise Allison. & BERT Winther-Tamaki. 2003. *Isamu Noguchi and Modern Japanese Ceramics. A Close Embrace of the Earth.* Washington & Los Angeles: Arthur M. Sackler Gallery/University of California Press.

CORT, Louise Allison. 2001. Shigaraki: potters' valley. Bangkok: Orchid Press.

COX, Rupert & Christopher BRUMANN. 2010. Introduction, in *Making japanese heritage* (eds) Rupert COX & Christopher BRUMANN. Londres & New York: Routledge, 1–17.

COY, Michael W. (ed). 1989. Apprenticeship. From Theory to Method and back again. Albany: Suny Press.

CREBER, Diane. 2005. *Crystalline glazes*. London & Philadelphia: A & C Black/University of Pennsylvania Press.

DASTON, Lorraine & Peter GALISON. 2012. Objectivité. Dijon : les Presses du réel.

DENIS, Jérôme, Alessandro MONGILI & David PONTILLE. 2015. Maintenance and Repair in Science and Technology Studies, *Tecnoscienza: Italian Journal of Science and Technology Studies* 6(2): 5–16.

DENIS, Jérôme & David PONTILLE. 2015. Material Ordering and the Care of Things, *Science, Technology, & Human Values* 40(3): 338–367.

DESPRET, Vinciane. 2001. *Ces émotions qui nous fabriquent. Ethnopsychologie de l'authenticité.* Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.

DISCOURS ET DÉBATS DE L'ÈRE MEIJI (collectif). 2011. Dire la 'famille' dans le Japon moderne et contemporain : ie, katei, kazoku, repères et hypothèses, in *La Famille japonaise moderne (1868-1926)*. *Discours et débats*. (eds) Christian GALAN & Emmanuel LOZERAND. Arles : Philippe Picquier, 585–627.

DOMINGUEZ RUBIO, Fernando. 2016. On the Discrepancy Between Objects and Things: An Ecological Approach, *Journal of Material Culture* 21(1): 59–86.

DOMINGUEZ RUBIO, Fernando. 2014. Preserving the Unpreservable: Docile and Unruly Objects at MoMA, *Theory and Society* 43(6): 617–645.

DOWNEY, Greg. 2011. Learning the 'Banana-tree': Self-Modification Through Movement, in *Redrawing Anthropology: Material, Movements, Lines,* (ed) Tim INGOLD. Farnham: Ashgate, 77–90.

DOWNEY, Greg. 2008. Scaffolding Imitation in Capoeira: Physical Education and Enculturation in an Afro-Brazilian Art, *American Anthropologist* 110(2): 204–213.

DOWNEY, Greg. 2007. Seeing with a 'Sideways Glance': Visuomotor 'Knowing' and the Plasticity of Perception, in *Ways of Knowing: New Approaches in the Anthropology of Knowledge and Learning.* (ed) Mark HARRIS. New York & Oxford: Berghahn Books, 222–241.

DOWNEY, Greg. 2005. *Learning Capoeira: Lessons in Cunning from an Afro-Brazilian Art.* New York: Oxford University Press.

DUFOUR, Diane, Matthew S. WITKOVSKY, Duncan FORBES & Walter MOSER. 2016. Provoke: Between Protest and Performance. Photography in Japan 1960-1975. Göttingen: Steidl.

ELKINS, James. 2000. What painting is. How to think about oil painting, using the language of alchemy. New York & London: Routledge.

FABIAN, Johannes. 1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object.* New York: Columbia University Press.

FALGUIÈRES, Patricia. 2013. Machine de l'art, in *Decorum. Tapis et tapisseries d'artistes,* (ed) Anne DRESSEN, Paris: Musée d'art moderne de la ville de Paris / Skira Flammarion, 60–64.

FALGUIÈRES, Patricia. 2004. Extases de la matière. Note sur la physique des maniéristes, in Les éléments et les métamorphoses de la nature. Imaginaire et symbolique des arts dans la culture européenne du 16^{ime} au 18^{ime} siècle, Actes du colloque international de l'Opéra de Bordeaux, (eds) Hervé BRUNON, Monique MOSSER & Daniel RABREAU. Bordeaux & Paris : William Blake & Co./ Annales du centre Ledoux.

FOCILLON, Henri. 1981[1934]. Éloge de la main, in *Vie des formes* suivi de *Éloge de la main*. Henri FOCILLON. Paris : Presses Universitaires de France, 101–128. URL : http://dx.doi.org/doi:10.1522/cla.foh.mai

FROLET, Élisabeth. 1986. *Yanagi Sōetsu ou les éléments d'une renaissance artistique japonaise.* Paris : Publications de la Sorbonne.

FUJIMOTO, Shigeki (ed). 2003. Nijūisseiki wa kōgei ga omoshiroi (Au 21^{ème} siècle l'artisanat sera passionnant!). Tōkyō: Kyūryūdō.

GALISON, Peter. 1997. *Image and Logic. A Material Culture of Microphysics.* Chicago: University of Chicago Press.

GALISON, Peter & Emily THOMPSON (eds). 1999. *The Architecture of Science*. Cambridge, MA & London: the MIT Press.

GANDON, Enora, Rémy CASANOVA, Valentine ROUX & Reinoud J. BOOTSMA. 2016. Tournage et force centrifuge, in *Des céramiques et des Hommes. Décoder les assemblages archéologiques,* (ed) Valentine ROUX. Nanterre : Presses Universitaires de Paris Ouest.

GARINEAU, **Clément**. 2015. Pratiques manuelles ou mécanisées : la part de la main dans les perceptions sensorielles et dans les savoirs écologiques. Exemple des récoltants d'algues en Bretagne, *Ethnographiques.org* 31. URL : http://www.ethnographiques.org/spip.php?article1138

GELL, Alfred. 2009. L'art et ses agents. Dijon : Presses du réel.

GIBSON, **James J.** 2014[1979]. *Approche écologique de la perception visuelle*. Bellevaux : Éditions Dehors.

GOMI, Tarō. 1989. Eigojin to nihongojin no tame no nihongo gitaigo jiten (Dictionnaire des impressifs du japonais à l'usage des anglophones et des japonophones). An illustrated dictionary of japanese onomatopeic expressions. Tōkyō: the Japan Times.

GOODWIN, Charles. 1994. Professional Vision, American Anthropologist 96(3): 606–633.

GOWLLAND, Geoffrey. à paraître. *Reinventing craft in China. The Contemporary Politics of Yixing Zisha Ceramics.* Canon Pyon: Sean Kingston Publishing.

GOWLLAND, Geoffrey. 2015 Unpacking Craft Skills: What Can Images Reveal about the Embodied Experience of Craft? *Visual Anthropology* 28(4): 286–297.

GRASSENI, Cristina (ed). 2009. *Skilled Visions. Between Apprenticeship and Standards.* New York & Oxford: Berghahn Books.

GRASSENI, Cristina. 2007. Communities of Practice and Forms of Life: Towards a Rehabilitation of Vision? in *Ways of knowing. New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning,* (ed) Mark HARRIS. New York & Oxford: Berghahn Books, 203–221.

GRASSENI, Cristina. 2004. Skilled Vision. An Apprenticeship in Breeding Aesthetics, *Social Anthropology* 12(1): 1–15.

GUTH, Christine. 2011. Import Substitution, Innovation, and the Tea Ceremony in Fifteenth-and Sixteenth-Century Japan, in *Global Design History*, (eds) Glenn ADAMSON, Giorgio RIELLO & Sarah TEASLEY, London: Routledge, 50–59.

GUTH, Christine. 1996. Kokuhō: From Dynastic to Artistic Treasure, *Cahiers d'Extrême-Asie* 9: 313–322.

HAGA, Kōshirō. 1989. the Wabi Aesthetic Through the Ages, in *Tea in Japan. Essays on the History of Chanoyu*, (eds) Paul VARLEY & Isao KUMAKURA. Honolulu: University of Hawaii Press, 195–230.

HALLEUX, Robert. 2009. Le savoir de la main. Savants et artisans dans l'Europe pré-industrielle. Paris: Arman Colin.

HAMANO Seishū. 2001. Kamagure (L'appel du four). Tōkyō: Nihon yūryō zusho shuppan kai.

HANKINS, Thomas L. 1999. Blood, Dirt, and Nomograms: A Particular History of Graphs, *Isis* 90(1): 50–80.

HAYES, Louis D. 1997. Higher Education in Japan, The Social Science journal, 34(3): 297–310.

HENDRY, Joy. 2003. Understanding Japanese Society, London & New York: Routledge.

HENDRY, **Joy**. 1986. *Becoming Japanese*. The world of the pre-school child. Honolulu: University of Hawaii Press.

HENNION, Antoine. 2011. Les bouleversements en art. Prologue, in *Humains non-humains*. *Comment repeupler les sciences sociales*, (eds) Sophie HOUDART & Olivier THIERY. Paris : La Découverte, 257–262.

HIDA Yoshifumi & Hideko ASADA 2002. *Gendai giongo gitaigo yōhō jiten (Dictionnaire pratique des impressifs contemporains*). Tōkyō : Tōkyōdō shuppan.

HOUDART, Sophie. 2015. Les incommensurables. Bruxelles: Zones Sensibles.

HOUDART, Sophie. 2013. L'universel à vue d'œil. Paris : Pétra.

HOUDART, Sophie. 2008. La cour des miracles. Ethnologie d'un laboratoire japonais. Paris : CNRS Éditions.

HOUDART, Sophie. 2007. Un monde à soi ou les espaces de la pensée, in *Lieux de savoir. Espaces et communautés*, (ed) Christian JACOB. Paris : Albin Michel, 363–370.

HSU Francis L. K.1975. Iemoto, the Heart of Japan. New York: Halsted Press.

HAASE Bill.1998. Learning to Be an Apprentice, in *Learning in Likely Places. Variety of Apprenticeship in Japan*, (ed) John SINGLETON. New York: Cambridge University Press, 107–121.

INAGA, Shigemi. 2008. Kōgei to bijutsu no semegiai. Ōshū to no sōgo eikyō, ōshū de no jōkyō o jiku ni (L'affrontement entre artisanat et art. Autour de l'influence réciproque avec l'Europe et de la situation en Europe), in *Bijutsushi no yohaku ni. Kōgei, arusu, gendai bijutsu (Aux marges de l'histoire de l'art : artisanat, ars et art contemporain*). (eds) 'KŌGEI' SHIMPOJIUMU KIROKUSHŪ HENSHŪ IINKAI (Comité éditorial en charge des actes du congrès 'Artisanat'), Tōkyō : Bigaku shuppan, 78–100.

INAGA, Shigemi. 2007a. 'Kōgei' no datsukōchiku no tame ni. 'Dentō kōgei' o saikō suru ni sakudachi. (Pour une déconstruction de 'l'artisanat'. Préambule à une reconsidération de 'l'artisanat traditionnel'), in *Dentō kōgei saikō*: *Kyō no uchi to soto. Kako hakkutsu, genjō bunseki, shōrai tenbō*. (*Reconsidérer l'artisanat traditionnel, depuis et hors de Kyōto. Fouiller le passé, analyser la situation actuelle, explorer l'avenir*), (ed) Shigemi INAGA. Kyōto: Shibunkaku shuppan, 17–32.

INAGA, Shigemi. 2007b. Kōgei no shōrai arui wa 'monotsukuri' no saikō. (L'avenir de l'artisanat ou un rééxamen du 'faire-main'), in *Dentō kōgei saikō*: *Kyō no uchi to soto. Kako hakkutsu, genjō bunseki, shōrai tenbō*. (Reconsidérer l'artisanat traditionnel, depuis et hors de Kyōto. Fouiller le passé, analyser la situation actuelle, explorer l'avenir), (ed) Shigemi INAGA. Kyōto: Shibunkaku shuppan, 814–831.

INAGA Shigemi. 2007c, La blessure créatrice entre poterie et sculpture, ou Yagi Kazuo entre la tradition japonaise et l'avant-garde occidentale, *Images Re-vues* 4. URL : http://imagesrevues.revues.org/156

INGOLD, Tim. 2017. Faire. Anthropologie, archéologie, art et architecture. Bellevaux : Éditions Dehors.

INGOLD, Tim. 2013a. Une brève histoire des lignes. Bruxelles : Zones Sensibles.

INGOLD, Tim. 2013b. Marcher avec les dragons. Bruxelles: Zones Sensibles.

INGOLD, Tim. 2011. Introduction, in *Redrawing Anthropology: Material, Movements, Lines,* (ed) Tim INGOLD. Farnham: Ashgate, 1–20.

INGOLD, Tim. 2001. From the Transmission of Representations to the Education of Attention, in *The Debated mind. Evolutionary Psychology versus Ethnography.* (ed) Harvey WHITEHOUSE. Oxford: Berg, 113–153.

INGOLD, Tim. 2000. The Perception of the Environment. Essays in Livelihood, Dwelling and Skill. Oxon, New York: Routledge.

INUI, Yoshiaki. 1991. Gendai tōgei no keifu. (Généalogie de la céramique contemporaine). Tōkyō: Yōbisha.

IWAHARA, Cécile. 2011. *Le corps, laboratoire de soi et du monde. Anthropologie d'un réseau de danseurs de butō à Kyōto.* Thèse de doctorat en anthropologie, Université Paris-X Nanterre.

JACOB, Christan. 2007. Faire corps, faire lieu, in *Lieux de savoir. Espaces et communautés,* (ed) Christian JACOB. Paris : Albin Michel, 13–40.

JOURDAIN, Anne. 2014. Du cœur à l'ouvrage. Les artisans d'art en France. Belin : Paris.

JONES, Caroline A. 1997. *Machine in the Studio. Constructing the Americain Postwar Artist.* Chicago: Chicago University Press.

JONES, Meghen. 2014. *Tomimoto Kenkichi and the Discourse of Modern Japanese Ceramics*. PhD Dissertation (Philosophy), Boston University.

JORDAN, Brenda G. & Victoria WESTON (eds). 2003. *Copying the Master and Stealing his Secrets. Talent and Training in Japanese Painting.* Honolulu: University of Hawaii Press.

JORION Paul & Geneviève DELBOS. 1990. *La transmission des savoirs*. Paris : Édition de la Maison des Sciences de l'Homme.

KANEKO, Kazuo. 2007. Bijustsu kyōiku. Sōsetsu (L'enseignement artistique. Remarques générales), in *Nihon kingendaibijustsushi jiten (Encyclopédie de l'art moderne et contemporain du Japon)*, (eds) Kōji TAKI & Teruo FUJIEDA, Tōkyō: Tōkyō Shoseki, 386–390.

KANEKO, Kenji. 2003. *Gendaitōgei no zōkeishikō* (*La pensée plastique de la céramique contemporaine*). Tōkyō: Abe Shuppan.

KAVEDŽIJA, Iza. 2016. Introduction: Reorienting Hopes, Contemporary Japan 28 (1): 1-11.

KAVEDŽIJA, Iza. 2015. The Good Life in Balance: Insights from Aging Japan, *HAU: Journal of Ethnographic Theory* 5(3): 135–156.

KAWADA, Junzō. 2008. *Mō hitotsu nihon e no tabi. Mono to waza no genten o saguru (Nouveau voyage au Japon.* Une enquête sur les origines des objets et des techniques). Tōkyō: Chūokōron shinsha.

KAWAI, Kanjirō. 1996. Hi no chikai (Serment au feu). Tōkyō: Kōdansha.

KIDA, Takuya 2010. 'Traditional Art Crafts (*Dentō Kōgei*)' in Japan: From Reproductions to Original Works, *The Journal of Modern Craft* 3(1): 19–35.

KIKUCHI, Yuko. 2004. *Japanese modernisation and mingei theory: Cultural nationalism and oriental orientalism.* New York: Routledge Curzon.

KIKUCHI, Yuko. 1994. The myth of Yanagi's originality: The Formation of *Mingei* Theory and its Social and Historical Context, *Journal of Design History 7*, 247–266.

KITAŌJI, Rosanjin. 2008. Rosanjin tōsetsu (Essais de Rosanjin sur la céramique). Tōkyō: Chūokōron shinsha.

KYŌTO KOKURITSU KINDAI BIJUTSUKAN, Ryūichi MATSUBARA, Kazuko TOKI & Tomoko MINAMINO. 1998. Kyōto no kōgei (1910-1940): dentō to henkaku no hazama ni (L'artisanat à Kyōto (1910-1940): entre tradition et rénovation). Kyōto: Kyōto kokuritsu kindai bijustukan.

KREPLAK, Yaël. 2017. Voir une œuvre en action. Une approche praxéologique de l'étude des œuvres, *Cahiers du CAP* 4, 190–213.

KUMAKURA, Isao. 1992. Iemoto, in *Nihonshi daijiten* (*Grande encyclopédie de l'histoire du Japon*), *Tome 1*, (ed) Hiroshi SHIMONAKA, Tōkyō: Heibonsha, 324.

KUNIK, Damien. 2013. De l'objet manufacturé au patrimoine matériel : de la valeur de l'artisanat dans le Japon moderne, *Ebisu* 50 : URL : http://ebisu.revues.org/1171

KURATA, Takashi (ed). 2012. 'Mingei' no ressun. Tsutanasa no gihô. (La leçon du 'mingei'. Une technique de la maladresse). Tōkyō: Firumuātosha.

LATOUR, Bruno. 2012. Enquête sur les modes d'existence. Paris : La Découverte.

LATOUR, Bruno. 1993. Le Topofil de Boa Vista ou la référence scientifique. Montage photophilosophique, *Raison Pratique* 4, 187–216.

LATOUR, Bruno. 1985. Les « vues » de l'esprit. Une introduction à l'anthropologie des sciences et des techniques, *Culture technique* 14, 5–29.

LAVE, Jean & Etienne WENGER. 2009. *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation.* New York: Cambridge University Press.

LAVE, Jean. 2011. Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice. Chicago: Chicago University Press.

LAVE, Jean. 1996. Teaching, as Learning, in Practice, Mind, Culture and Activity 3(3): 149–176.

LAVE, Jean. 1988. Cognition in Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

LEE, Victoria. 2015. Mold Cultures: Traditional Industry and Microbial Studies in Early Twentieth-Century Japan, in *New Perspectives on the History of Life Sciences and Agriculture* (eds) Denise PHILIPS & Sharon KINGSLAND. Cham: Springer, 231–252.

LEHMANN, Ann-Sophie. 2012. Showing Making: On Visual Documentation and Creative Practice, *The Journal of Modern Craft* 5(1): 9–23.

LEMAIRE, Marianne. 2008. Le doute et la douleur. Initiations et affects en pays sénoufo (Côte d'Ivoire), *Systèmes de pensée en Afrique noire* 18 : 193–218.

LEROI-GOURHAN, André. 2004. Pages oubliées sur le Japon. Grenoble : Millon.

LEROI-GOURHAN, André. 1965. Le geste et la parole. La mémoire et les rythmes. Paris : Albin Michel.

LÉVI-STRAUSS, Claude. 2011. L'autre face de la lune. Essais sur le Japon. Paris : Éditions du Seuil.

LOOS, Adolf. 2003. Ornement et crime et autres textes. Paris : Payot et Rivages.

LOZERAND, Emmanuel. 2014. Il n'y a pas d'individu au Japon. Archéologie d'un stéréotype, *Ebisu* 51. http://ebisu.revues.org/1495

LUCKEN, Michael. 2015. *Nakai Masakazu* : *naissance de la théorie critique au japon*. Dijon : Les Presses du réel.

LUCKEN, Michael. 2012. *Les Fleurs artificielles. Pour une dynamique de l'imitation.* Paris : Publications du Centre d'Études japonaises de l'Inalco.

LUCKEN, Michael. 2001. L'Art du Japon au 20^{ème} siècle. Pensée, formes, résistances. Paris : Hermann.

MAEZAKI, Shin.ya (ed). 2014. Taishōjidai no kōgeikyōiku: Kyōto shiritsu tōjiki shikenjo fuzoku denshūjo no kiroku (L'enseignement de l'artisanat durant l'ère Taishō: souvenirs du centre de formation au sein du Centre expérimental de céramique de la ville de Kyōto). Kyōto: Miyaobi Shuppansha.

MALAFOURIS, Lambros. 2008. At the potter's wheel. An Argument *for* Material Agency, in *Material agency. Towards a Non-anthropocentric Approach,* (eds) Carl KNAPPETT & Lambros MALAFOURIS. New York: Springer, 19–36.

MARCHAND, Trevor H. J. 2015. Managing Pleasurable Pursuits: Utopic Horizons and the Arts of Ignoring and 'Not Knowing' among Fine Woodworkers, in *Regimes of Ignorance: Anthropological Perspectives on the Production and Reproduction of Non-knowledge,* (eds) Roy DILLEY & Thomas G. KIRSCH. New York & Oxford: Berghahn Books, 70–90.

MARCHAND, Trevor H. J. 2012. Knowledge in Hand: Explorations of Brain, Hand and Tool, in *Handbook of Social Anthropology,* (eds) Richard FARDON, Trevor H. J. MARCHAND, Mark NUTTALL, Chris SHORE, Veronica STRANG & Chris WILSON. London: Sage, 260–269.

MARCHAND, Trevor H. J. 2010a. Making Knowledge: Explorations of the Indissoluble Relation between Minds, Bodies, and Environment, *Journal of the Royal Anthropological Institute* 16(S1): 1–21.

MARCHAND, Trevor H. J. 2010b. Embodied Cognition and Communication: Studies with British fine Woodworkers, *Journal of the Royal Anthropological Institute* 16(S1): 100–120.

MARCHAND, Trevor H.J. 2009. The Masons of Djenné. Bloomington: Indiana University Press.

MARCHAND, Trevor H. J. 2008. Muscles, Morals and Mind: Craft Apprenticeship and the Formation of Person, *British Journal of Educational Studies* 56 (3): 245–271.

MARCHAND, Trevor H. J. 2007. Crafting Knowledge: the Role of 'Parsing and Production' in the Communication of Skill-based Knowledge among Masons, in *Ways of knowing. New Approaches in the Anthropology of Experience and Learning,* (ed) Mark HARRIS. New York & Oxford: Berghahn Books, 173–193.

MARQUET, Christophe. 2012 Tōkyō-Paris-Kyōto: itinéraire d'une redécouverte des arts décoratifs au début du 20^{ème} siècle à travers le cas d'Asai Chū, *Cross Sections. Kyōto kokuritsu kindai bijutsukan kenkyū ronshū* 4:94–104.

MARQUET, Christophe. 2009. Yanagi Sōetsu et l'invention des « arts populaires » : remise en perspective, *Cipango - Cahiers d'études japonaises* 16 : 13–22.

MARQUET, Christophe. 2006. L'évolution de l'enseignement de la peinture dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle, in *Éducation au Japon et en Chine. Eléments d'histoire*, (ed) Annick HORIUCHI. Paris : les Indes Savantes, 49–76.

MARQUET, Christophe. 2002. Le Japon moderne face à son patrimoine artistique, *Cipango. Cahiers d'études japonaises* HS2, 243–304.

MARQUET, Christophe & Jean-Michel BUTEL (eds). 2009. L'invention des « arts populaires ». Yanagi Sōetsu et le mingei. *Cipango, Cahiers d'études japonaises* 16.

MASKE, Andrew L. 2011. Potters and patrons in Edo Period Japan: Takatori Ware and the Kuroda Domain. Farnham: Ashgate.

MAUSS, Marcel. 1993 [1936]. Les techniques du corps, in *Sociologie et anthropologie*. Marcel MAUSS. Paris : Presses Universitaires de France, 363–386.

MC VEIGH, Brian. 2005. Post-compulsory Schooling and the Legacy of Imperialism, in *A Companion to the Anthropology of Japan,* (ed) Jennifer ROBERTSON. Malden: Blackwell Publishing, 261–278.

MITAMURA, Keiko, Yaeko MIYAMOTO & Tetsuo UTA. 2008. Nihon no minzoku, 11, monozukuri to waza. (Peuples du Japon, 11, artisanat et savoir-faire). Tōkyō: Yoshikawa Kōbunkan.

MITTEAU, Arthur. 2015. Beauté et pluralité chez Ernest Fenollosa (1853-1908) et Okakura Tenshin (1862-1913). Une application du paradigme de l'esthétique universaliste à l'art japonais ancien, et sa mise à l'épreuve. Thèse de doctorat en philosophie, Inalco.

MOERAN, **Brian**. 2008. Materials, Skills and Cultural Resources: Onta Folk Art Pottery Revisited, *The Journal of Modern Craft* 1(1), 35–54.

MOERAN, **Brian**. 2003. One over the Seven: Sake Dinking in a Japanese Pottery community, in *Interpreting Japanese Society. Anthropological approaches*, (ed) Joy HENDRY. New York & London: Routledge, 243–258.

MOERAN, **Brian**. 1997. *Folk Art Potters of Japan*: *Beyond an Anthropology of Aesthetics*. Richmond: Curzon.

MOERAN, Brian. 1990. Japanese Ceramics and the Discourse of 'Tradition', *Journal of Design History* 3(4): 213–225.

MOERAN, Brian. 1987. The Art World of Contemporary Japanese Ceramics, *Journal of Japanese Studies* 13(1): 27–50.

MOERAN, Brian. 1981. Japanese Social Organization and the Mingei Movement, *Pacific Affairs* 54(1): 42–56.

MOIR MESSERVY, Julie.1980. Learning in Japan: a Personal Account, JAE 33(3): 10–13.

MOL, Annemarie. 2008. *The Logic of Care. Health and the Problem of Patient Choice.* London & New York: Routledge.

MONTMOLLIN DE, Daniel. 2011[1965]. *Le poème céramique. Introduction à la poterie.* Vendin-le-Vieil : Éditions de la revue de la céramique et du verre.

MORI, Hitoshi. 2009. *Nihon kōgei no kindai. Bijutsu to design no botai toshite (L'artisanat japonais à l'ère moderne, matrice des arts et du design)*. Tōkyō: Yoshikawa Kōbunkan.

MORI, Hitoshi. 2007. Kōgei-dezain kyōiku (l'Enseignement des arts décoratifs et du design), in *Nihon kingendaibijustsushi jiten (Encyclopédie de l'art japonais moderne et contemporain*), (eds) Kōji TAKI & Teruo FUJIEDA. Tōkyō Shoseki, 395.

MORI, Kōichi & Akira YAMADA. 2003. *Tōgeika ni naru ni wa (Pour devenir céramiste...)*. Tōkyō: Perikansha.

MORRIS-SUZUKI, Tessa. 1994. *The Technological Transformation of Japan. From the Seventeenth Century to the Twenty-first Century.* Cambridge: Cambridge University Press.

MOWRY, Robert D. 1996. Chinese brown- and black-glazed ceramics: an overview. In *Hare's Fur, Tortoiseshell, and Partridge Feather: Chinese Brown- and Black-glazed Ceramics, 400-1400*, (ed) Robert D. MOWRY. Cambridge, MA: Harvard University art museums, 23–41.

MURATA, Daisuke. 2015. The Kogei Tragedy, The Journal of Modern Craft 8(1): 9-28.

NAJITA, Tetsuo. 1987. *Visions of Virtue in Tokugawa Japan: the Kaitokudō Merchant Academy of Osaka*. Chicago: University of Chicago Press.

NAKANE, Chie. 1970. Japanese society. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.

NISHIYAMA, Matsunosuke. 1959. *Iemoto no kenkyū* (*Recherches sur l'*iemoto). Tōkyō : Yoshikawa Kōbunkan.

NONAMI, Asa. 2008. Hi no michi (La voie du feu). Tōkyō: Kōdansha.

O'NEILL, Peter G. 1984. Organisation and Authority in the Traditional Arts, *Modern Asian Studies*, 18(4): 631–645.

OGINO, Masahiro. 1995. La logique d'actualisation. Le patrimoine et le Japon, *Ethnologie Française* 25(1): 57–64.

OKAZAKI, Yūko. Utsuwa, te kara te e (La vaisselle, de la main à la main). Tōkyō: Shufu to seikatsu sha.

ONDA, Morio. 2013. Mutual Help Networks and Social Transformation in Japan, *American Journal of Economics and Sociology* 72(3): 531–564.

ONDA, Morio. 2012. Higashi nihon daishinsai ato no chiikishakai no saisei: hisaisha no komyuniti ishiki o chūshin ni (La renaissance des sociétés locales à la suite du grand tremblement de terre de l'Est du Japon: étude à partir de la conscience communautaire des victimes). *Ryūtsū keizai daigaku shakai gakubu ronsō* 22(2): 1–50.

ONDA, Morio. 2006. Gojo shakai ron. Yui, moyai, tetsudai no minzokushakaigaku (Théorie d'une société de l'entraide. Ethnosociologie des formes d'aide mutuelle - yui, moyai, tetsudai). Kyōto : Sekai shisōsha.

PASSIN Herbert. 1982 [1965]. *Society and Education in Japan*, Tōkyō, New York & San Francisco: Kodansha International.

PIGEOT, Jacqueline. 1983. Les Japonais peints par eux-mêmes. Esquisse d'un autoportrait, *Le Débat* 1(23): 19–33.

PITELKA, Morgan. 2005. *Handmade Culture*: *Raku Potters, Patrons, and Tea Practitioners in Japan.* Honolulu: University of Hawaii Press.

POLLARD, Clare. 2002. *Master Potter of Meiji Japan: Makuzu Kōzan (1842-1912) and his Workshop*. Oxford & New York: Oxford University Press.

PRAUDEL, Andoche. 2001. Essai sur la céramique japonaise depuis ses origines. Paris : You Feng.

PUIG DE LA BELLACASA, Maria. 2010. Matters of Care in Technoscience: Assembling Neglected Things, *Social Studies of Science* 41(1): 85–106.

REARDON-ANDERSON, James. 1991. *The Study of Change. Chemistry in China, 1840-1949.* Cambridge: Cambridge University Press.

ROHLEN, Thomas. P. 1973. 'Spiritual Education' in a Japanese Bank, *American Anthropologist* 75(5): 1542–1562.

ROSENFIELD, John. M. 1971. Western-style Painting in the Early Meiji Period and its Critics, in *Tradition and Modernization in Japanese Culture,* (ed.) Donald H. SHIVELY. Princeton: Princeton University Press, 181–219.

ROSENWEIN, Barbara. 2006. *Emotional Communities in the Early Middle Ages.* Ithaca & London: Cornell University Press.

SATŌ, **Dōshin**. 2011. *Modern Japanese Art and the Meiji State*: the Politics of Beauty. Los Angeles: Getty Research Institute.

SEIDEL, Anna. 1981. Kokuhō: note à propos du terme 'trésor national' en Chine et au Japon, *Bulletin de l'École française d'Extrême-Orient* 69: 229–261.

SENNETT, Richard. 2009. The craftsman. New Haven: Yale University Press.

SENNETT, Richard. 1979. Les tyrannies de l'intimité. Paris : Seuil.

SHIMIZU, Christine. 2006. *Tōji. Avant-garde et tradition de la céramique japonaise*. Paris : Éditions de la Réunion des musées nationaux.

SHIRASU, Kazuho. 2004. Mashiko no haru (Un printemps à Mashiko). Tōkyō: Ikuhō sha.

SIGAUT, François. 1996. L'apprentissage vu par les ethnologues : Un stéréotype ? in *Savoir faire et pouvoir transmettre : Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, (ed) Denis CHEVALLIER. Paris : Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme. 33–42.

SIMONDON, **Gilbert**. 1989. *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.

SIMPSON, Penny, Kanji SODEOKA & Lucy KITTO. 1979. *The Japanese Pottery Handbook*. Tōkyō, New York & London: Kodansha International.

SINGLETON, John. 1998. Craft and art education in Mashiko pottery workshops, in *Learning in likely places. Variety of apprenticeship in Japan*, (ed) John SINGLETON. New York: Cambridge University Press, 22–33.

SINGLETON, **John**. 1989. Ganbaru: A Japanese Cultural Theory of Learning, in *Japanese Schooling*. *Patterns of Socialization, Equality, and Political Control*. (ed) James J. Shields Jr. University Park: The Pennsylvania State University Press. 8–15.

SMITH, Robert. J.1998. Transmitting Tradition by the Rules: an Anthropological Interpretation of the *iemoto* System, in *Learning in likely places. Variety of apprenticeship in Japan*, (ed) John SINGLETON. New York: Cambridge University Press, 23–34.

SOLA, Christel. 2007. 'Y a pas de mots pour le dire, il faut sentir.' Décrire et dénommer les happerceptions professionnelles, *Terrain* 49 : 37–50.

SOURIAU, Étienne. 2009[1956]. Du mode d'existence de l'œuvre à faire in *Les différents modes d'existence* suivi de *Du mode d'existence de l'œuvre à faire*. Paris : Presses Universitaires de France, 195–217.

STENGERS, Isabelle. 1997. *Pour en finir avec la tolérance. Cosmopolitiques VII.* Paris : La Découverte/Les Empêcheurs de penser en rond.

STREET, Alice. 2011. Artefacts of Not-knowing: The Medical Record, the Diagnosis and the Production of Uncertainty in Papua New Guinean Biomedicine, *Social Studies of Science* 41(6): 815–834.

SURAK, Kristin. 2013. *Making Tea, Making Japan. Cultural Nationalism in Practice.* Stanford: Stanford University Press.

SUZUKI, Daisetz. 1970. Zen and Japanese Culture. Princeton: Princeton University Press.

TAMA BIJUTSU DAIGAKU BIJUTSU GAKUBU KŌGEI GAKKA TŌ KENKYŪSHITSU (ed). 2011. Tō edukēshon. Tō no kyōiku, tō ni yoru kyōiku (Céramique et enseignement. Formation à la céramique et formation à partir de la céramique). Tōkyō: Bigaku shuppan.

TANIMOTO, **Masayuki** (ed). 2006. *The Role of Tradition in Japan's Industrialization. Another Path to Industrialization*. Oxford: Oxford University Press.

TANIZAKI, Jun.ichirō. 2017[1943]. Louange de l'ombre. Arles : Philippe Picquier.

TESSIER, Jean. 1993. Le Japon des potiers. Paris : Maisonneuve & Larose.

TŌDŌ, Akiyasu. 1965. Kanji gogen jiten (Dictionnaire étymologique des caractères chinois). Tōkyō : Gakutōsha.

TŌKYŌ KOKURITSU KINDAI BIJUTSUKAN (ed). 2002. Shōwa no momoyama fukkō. Tōgei kindaika no tenkan ten (La renaissance de Momoyama à l'ère Shōwa: un tournant dans la modernisation de la céramique). Tōkyō : Tōkyō kokuritsu kindai bijutsukan.

TOMIMOTO, Kenkichi. 1981. *Tomimoto Kenkichi chosakushū (Recueil des écrits de Tomimoto Kenkichi)*. Tōkyō: Gogatsu Shobō.

TRESCH, John. 2012. *The Romantic Machine*: utopian science and technology after Napoleon. Chicago: University of Chicago Press.

TSUJI, Sanae. 2003. Les impressifs japonais. Analyse linguistique des gitaigo et inventaire des impressifs japonais. Lyon: Presses universitaires de Lyon.

TSUJIMOTO, Isamu. 1999. Kindai no tōkō: Tomimoto Kenkichi (Un céramiste moderne : Tomimoto Kenkichi). Tōkyō : Futabasha.

VALÉRY, Paul. 1960. Œuvres, volume 2. Paris : La Pléiade.

VOLK, Alicia. 2010. *In Pursuit of Universalism: Yorozu Tetsugoro and Japanese Modern Art.* Berkeley & Washington: University of California Press/Phillips Collection.

WAAL DE, Edmund. 2015. The White Road. A Pilgrimage of Sorts. London: Chatto & Windus.

WACQUANT, Loïc. 2002. Corps et âme. Carnets ethnographiques d'un apprenti boxeur. Marseille : Agone.

WAQUET, Françoise. 2015. L'ordre matériel du savoir. Comment les savants travaillent. 16^{ime} - 21^{ime} siècles. Paris : CNRS Éditions.

WINTHER-TAMAKI, Bert. 1999. Yagi Kazuo: The Admission of the Nonfunctional Object into the Japanese Pottery World, *Journal of Design History* 12(2): 123–141.

YABE, Yoshiaki. 2011. Kadokawa nihon tōji daijiten (Encyclopédie Kadokawa de la céramique Japonaise). Tōkyō: Kadokawa.

YAMADA, **Takehisa**. 2006. The Export-oriented Industrialization of Japanese Pottery: The Adoption and Adaptation of Overseas Technology and Market Information, in *The Role of Tradition in Japan's Industrialization*. *Another Path to Industrialization*, (ed) Masayuki TANIMOTO. Oxford: Oxford University Press, 217–240.

YANAGI Sõetsu. 1992. Artisan et inconnu. La beauté dans l'esthétique japonaise. Paris l'Asiathèque.

YANEVA, Albena. 2003a. When a Bus Met a Museum: Following Artists, Curators and Workers in Art Installation, *Museum and society* 1(3): 116–131.

YANEVA, Albena. 2003b. Chalk Steps on the Museum Floor. The 'Pulses' of Objects in an Art Installation, *Journal of Material Culture* 8(2): 169–188.

YOSHIOKA, Sachio. 2007. Nihon no iro o aruku (Promenade dans les couleurs du Japon). Tōkyō: Heibonsha.