

AJEI
6^{ème} séminaire jeunes chercheurs
Toulouse, 15-16 novembre 2006

**Savoirs et savoir-faire dans le sous-continent indien
Accès, transmission et enjeux**

POUVOIR ET FAIRE, AUX SOURCES DU SAVOIR QUELQUES PISTES

Marie-Claude Mahias

CNRS - CEIAS

L'interrogation sur les savoirs se déploie tous azimuts, traversant domaines disciplinaires et champs de recherche. S'y ajoute, en français, depuis les années 2000, un effet de mode certain pour le terme « savoir ». L'histoire, la géographie, la philosophie des sciences, la psychiatrie, l'architecture même, pour ne rien dire des médias, se sont emparées de ce terme, comme en témoigne l'avalanche de programmes et de colloques l'affichant dans leur titre.

On passe de « savoir que » à « savoir comment » ; du verbe « savoir », une notion indiquant un rapport individuel ou collectif à la Vérité, à une notion de savoir(s) comme corps de connaissances pouvant désigner des savoirs scientifiques aussi bien que pratiques (*cf.* ACI CNRS). Devant la difficulté à saisir et définir un objet-savoir, on en vient à questionner les paramètres sociaux de sa production. En même temps, se dessinent des orientations diverses, qui s'opposent ou se combinent : d'une part, les questions de transmission, d'apprentissage et de construction dans leur dimensions sociales, et, d'autre part (alors que les sciences cognitives ont le vent en poupe) les mécanismes cognitifs en jeu dans l'apprentissage des savoirs¹.

Le succès du terme « savoir(s) » manifeste, à mon sens, une ouverture, une volonté d'échapper à l'enfermement épistémologique induit par la définition du savoir opposé à la croyance², comme par celle de la connaissance scientifique et de ses procédures de validation spécifiques. Lorsqu'on parle de connaissance, c'est désormais au pluriel, mettant en question la validité de l'opposition entre un mode de connaissance théorique et un mode de

¹ Quelques exemples : Programme interdisciplinaire du CNRS « Histoire des savoirs » (2003 et 2004) ; Séminaire CNAM et Cité des Sciences et de l'Industrie, « Techniques : Circulations des hommes, des savoirs et des produits du Moyen-Âge à l'époque contemporaine » (2003-04) ; Journée d'étude franco-allemande du Centre Alexandre Koyré « Société de la connaissance et démocratie en Europe » (savoirs de la démocratie) (7/11/06) ; « Savoirs vernaculaires et savoirs professionnels de l'espace (1760-1860) » : construction des savoirs de l'espace fin 18^e-début 19^e dans la tension entre des savoirs vernaculaires et les savoirs savants de l'espace, aux niveaux cognitif, politique et institutionnel (octobre 2006) ; « Savoirs lettrés » (2005-2009) par des anthropologues, littéraires et philosophes ; Savoir architectural (décembre 2006) ; Rencontres franco-indiennes de psychiatrie et de psychanalyse : « La vie psychique entre croyance et savoir » (2007).

² Ce dont Jean Pouillon a traité avec humour dans *Le cru et le su*.

connaissance pratique. Le terme « savoir » indique aussi une volonté de déborder des frontières disciplinaires reconnues, et même celles du monde académique comme seul producteur et autorité de légitimation des connaissances.

Émergence des savoirs

En ethnologie, la notion de savoir est utilisée depuis environ 25 ans³, associé à la description et à l'analyse des activités techniques, et à l'étude de groupes non dominants, auxquels est *a priori* dénié toute compétence intellectuelle.

Plutôt que présenter en détail ce qui s'est produit dans ce champ de recherche, je préfère en rappeler quelques jalons. En effet, cet intérêt n'a pas surgi du néant. Il faut dès l'abord citer Claude Lévi-Strauss et ce qu'il a appelé « La science du concret », titre du premier chapitre de *La Pensée Sauvage* (1962). Lui n'hésitait pas à parler de « science » pour désigner le contenu des taxinomies, dont de nombreuses avaient déjà été recueillies aux quatre coins de la planète. Ces taxinomies reposent en effet non seulement sur l'identification des plantes, animaux, oiseaux, mais aussi sur une connaissance fine de leurs caractéristiques, de leurs mœurs, des interdépendances écosystémiques, et — c'était là un des enjeux théoriques — répondent à des besoins intellectuels plus qu'à la seule satisfaction de besoins matériels. Contre ceux (comme Malinowski) qui pensaient que ces connaissances étaient exclusivement pratiques et utilitaires, Lévi-Strauss affirmait : « Cet appétit de connaissance objective (...) implique des démarches intellectuelles et des méthodes d'observation comparables [à celles de la science moderne] ». Il en inférait que « les espèces animales et végétales ne sont pas connues, pour autant qu'elles sont utiles : elles sont décrétées utiles ou intéressantes parce qu'elles sont d'abord connues » (p. 5 et 15).

Dans les années 1970, le développement des ethnosciences, s'attachant aux conceptions que toute société a des éléments de son environnement, continua de mettre en lumière des corpus de connaissances systématisées : sur les plantes, les animaux, les phénomènes météorologiques, les lieux géographiques ou les maladies⁴.

Contre ceux qui ne verraient là que divertissement d'ethnologues folkloristes, rappelons que les savoirs botaniques dits traditionnels ont été si bien reconnus comme savoirs que les industries pharmaceutiques internationales s'en sont emparées, et qu'ils sont au centre de ce qu'on appelle la guerre des brevets. Mentionnons deux exemples dans le monde indien.

Une société d'agrochimie américaine obtint en 1994 un brevet pour la mise au point d'un pesticide à partir des graines de *nîm*⁵. Cela provoqua en Inde la pénurie de ces graines et les prix s'envolèrent. Le brevet fut perdu en 2005, sous l'action conjuguée des Verts et de militants indiens au Parlement européen, au motif que les paysans indiens utilisaient l'huile de *nîm* depuis toujours (*Le Monde* 8/04/05).

Une affaire comparable eut lieu avec le curcuma (*Curcuma longa* L.). Deux chercheurs indiens installés aux USA voulurent s'approprier la découverte des propriétés antiseptiques du curcuma, en fabriquant un onguent pour lequel ils obtinrent un brevet en 1995. Face aux plaintes en justice, ils tentèrent d'argumenter que seule la

³ Très présente dans les discussions du colloque *Technologie culturelle* 1982, elle ne figure cependant pas dans Chamoux 1981 qui, hormis dans son titre, parle de connaissances et de savoir-faire.

⁴ Pour une évaluation critique de ce courant, voir Bromberger 1986.

⁵ *Melia azadirachta* L. ou *Azadirachta indica* A. Juss.

poudre était connue et non leur onguent. La connaissance commune (ce que l'on aurait appelé « savoir populaire » en Europe) n'étant pas reconnue aux USA, il fallut des textes. Qu'à cela ne tienne ! Le gouvernement indien pu apporter des preuves écrites que leur produit n'était pas une invention, et le brevet fut perdu en 2004 (Rajesh Kochhar, *Times of India* 27/11/04).

Ces exemples montrent déjà que les savoirs ne sont jamais des objets ou des contenus stables. Ils posent constamment la question de la preuve et ne se définissent que dans des situations historiques et sociales particulières.

Je vois un prolongement lointain de ce courant des ethnosciences dans le beau livre de Yves Delaporte (2002), ethnologue et sémiologue convaincu. L'auteur y montre comment les éleveurs de rennes en Laponie compensent un contrôle minimal des animaux, plus sauvages que domestiqués, par une « extraordinaire maîtrise intellectuelle ». Celle-ci se manifeste à travers plusieurs lexiques particulièrement riches, qui s'appuient sur l'observation très fine de la forme des bois, de la couleur de la robe et des marques de propriété, et permettent de reconnaître et nommer chaque individu dans des troupeaux de plusieurs centaines ou milliers de bêtes. Ce sont là, nous dit l'auteur, des « savoirs pratiques » qui « fonctionnent comme autant d'outils » ; ils s'appuient sur un savoir-voir où le regard est un « outil intellectuel », et sur des opérations intellectuelles d'une grande complexité.

On constate l'évolution considérable qui s'est produite en moins de cinquante ans. Afin de valoriser les connaissances des autres, qu'il nommait encore « primitifs », Lévi-Strauss devait les amener au niveau de la science, en insistant sur leur mode d'acquisition et en minorant leur aspect utilitaire. Les travaux d'ethnoscience prirent une autre direction : non plus chercher à égaliser la Science, mais s'attacher à faire reconnaître la valeur, la logique, le statut cognitif de savoirs longtemps qualifiés de « populaires », et que l'on n'hésite plus à dire « pratiques », sans intention de les dévaluer. C'est aussi la position de Philippe Descola (2005 : 125) qui souligne les liens multiples entre savoirs pratiques et représentations symboliques. En effet, que pourrait être un savoir ou une science sans lien avec aucune pratique ? Que pourrait être une pratique dépourvue d'intelligence ? L'histoire des sciences contribua elle aussi à cette évolution. S'attachant aux procédures plus qu'aux résultats, elle a montré que même les savoirs scientifiques ou lettrés impliquent des dispositifs matériels, des gestes (à commencer par l'écriture, support de toute connaissance savante), des modes d'apprentissage, des collectifs humains et des controverses (Latour 1989). Si l'on définit un savoir par sa place dans une société donnée, comme ce qui rend le monde intelligible, permettant la prévision et l'action, alors le savoir du chasseur, du potier ou du physicien doivent trouver place sur le même plan.

On s'est particulièrement attaché à la question des savoirs dans l'étude des techniques parce que c'est un domaine où, en France comme en Inde, la part intellectuelle de l'action est idéologiquement niée. Pourtant, ne pas limiter les techniques à leurs aspects matériels et y inclure la part humaine, intellectuelle et sociale, représentait un enjeu fondamental dans la construction d'une véritable anthropologie des techniques. Que l'on travaille avec des chasseurs, des danseurs, des paysans ou des officiants rituels (et leurs homologues féminines), on est en effet obligé de constater que les gens disposent d'une quantité d'idées qu'ils mobilisent pour toute action ou toute décision, ce que Maurice Godelier (1984 : 21) a nommé les réalités « idéelles », y incluant représentations, jugements, principes de la pensée.

Cependant, si toute activité met en jeu des savoirs, la description des activités ne suffit pas pour faire apparaître et saisir ces savoirs. C'est cette difficulté qui a conduit à s'intéresser aux situations d'apprentissage et de transmission, à la circulation et à la production des savoirs. Dans ces situations, le savoir — qui n'est jamais un contenu à transvaser d'un contenant dans un autre — est pris dans un processus dynamique qui entraîne tout à la fois la re-création des processus techniques et celle des groupes sociaux concernés. Les savoirs se recomposent sans cesse, entraînant les configurations sociales et culturelles dans cette dynamique (Chiva et Chevallier 1991).

En France, l'impulsion donnée au niveau de l'Etat, par la direction du Patrimoine du ministère de la Culture dans les années 80, a permis de multiplier les recherches sur les métiers, les techniques et les savoirs traditionnels et de leur donner de la visibilité. Les motivations étaient plurielles : d'une part, préserver un ensemble de savoirs et de techniques utiles au maintien d'un patrimoine culturel et au développement économique local, et d'autre part, comprendre les difficultés rencontrées dans l'informatisation de postes de travail et la prétention des premiers systèmes-experts à transférer les savoir-faire de la mémoire humaine à l'intelligence artificielle. L'intérêt pour les savoirs traditionnels se manifeste toujours lors de périodes de profondes mutations sociales. On recherche et on scrute les savoirs, soit lorsqu'ils disparaissent, soit pour les transférer d'un lieu à un autre, d'une catégorie sociale à une autre (Mahias 2002 : 94-95).

En Inde, plusieurs congrès sur les sciences et techniques traditionnelles se sont donnés pour objectif de promouvoir, en réaction contre la science moderne occidentale, les « disciplines traditionnelles », les « connaissances matérielles », les « traditions techniques » considérées comme des « réservoirs de connaissances et d'habiletés » (Mahias 1997). Le 9^{ème} séminaire international sur l'histoire, la science, les techniques et la culture indo-portugaises, organisé par l'Indian National Science Academy (7-11 décembre 98), qui portait sur la circulation et les échanges de savoirs (médecine, plantes cultivées, méthodes de navigation), mit en lumière l'importance des « systèmes de connaissances » (*knowledge systems*) dans les interactions culturelles (*IIAS Newsletter* 19 juin 1999). Dans tous ces cas, ce sont des objectifs et des exigences politiques, économiques et sociales du monde contemporain qui imposent l'idée que les connaissances traditionnelles existent et doivent être valorisées.

Jan Brouwer, issu d'une tradition hollandaise qui combinait recherche et développement, a longtemps été, en Inde, le chantre de ces notions. Afin de comprendre les réussites ou échecs des programmes de développement, il lui est apparu nécessaire de prendre en compte la manière dont les gens conceptualisent les choses (outils, opérations, métiers). Travaillant avec des artisans, il a alors plaidé pour associer les représentations culturelles aux actes matériels. Cela l'a conduit à prôner le concept de *Indigenous knowledge systems*, « systèmes de connaissance indigène », récusant le qualificatif « traditionnel » dans la mesure où, selon lui, toute connaissance est en constante transformation, mais acceptant, ce faisant, une rhétorique nationaliste plus discutable encore. Plusieurs publications témoignent de cette veine : il montra par exemple (1990) que la disposition des outils dans l'atelier du forgeron, la position et les gestes de l'artisan dans l'espace sont le véhicule de représentations symboliques comme l'idéal d'autonomie et de non-violence qui est celui des Vishvakarmâ, et sont liés à la place sociale de l'artisan dans une caste ou une lignée. Mais, en 2004, il affirma nécessaire de distinguer entre *Indigenous knowledge system* et *Indigenous technical knowledge*, dissociant une sphère de la pensée et une sphère de l'action. Comme, selon lui, seule la première relèverait de la culture et intéresserait l'anthropologue, il en est arrivé à dévaloriser la « connaissance pratique » et ne plus s'intéresser qu'aux mythes (*narratives*).

Indigenous knowledge systems est aussi le titre d'un vaste projet comparatiste dirigé par Sheldon Pollock, qui vise à mettre au jour les champs de savoir élaborés dans les textes sanskrits non religieux du XVI^e à la fin du XVIII^e siècle, médecine, astronomie, logique, architecture, formation de l'Etat et théorie politique.

Sur le plan linguistique, on voit que la question se présente différemment dans chaque langue. En anglais, le terme *knowledge* abstrait, toujours au singulier, règne en maître et il n'y a pas, me semble-t-il, de terme en position homologue à celui de savoir et savoir-faire. Le plus proche « *know how* » n'est jamais employé. Les équivalents usités en sont « *traditional, indigenous* ou *local knowledge* » et « *knowledge in context* »⁶, ce qui confère à *knowledge* un sens très large, jamais limité à la connaissance scientifique *stricto sensu*, et finalement très proche de « savoirs ».

Enjeux sociaux et politiques

La définition des savoirs et plus encore leur appropriation, leur transmission, leur évolution, sont au cœur des rapports sociaux. Ils sont étroitement liés à la division sociale des activités, c'est-à-dire à l'organisation sociale, et font toujours l'objet d'un contrôle social. Les savoirs ne sauraient par conséquent être étudiés en dehors des histoires et des collectifs particuliers au sein desquels ils ont place.

Selon la tradition de l'Inde brahmanique ancienne, c'est le Veda qui constitue le savoir par excellence, savoir révélé dans une langue « parfaite », le sanskrit. Le savoir fondamental y est le savoir religieux et linguistique, attribut des castes supérieures et dénié aux autres. La reconnaissance du savoir est d'emblée une affaire socioreligieuse, liée à l'affirmation d'un ordre social hiérarchisé.

C'est à ce savoir particulier que fait sans doute allusion le fils de marchand Banarsi Das dans son autobiographie écrite en 1641 (Lath 1981). A huit ans, il est envoyé à l'école d'un brahmane où, bon élève, il maîtrise la lecture et l'écriture en une année. Puis, après qu'il a consacré plusieurs années aux études religieuses (astronomie-astrologie, poésie, érotique), sans jamais renoncer aux jeux amoureux des courtisanes, les anciens le réprimandent : « Abandonne l'amour qui est pour les *darvesh* ; abandonne l'étude qui ne convient qu'aux brahmanes et aux bardes. Un fils de marchand doit veiller à sa boutique. N'oublie pas qu'un homme trop studieux devra mendier son pain » (p. 15-33). N'est-ce pas que cette forme d'étude n'enseigne rien des nombreuses compétences pourtant nécessaires aux marchands ?

Aujourd'hui, un discours politiquement correct et une volonté de démocratisation veulent se débarrasser de ces vieilles lunes que sont les castes, rebaptisées communautés. On a raison dans la mesure où des schémas archaïques ont trop souvent été plaqués sur l'Inde contemporaine, sans souci de l'histoire et des rapports sociaux. Mais on ne peut pour autant nier la division du travail, le morcellement des tâches et le cloisonnement des compétences si caractéristiques de l'Inde, ni se débarrasser de l'idée que l'appropriation d'un type de savoir par un groupe social n'est pas limitée à l'Inde ancienne⁷. Ces phénomènes méritent d'être examinés avec le regard des sciences sociales.

⁶ Mentionnons (*In Memoriam*) le livre de Clifford Geertz, dont le titre français *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*, est la traduction de *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, 1983.

⁷ Ce n'est certainement pas un hasard si l'on n'a pas en Inde d'équivalent du livre de Kante Nambala 1993, riche monographie d'un fils de forgeron malinké devenu ethnologue, nourrie à la fois par l'expérience vécue et l'étude objective.

Chez les médecins ayurvédiques du Kerala, le rapport entre le sanskrit et le malayalam traduit à la fois des rapports entre une doctrine savante et ses applications, et des rapports entre castes différentes. Cela implique et induit une dégradation des savoirs empiriques et des basses castes :

« Ce sont ceux de la forêt qui, pour le botaniste et le galénique, représentent les meilleures sources de renseignement sur la matière médicale : les ermites, les chasseurs, les bouviers et chevriers, les charbonniers et les *mûlâhâra*, « ceux qui se nourrissent de racines », ou *mûlajâti*, les « aborigènes ». C'est-à-dire les tribaux des forêts de mousson, rhizotomes et rhizophages (coupeurs et mangeurs de racines), auxquels on s'adresse pour obtenir la connaissance spécifique des simples. Cependant, ce savoir ne dépasse pas le niveau du plus parfait empirisme; rien à voir avec la science brahmanique! » (Zimmermann 1989 : 97)

Quelle est donc la différence entre le savoir empirique du chevrier et la science du médecin brahmane?

« Le chevrier ne connaît que les noms et les formes des simples; le médecin dispose d'une théorie, d'un système de critères d'évaluation des remèdes : les six saveurs, les deux énergies, les vingt qualités... La division du travail entre forestiers et médecins est strictement réglée" (Zimmermann 1989 : 98).

On voit là comment le chercheur sanskritiste se coule dans les rapports sociaux existants, au point de reprendre à son compte et de justifier le discours des gens de haute caste sur les autres. C'est le même rapport de domination arrogante qui sous-tend les questions de propriété intellectuelle que des firmes chimiques ou pharmaceutiques s'octroient après avoir fait étudier les pratiques d'ethnopharmacie. C'est ce qui était en jeu dans les affaires du *nîm* et du curcuma.

Pourtant, un regard plus objectif, ne confondant pas hiérarchie des savoirs et hiérarchie sociale, peut fait apparaître autre chose qu'une répartition tranchée entre science noble et savoir empirique. Christine Guillebaud (2005) sait bien que les musiciens-musicologues classiques, de haute caste, se considèrent comme détenteurs du seul savoir musicologique possible et relèguent les Pulluvan, de basse caste, au rang d'exécutants, bons mais répétitifs. Cependant, loin de s'arrêter à ce constat, elle étudie les terminologies des pièces et des échelles musicales, et révèle que chaque groupe est détenteur d'une théorie musicale distincte. Son analyse lui permet d'affirmer que ce que le discours dominant présente comme une opposition entre savoir théorique et savoir-faire mineur est en vérité une opposition entre deux formes de savoir musical, élaborées et détenues par des groupes de statut très inégal.

Abordant la question sous le terme de « Vérité », Denis Vidal (1995) nous entraîne vers une autre époque et une autre région. Il analyse comment l'action coloniale britannique opéra un transfert des compétences et des savoirs des bardes Charan. Au Rajasthan, les Charan jouaient un rôle charnière dans le réseau des relations régionales, comme garants de la sécurité des caravanes, intermédiaires entre le souverain et les nobles belliqueux ou les populations tribales. Surtout, ils chantaient des poèmes épiques, qui transformaient en morceaux de bravoure vantant la valeur des protagonistes ce qui n'était bien souvent que des querelles de pouvoir ou des opérations de pillage. C'est sur leurs récits que James Tod fonda l'essentiel de son historiographie. Mais son ouvrage bénéficia du prestige accordé aux travaux qui suivaient les normes de l'érudition occidentale, et devint la référence obligée des débats intellectuels sur la région. Cette nouvelle historiographie eut pour effet de dévaluer les traditions des bardes. Car si les connaissances des Charan pouvaient encore être recyclées par les historiens, ravalées au domaine de la littérature épique et poétique ou au rang d'objet de curiosité pour les folkloristes et les orientalistes, elles perdirent leur pertinence et leur

efficacité proprement politiques. Et les bardes perdirent du même coup patronage et prestige auprès des cours royales.

L'administration coloniale récupère les savoirs des bardes, puis les disqualifie et les remplace par ceux élaborés par les Britanniques. En même temps que leurs compétences indiscutables (mémoire, créativité poétique, chant, diplomatie), c'est la place sociale et politique des bardes qui est bouleversée. Savoirs et rôle politique étaient indissociables. C'est finalement le pouvoir qui décide ce qu'est le savoir et qui le détient.

La définition des savoirs, de leur contenu, leur reconnaissance comme tels, constituent toujours des instruments de pouvoir et des enjeux sociopolitiques. Par conséquent, quelle que soit la période considérée, l'analyse des savoirs présente souvent un caractère subversif car elle implique la mise en cause d'un ordre social. Elle peut aussi miner les discours fondamentalistes lorsque, par exemple, les historiens établissent que les savoirs sont toujours formés par accrétions et fécondations multiples (Mahias 2002 : 96). C'est pourquoi des moyens de contrôle, explicites et implicites, pèsent sur leur transmission et leur évolution, les interdisant ou les favorisant.

Savoir, c'est d'abord être en position sociale d'apprendre

Le savoir est lié à un ensemble de rôles sociaux ainsi qu'à une place définie par le statut, l'âge et le genre. Savoir faire la cuisine, c'est avant tout être dans la position familiale qui le permet, connaître les règles, la place de chacun dans le système de parenté afin de savoir dans quel ordre et avec quelle attitude cuisiner et servir chacun. Comme ce sont souvent les enfants qui servent, ils apprennent d'abord l'appropriation contextuelle des attitudes, puis les gestes de la cuisson et les recettes. Cet apprentissage se fait progressivement dans la jeunesse, puis de manière plus directive pour les filles que la mère forme avant le mariage, pour être véritablement mis en œuvre, démontré et jugé après le mariage.

Les conditions de possibilités de l'apprentissage et de l'acquisition des savoir-faire nous placent d'emblée sur le terrain des statuts et des rapports sociaux. Ce ne sont pas d'abord des habiletés personnelles qui déterminent le travail de l'artisan de village mais sa place sociale. Je ne reviens pas sur le cas des potiers déjà présenté (Mahias 2002 et 2006). Considérons plutôt un forgeron et la manière dont il conçoit son activité (Brouwer 1995). Celle-ci s'exerce sur plusieurs plans. Des relations sociales, qui prévalent sur les individus et que ceux-ci ne peuvent rompre à leur gré, relient le forgeron à un certain nombre de patrons qui le rétribuent, à d'autres artisans comme le charpentier ou l'orfèvre avec lesquels il doit coopérer, à des fils ou d'autres parents masculins qui l'aident à la forge, à son épouse qui allume le foyer domestique d'où il prend le feu, et qui actionne les soufflets. Les actions matérielles impliquent aussi une relation avec des divinités : celles de la forêt, Kali, celles qui doivent être apaisées lors de la remise des produits finis. Les opérations de transformation mettent l'artisan aux prises avec la matière qui impose des modes d'actions et des savoirs opératoires précis. Le forgeron manipule et maîtrise ces multiples relations, et, pour lui, les savoirs qui le permettent ne font qu'un.

Une conception de l'action et du savoir qui décrète qu'une part de ces compétences n'est pas pertinente ne se montre pas plus savante, plus rationnelle ou plus efficace ; elle traduit une autre forme d'organisation sociale, une autre conception du monde et de la place de l'homme dans ce monde.

Le savoir d'un homme ou d'une femme et celui nécessaire à l'exercice d'une activité ne sont pas identiques, car celui de la personne en position de faire déborde largement le second.

La transmission d'un métier, des savoirs nécessaires à son exercice, ne conduit pas à la formation d'un ouvrier, mais à celle d'un être humain accompli dans une société particulière. Or, les modes de transmission entraînent toujours une modification du contenu des savoirs. Lorsque des membres d'autres castes apprennent le métier dans des formations spécialisées ou par le biais de programmes de développement, comme le montre le cas des Chrétiens ou des Intouchables encouragés à devenir orfèvres (Brouwer 1992), c'est tout ce savoir être, ce savoir-faire social concernant la division sexuelle des tâches, les relations de patronage ou les droits et obligations rituels, qui est bousculé ou perdu. On assiste alors à la dissociation d'un savoir-faire matériellement efficace et de ce qui le liait à des identités sociales.

C'est pourquoi l'apprentissage et l'appropriation des savoirs engagent des dimensions multiples et sont intimement mêlés à la construction des identités. Il en résulte que les conceptions même de l'apprentissage varient en fonction des modes d'organisation sociale et des valeurs prônées par chaque groupe social.

Chez les Limbu du Népal oriental (Sagant 1987), fortement structurés en classes d'âge, les adultes n'imposent pas de contraintes ni de formation directe, mais les enfants doivent savoir ce qu'ils ont à faire lorsque le moment en est venu. Très indépendants, les enfants apprennent par l'observation attentive et l'imitation, avec l'idée de « voler » des connaissances. « Voler des connaissances, c'est acquérir une parcelle du pouvoir qui fait de vous un homme », permettant de participer aux travaux collectifs d'entraide et de tenir sa place dans les nuits de danse et les cours d'amour des adolescents.

Dans le Mexique indien (Chamoux 1982), les échecs sont valorisés. De jeunes tisseuses organisent des concours sans enjeu, où la dernière est aussi fière que la première. Les essais tâtonnants de tissage sont gardés, archivés et montrés, ne suscitant aucune réprobation ni honte.

Chez les forgerons malinké (Kante 1993), qui sont aussi maîtres de la parole, les enfants ne doivent pas poser de questions ou le moins possible. On les juge sur le fait qu'ils essaient d'y répondre eux-mêmes. Si la transmission du savoir se fait en montrant, sans explication, ce n'est pas parce que les adultes ne savent pas expliquer, mais pour éduquer l'enfant à réfléchir par lui-même.

La distinction entre savoir et savoir-faire est-elle pertinente ?

Les ethnologues sont enclins à ne pas distinguer entre connaissances, savoirs, savoir-faire, adoptant le point de vue du forgeron évoqué plus haut. J'ai déjà avancé plusieurs raisons à cela. La question de la vérité n'est guère pertinente pour l'ethnologue qui s'interdit de trancher *a priori* entre ce qui serait vrai ou faux, validable ou non selon des critères de scientificité, efficace ou non. Tandis que l'attitude la plus répandue tend à discréditer le discours des acteurs sur leurs pratiques, à réduire les représentations culturelles à un ensemble de croyances infondées, l'objectif des ethnologues est autre : montrer les logiques de ces discours ainsi que les mécanismes de leur transmission et de leur transformation.

Il s'agit aussi de réagir contre une conception intellectualiste et élitiste des savoirs, aussi prégnante en France⁸ qu'en Inde, qui conduit à considérer les savoir-faire comme des savoirs inférieurs, appliqués, locaux, liés à un contexte particulier, relégués à de simples exécutants, c'est-à-dire à plaquer une hiérarchie sociale sur les connaissances et les compétences. Or, on a vu que même l'histoire des sciences récuse une telle conception.

Surtout, du point de vue des sciences sociales, le savoir-faire est premier dans l'ordre logique, et il n'y a dissociation du savoir et du faire que lorsque le savoir-faire est entièrement analysable et conscient. Cela explique que nombre de chercheurs confèrent à « savoir-faire »

⁸ Dans l'idéologie de l'enseignement technique, développé en France à partir de 1850, les savoir-faire constituent « une forme primitive, obscure, voire obscurantiste, des savoirs techniques » (Deforge 1991 : 198).

l'acception la plus large, comme par exemple M.-N. Chamoux (1982 : 99) pour qui « l'expression [savoir-faire] paraît plus exacte que celle de connaissances techniques, car elle inclut aussi bien l'action matérielle, physique, que la pensée et les savoirs, même dans leur aspect inconscient pour l'opérateur ». De fait, les savoir-faire peuvent être gestuels et intellectuels, collectifs et individuels, conscients et inconscients.

Cependant, la conception intellectualiste, qui passe aussi pour celle du sens commun, tend à imposer une acception réductrice des savoir-faire et à aveugler sur leur richesse et leur complexité. Il convient donc aussi d'en montrer et d'en étudier la spécificité.

François Sigaut (1994) a insisté sur la différence entre, d'une part, les connaissances, explicites, conscientes (appries par *learning*), nécessaires mais non suffisantes, et d'autre part, les savoir-faire ou habiletés, incorporés dans des automatismes psychiques et moteurs (acquises par *apprenticeship*), implicites et inséparables de la pratique. Ces habiletés ne doivent pas être confondues avec des connaissances, car ce n'est pas la connaissance, mais l'habileté, qui est la condition de l'action efficace : savoir comment on conduit une automobile ou comment on joue du piano ne suffit pas pour le faire. De plus, dans l'action apparaissent plusieurs niveaux de savoirs — gestuels, opératoires et conceptuels — qu'il convient aussi de distinguer (Mahias 2002 : 106).

Les gestes et le corps

Les savoir-faire comportent nécessairement une gestuelle, des habiletés personnelles. Marcel Mauss nous a appris que tout geste, même le plus apparemment naturel, est modelé par le groupe. Il est du savoir incorporé, qu'il s'agisse de la marche ou de l'écriture, et il rencontre d'autres savoirs gestuels incorporés dans la forme et le mode de fonctionnement des outils. Par cet engagement corporel, les savoir-faire mobilisent les sens et les émotions ; ils sont d'abord savoir voir, entendre, sentir, toucher. La dimension corporelle fait des savoir-faire des lieux de jonction entre le cognitif et le sensible, le collectif et l'individuel. On a pu dire la même chose de la participation à de grands rituels collectifs dans lesquels s'engouffrent des affects et des émotions réprimés dans la vie courante.

Cette incorporation entraîne leur effacement de la conscience et explique la difficulté d'y accéder pour qui ne les possède pas. Un apprentissage n'est complet que lorsque les schèmes d'action transmis sont devenus des automatismes (Sigaut 1994, Descola 2006).

Compétences acquises

Cependant, les savoir-faire ne se réduisent pas à des habiletés gestuelles, à des savoirs du corps. Ils développent aussi des aptitudes mentales particulières : d'abord, des capacités de conceptualisation des tâches et d'évaluation des difficultés, et, par suite, une aptitude à juger, prévoir et maîtriser un processus.

La psychologie et la sociologie du travail se sont intéressées à l'outillage mental, aux capacités intellectuelles et aux types d'abstraction développés dans la pratique des métiers. Elles ont montré que les savoir-faire produisent des capacités cognitives spécifiques, qui évoluent au fil de l'apprentissage et de la pratique. Ainsi ont-elles mis en évidence des rapports entre le tissage ou la broderie à motifs et des capacités d'abstraction mathématique nécessaires pour programmer l'ensemble du travail, ou entre le maraîchage et les exercices de musique. Y. Delaporte a analysé les capacités intellectuelles développées par les éleveurs lapons à partir de leur savoir-voir. Devenir habile ou expert, ce n'est pas appliquer des séquences de gestes ou des listes d'opérations mémorisées, mais développer des mécanismes

cognitifs particuliers, des schèmes spécialisés, grâce auxquels on pourra répondre de manière rapide et efficace à des situations prévues et imprévues (Descola 2006).

Cela rejoint une question étudiée par les spécialistes de la cognition. Ces savoir-faire sont constitués d'automatismes incorporés et engendrent des schèmes cognitifs spécialisés, mais leur mise en œuvre exige l'effacement du langage. Ce n'est pas seulement que les acteurs concernés seraient plutôt taiseux, comme on l'a dit longtemps avec condescendance à propos des métiers manuels. On a vu que les forgerons malinké imposent à leurs enfants un apprentissage silencieux, bien qu'ils excellent dans l'art de la parole. C'est que tout un pan de compétences ne s'ordonne pas de la même manière que le langage et ne peut pas être exprimé au moyen du langage (Bloch 1998), en particulier l'aptitude à interconnecter une foule d'informations hétérogènes engrangées au cours de l'apprentissage, qui permettent de réagir immédiatement à toutes sortes de situations apparentées.

L'ethnologue inclut donc, dans la même catégorie, qu'il la nomme savoirs ou savoirs-faire, aussi bien des connaissances explicites organisées, des schèmes conceptuels⁹ liés à l'action, des représentations culturelles, des combinaisons d'aptitudes motrices acquises, des codes intériorisés. Non seulement il inclut, mais il affirme que ces phénomènes sont inextricablement liés, et il insiste sur leur caractère composite, cumulatif et dialectique.

Conclusion

La notion de savoir est désormais trop large et celle de savoir-faire piègeuse, car elles laissent croire à un rapport entre savoir et savoir-faire qui serait de l'ordre de l'application ou de l'exécution. Or, elles désignent des domaines de compétences distincts. Parfaite comme titre d'un colloque, la notion de savoir ne suffit plus pour progresser dans la réflexion. Elle désigne une boîte noire qui a déjà été ouverte, et il faut désormais nommer et analyser plus précisément ce qui s'y trouve, sans l'amputer de son caractère profondément social et historique.

L'Inde offre pour cela un immense champ de recherche laissé en friche. Il est difficile de comprendre comment même les orientations scientifiques dites *grassroots* ou subalternistes sont restées prisonnières de l'idéologie dominante pour laquelle la locution « savoir-faire » sonne comme un non-sens, déniait tout savoir à ceux qui agissent. Ce déni est au cœur de tous les programmes de développement élaborés par des élites intellectuelles, de caste ou financières, qui peinent à considérer les autres, gens de basses castes, praticiens, artisans, comme des personnes douées de raison et détentrices de connaissances et d'aptitudes multiples.

Références bibliographiques

Bloch, Maurice

⁹ Ce terme désigne des structures abstraites organisant les connaissances et l'action pratique sans mobiliser d'images mentales ni de savoir explicite. Ces structures permettent d'agir de façon coordonnée chaque fois que l'on rencontre des situations apparentées. Sur la notion de schème et ses diverses acceptions, voir Descola 2005 : 136-160.

- 1998 « Language, Anthropology and Cognitive Science », p. 3-2 in *How We think they Think. Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Oxford, Westview Press.
- Bromberger, Christian
1986 « Les savoirs des autres », *Terrain* n° 6 : 3-5.
- Brouwer, Jan
1990 "Material Expression of Thought. Aspects of Ironsmiths in South India", *Techniques et culture* 15 : 105-130.
1992 "The Latecomers. A case study of caste and sub-caste of goldsmiths in Karnataka, South India", pp. 433-454 in Van den Hoek, Kolff & Oort (eds), *Ritual, State and History in South Asia*. Essays in honour of J.C. Heesterman. Leiden, Brill.
1995 *The Makers of the World. Caste, Craft and Mind of South Indian Artisans*. Delhi, Oxford University Press.
- Chamoux, Marie-Noëlle
1981 « Les savoir-faire techniques et leur appropriation : le cas des Nahuas du Mexique », *L'Homme* 21 (3) : 71-94.
1982 « La division des savoir-faire textiles entre Indiens et Métis dans la Sierra de Puebla (Mexique) », *Techniques et culture* 2, juillet-décembre 1982 : 99-116.
1993 « Des schèmes culturels dans l'observation et la construction d'objets », *Techniques et culture* 21 : 133-155.
- Chevallier, Denis (dir.)
1991 *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Paris, Editions de la MSH.
- Chevallier, Denis, et Isac Chiva
1991 « Introduction. L'introuvable objet de la transmission », p. 1-11 in *Savoir-faire et pouvoir transmettre*.
- Deforge, Yves
1991 « La transmission et la préservation des savoir-faire techniques et les enseignements techniques », pp. 197-216 in D. Chevallier (dir.)
- Delaporte, Yves
2002 *Le regard de l'éleveur de rennes (Laponie norvégienne). Essai d'anthropologie cognitive*. Louvain-Paris, Peeters.
- Descola, Philippe
2005 *Par-delà nature et culture*. Paris, Gallimard.
2006 « Introduction », pp. 9-12 in S. D'Onofrio et F. Joulain (dir.), *Dire le savoir-faire. Gestes, techniques et objets*. Paris, L'Herne (Cahiers d'anthropologie sociale 01).
- Geertz, Clifford
1986 (1983) *Savoir local, savoir global. Les lieux du savoir*. Traduit par Denise Paulme. Paris, PUF. Traduction de *Local Knowledge. Further Essays in Interpretive Anthropology*, 1983.
- Godelier, Maurice
1984 *L'idéal et le matériel. Pensées, économies, sociétés*. Paris, Fayard.
- Guillebaud, Christine
2005 « Le croisement des musiques classiques et populaires : L'exemple de la catégorisation au Kerala (Inde du Sud) », pp. 672-699 in J.-J. Nattiez (dir), *Musiques. Une encyclopédie pour le XXIe siècle, 3 Musiques et cultures*. Paris, Actes Sud/Cité de la musique.

- Kante Nambala (avec la collaboration de Pierre Erny),
1993 *Forgerons d'Afrique Noire. Transmission des savoirs traditionnels en pays malinké*. Paris, L'Harmattan.
- Lath, Mukund
1981 *Ardhakathânaka : Half a Tale. A Study in the Interrelationship between Autobiography and History*. Jaipur, Rajasthan Prakrit Bharati Sansthan.
- Latour, Bruno
1989 *La science en action*. Paris, La Découverte.
- Lévi-Strauss, Claude
1962 *La Pensée sauvage*. Paris, Plon.
- Mahias, Marie-Claude
1997 « Les sciences et les techniques traditionnelles en Inde », *L'Homme* 142 : 105-114.
2002 « Réflexions pour l'étude des savoirs techniques », pp. 85-108, in *Le barattage du monde. Essais d'anthropologie des techniques en Inde*. Paris, MSH.
2006 « Savoir ou faire en Inde », pp. 121-132 in S. D'Onofrio et F. Jouliau (dir.), *Dire le savoir-faire. Gestes, techniques et objets*. Paris, L'Herne (Cahiers d'anthropologie sociale 01).
- Mauss, Marcel
1968 (1936) « Les techniques du corps », pp. 365-386 in *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF.
- Pouillon, Jean
1993 *Le cru et le su*. Paris, Seuil.
- Sagant, Philippe
1987 « Traditions enfantines. L'apprentissage des techniques au Népal oriental », pp. 629-635 in *De la voûte céleste au terroir, du jardin au foyer*. Paris, Editions de l'EHESS.
- Sigaut, François
1991 « L'apprentissage vu par les ethnologues. Un stéréotype ? », pp. 33-42 in Chevallier Denis (dir.), *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*. Paris, Editions de la MSH.
1994 « Technology », pp. 420-459 in Tim Ingold (ed.), *Humanity, Culture and Social Life, an Encyclopedia of Anthropology*. Londres, Routledge and Kegan.
- Vidal Denis
1995 *Violences et vérités. Un royaume du Rajasthan face au pouvoir colonial*. Paris, Editions de l'EHESS.
- Zimmermann, Francis
1989 *Le discours des remèdes au pays des épices*. Paris, Payot (chap III : La diglossie).

Revues

Techniques et culture 28, juillet-décembre 1996 : « Accès aux savoirs d'autrui »

Cahiers d'anthropologie sociale 01 : « Dire le savoir-faire. Gestes, techniques et objets », Paris, L'Herne, 2006