

”Introduction”

Marie-Claude Mahias

► **To cite this version:**

Marie-Claude Mahias. ”Introduction”. Marie-Claude Mahias. Construire les savoirs dans l’action. Apprentissages et enjeux sociaux en Asie du Sud, Editions de l’EHESS (Purushârtha 29), p. 11-37., 2011. halshs-02503668

HAL Id: halshs-02503668

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-02503668>

Submitted on 10 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

INTRODUCTION

L'interrogation sur les savoirs traverse tous les champs de recherche et les aires culturelles, et le thème mobilise de nombreuses disciplines. En dépit des mises en garde contre son usage extensif et du risque consécutif de dilution de sens (Dos Santos 1997), la notion de savoir poursuit son chemin dans les sciences sociales. Son succès manifeste une volonté d'échapper à l'enfermement épistémologique induit par la définition de la connaissance scientifique et de ses procédures de validation ou par celle du savoir opposé à la croyance. 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 connaissance pratique. Plutôt que de saisir et définir le savoir comme objet, on en est venu à questionner les paramètres sociaux de sa production et de sa transmission ainsi que les mécanismes cognitifs en jeu dans ces phénomènes. S'attachant aux procédures plus qu'aux résultats, l'histoire et la sociologie des sciences ont établi que même les savoirs scientifiques ou lettrés s'appuyaient sur des dispositifs matériels, des gestes, des pratiques, des collectifs humains et des controverses (Goody 1986 ; Latour 1989 ; Jacob 2007). La notion de savoir indique aussi une volonté de déborder des frontières disciplinaires reconnues, et même celles du monde académique comme seul producteur de connaissances jusqu'à se mettre à l'écoute des sagesses lointaines (Crossman & Barou [2001] 2005). Nous la conservons ici, non pour céder à un effet de mode, mais parce que, en ce qui concerne l'Inde, le temps n'est pas à limiter le champ d'investigation en affûtant les concepts mais, au contraire, à le laisser ouvert pour stimuler les recherches et les enquêtes. D'ailleurs, notre réflexion ne porte pas sur tous les types de savoirs mais exclusivement sur les savoirs liés aux actes matériels, qu'on les qualifie de techniques, de pratiques ou de savoir-faire.

DE QUELS SAVOIRS PARLE-T-ON ?

Un survol des conceptions des savoirs élaborées en Inde à divers moments de son histoire a conduit à distinguer selon qu'ils sont écrits dans une langue savante (sanskrit, persan), ou bien en anglais, et socialement valorisés, apanage de castes ou de catégories supérieures ; rédigés ou contenus dans des langues vernaculaires ; et enfin non écrits et indissociables de l'action concrète. Les savoirs de ces trois catégories peuvent être séparés et exclusifs, ou au contraire se conjuguer de manière particulière. Au sein de certaines castes spécialisées d'artisans, des maîtres d'œuvre doivent maîtriser à la fois les règles codifiées dans les traités savants et les savoirs pratiques implicites nécessaires à leur travail. Des informations utiles et des instructions précises sont consignées dans des textes vernaculaires, tels des registres d'ateliers pharmaceutiques (Zimmermann 1989), des manuels de navigation (Varadarajan 1980, 1998) ou des études d'ouvrages hydrauliques (Mishra 1993, 1995).

La catégorie des savoirs lettrés a retenu toute l'attention des chercheurs tandis que l'étude des deux autres catégories de savoirs, pourtant nécessaire si l'on veut élargir le spectre des pratiques sociales connues, demeure négligée. Elle présente un caractère subversif qui perdure tout en prenant un sens différent selon les circonstances, car elle implique presque toujours la mise en cause d'un ordre social dominant et des identités exclusives. La circulation des savoirs n'a en effet pas attendu la globalisation médiatisée et ses détenteurs ont toujours voyagé¹. L'analyse historique des techniques et des savoirs afférents a établi que, quels que soient l'époque et le domaine considérés, ces savoirs résultaient d'emprunts, d'influences, de transferts, d'accrétions et de fécondations multiples (Habib 1980 : 15 ; Rötzer 1984, 1989).

Néanmoins, il semble difficile dans le monde indien de penser ensemble savoir et faire, d'imaginer l'existence de savoir-faire qui soient autre chose que des tours de main routiniers. Au cours des années 1990, les savoirs scientifiques et techniques dits traditionnels firent l'objet de débats cherchant à retrouver et à promouvoir des « traditions techniques » et des « connaissances matérielles », à montrer leur viabilité dans le monde moderne et leur compatibilité avec un développement durable. La critique des programmes de développement stimula un militantisme pour la revalorisation de pratiques et de savoirs techniques anciens (Mahias 1997). Elle montra aussi la nécessité de prendre en compte les représentations culturelles liées aux actes matériels, ce qu'avait déjà fait l'ethnologue Jan Brouwer en prônant le concept de *Indigenous Knowledge Systems* (Brouwer 1990). Au cours de la même décennie, l'entrée de cette locution ainsi que de *Traditional Knowledge* dans le vocabulaire des instances internationales comme l'Organisation des Nations Unies brouilla la situation, la transformant parfois en arène de compétition. Du fait des nouveaux enjeux, la formule *Indigenous Knowledge Systems* fut reprise pour désigner les savoirs lettrés (Kapur & Singh 2005), comme dans

le projet plus récent dirigé par le sanskritiste Sheldon Pollock, visant à mettre au jour les champs de savoirs² élaborés dans les textes sanskrits non religieux du XVI^e au XVIII^e siècle. L'intérêt pour les savoirs techniques s'est à nouveau dilué dans la course à la patrimonialisation.

LES SAVOIRS DANS LES SCIENCES SOCIALES

La notion de savoir circule dans les sciences sociales depuis une cinquantaine d'années³, souvent associée à l'étude de groupes minoritaires ou subordonnés auxquels est *a priori* déniée toute compétence intellectuelle. Claude Lévi-Strauss eut un rôle pionnier lorsqu'il qualifia de « science du concret » les taxinomies déjà recueillies dans divers groupes humains. Contre ceux qui pensaient que ces connaissances étaient avant tout pratiques et utilitaires, il y voyait un « appétit de connaissance objective » lié à « des démarches intellectuelles et des méthodes d'observation comparables [à celles de la science moderne] », et en inférait que « les espèces animales et végétales [...] sont décrétées utiles ou intéressantes parce qu'elles sont d'abord connues » (Lévi-Strauss 1962). Le développement des ethnosciences, intéressées aux conceptions que toute société a des éléments de son environnement naturel, continua de mettre en lumière des corpus de connaissances systématisées⁴. Ce courant s'est approfondi dans des démarches pluridisciplinaires liant la connaissance des environnements et le développement de capacités cognitives à l'action effectuée dans un environnement particulier, englobant progressivement éléments naturels et produits de l'industrie humaine. Les savoirs sont alors devenus des habiletés, à la fois biologiques et culturelles, qui se forment et se développent dans une relation active, efficace, avec cet environnement et les possibilités d'action qu'il offre (Ingold 2000 ; Delaporte 2002). Un retournement de perspective a été opéré. Afin de valoriser les connaissances de ceux qu'il nommait encore « primitifs », Lévi-Strauss devait les élever au rang de la Science, en subordonnant leur aspect utilitaire. Les travaux d'ethnoscience poursuivirent en intégrant les activités humaines et en éclairant l'objectivité et 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 la position de Philippe Descola (2005 : 125) soulignant les liens multiples entre savoirs pratiques et représentations symboliques. Surtout, la connaissance est désormais enracinée dans l'expérience. C'est l'engagement actif d'agents dans un environnement matériel et social particulier qui est considéré comme un lieu crucial de construction des savoirs, connaissances objectives et compétences à y agir.

L'anthropologie des techniques contribua fortement à décloisonner et réunir activités matérielles et activités intellectuelles, transformation du monde matériel et dimensions socioculturelles. Définissant les techniques comme des

«actes traditionnels efficaces» (Mauss), ou comme des processus combinant outils, agents et savoirs dans des actions matérielles en vue d'obtenir un résultat socialement défini, elle insista sur les relations indéfectibles entre matériaux et modes d'action, gestes et outils (Leroi-Gourhan 1965). De ce fait, elle replaça les humains au premier plan, accordant autant d'attention à la part intellectuelle et sociale qu'aux aspects matériels des techniques.

Toute action, outillée ou non, comporte nécessairement des habiletés gestuelles, qui sont visibles et observables. On sait que les gestes apparemment les plus naturels sont particuliers à chaque groupe social et résultent d'un apprentissage (Mauss [1936] 1968). Cela est encore plus vrai des gestes techniques. Ils font partie des savoirs que l'on dit incorporés parce qu'ils doivent être transformés en automatismes pour être efficaces, et qu'ils sont indissociables de personnes ou de groupes particuliers. Plus profondément, c'est l'incorporation des possibilités d'action offertes par les matériaux, les outils, les éléments de l'environnement, telles qu'elles sont perçues par les sens, qui permet l'acquisition des gestes et des compétences. Cette incorporation des savoirs entraîne leur effacement de la conscience et explique la difficulté à les expliciter. Les gestes, postures, coordinations motrices, concourent à des actions efficaces, et les savoirs gestuels sont avant tout des savoirs opératoires. Ils sont aussi incorporés dans la forme et dans le mode de fonctionnement des outils. Par conséquent, l'utilisation des outils, eux-mêmes porteurs de savoirs acquis et transmis par le groupe, implique des habiletés que l'opérateur doit acquérir (Poitou 1996 ; Mahias 2002), et plus les outils sont simples, plus la manière de les utiliser, c'est-à-dire la part d'habileté personnelle, est importante et complexe (Chamoux 1982).

Par leur dimension corporelle, les savoirs gestuels sont des lieux de conjonction entre le cognitif et le sensible, le collectif et l'individuel. Ils ouvrent la voie à l'humain, présent tout entier dans les techniques. Les modes d'action sont inséparables des conceptions que les hommes se font des matériaux, des outils, des opérations (Lemonnier 1984 ; Mahias 2002 : 138-152). Toute action matérielle engage en effet un ensemble de connaissances et de représentations qui portent sur chacun des éléments combinés, ces réalités « idéelles » que sont représentations, jugements, principes de la pensée (Godelier 1984 : 21). Le développement de qualités intellectuelles et morales par l'apprentissage est une constatation qui relève de l'expérience commune⁵, mais on en tire rarement les conséquences favorables aux techniciens. Les savoir-faire développés dans la pratique des métiers génèrent des capacités intellectuelles qui évoluent au fil de l'apprentissage et de la pratique : capacités à répondre aux contraintes de la matière, à concilier et à hiérarchiser des exigences multiples, matérielles et sociales (Bromberger 1979 ; Mahias 2002 : 136-152), aptitude à juger, prévoir et maîtriser un processus et son résultat. Ces capacités dépassent de loin les tâches à exécuter.

On ne devient pas habile ou expert en appliquant des séquences de gestes ou des listes d'opérations mémorisées mais en développant des mécanismes cognitifs particuliers, qui permettent de réagir immédiatement à toutes sortes de situations apparentées (Descola 2006), de mobiliser et de transférer des compétences acquises dans une pratique ou une situation pour résoudre les problèmes posés dans une autre. Un apprentissage n'est complet que lorsque les schèmes d'action⁶ transmis sont devenus des automatismes. L'acquisition et la mise en œuvre de telles compétences exigent l'effacement du langage pour devenir efficaces. Tout un pan de compétences ne s'ordonne pas de la même manière que le langage. Il est donc difficile, sinon impossible, à objectiver car il change de caractère lorsqu'il passe par une forme discursive (Bloch 1998 : 3-21). Il s'appuie sur des dispositifs cognitifs construits dans l'action et réactivés dans des situations ou des environnements particuliers.

La dissociation entre des formes de savoirs gouvernées par des logiques différentes explique la difficulté à déceler et à expliciter les savoirs en jeu dans les actions matérielles. C'est cette difficulté, maintes fois soulignée, ainsi que l'intérêt pour les aspects non linguistiques de la cognition et de l'action, qui impulsèrent un grand nombre de travaux sur l'apprentissage des activités matérielles. Des rapprochements féconds ont eu lieu entre l'anthropologie et une psychologie «écologique» (Gibson 1979) qui n'isole plus l'individu ni de son corps ni de son environnement. La cognition est considérée comme une activité sociale, collective, au carrefour des relations entre les personnes et le monde matériel. Le corps, sujet de la perception, occupe une place centrale et devient le moyen par lequel la connaissance du monde est acquise et construite (Lave 1988 ; Ingold 2002).

Les situations d'apprentissage permettent d'atteindre les savoirs non verbalisables (Chamoux 1981). Elles les font apparaître dans des processus où ils sont sans cesse recréés et recomposés, entraînant les configurations sociales et culturelles dans cette dynamique (Chevallier & Chiva 1991). Tous les modes de transmission induisent une modification du contenu des savoirs qui se transforment en circulant (Brouwer 1992 ; Aubriot 1995). Mais la question des emprunts et des adaptations nécessaires n'est pas seule en cause. Par l'obligation à refaire soi-même, l'apprentissage ouvre la voie à l'inventivité. C'est pourquoi il engage des dimensions multiples et se trouve intimement mêlé à la construction des identités. Il en résulte que les conceptions et les formes de l'apprentissage varient en fonction des formes d'organisation sociale et des valeurs prônées par chaque groupe social (Chamoux 1982 ; Sagant 1987 ; Kante 1993 ; Martinelli 1996).

Les conditions de la transmission nous placent d'emblée sur le terrain des organisations sociales. Savoir faire, c'est d'abord être en position sociale de faire. Transmettre les outils, permettre ou obliger à faire, c'est bien souvent accorder la reconnaissance d'une compétence et d'une position sociale. Au Kerala, la

hiérarchie des castes se traduit dans la dégradation concomitante des savoirs naturalistes, empiriques, détenus par des forestiers de basses castes, au regard des connaissances systématisées, construites en science théorique par les médecins brahmanes (Zimmermann 1989 : 97-98). Le même rapport de domination sous-tend les questions de propriété intellectuelle que des firmes chimiques ou pharmaceutiques s'octroient après avoir fait étudier les pratiques d'ethnopharmacie. Les savoirs botaniques traditionnels, que les élites ont tant de mal à accepter comme tels, ont été si bien reconnus par les industries pharmaceutiques internationales qu'ils sont au centre de ce qu'on appelle la guerre des brevets. En témoignent les procès qui eurent lieu au sujet du riz Basmati, des graines de *nîm* ou du curcuma (Mahias 2007). Ces conflits montrent 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. Ils sont la forme moderne de la prédation des savoirs techniques, déjà pratiquée à l'époque coloniale, lorsque tous les voyageurs, marchands, jésuites et administrateurs, venant de pays où la consignation par écrit des savoirs techniques avait déjà commencé au XVIII^e siècle, avaient pour tâche de fournir des descriptions aussi précises que possible concernant les matières premières et les procédés de transformation. Cette usurpation systématique des savoir-faire produisit rapidement ses fruits, en donnant aux Européens la capacité d'imiter et, grâce au développement industriel, celle de fabriquer en masse les mêmes produits à moindre coût, ruinant par là les meilleurs artisans indiens.

De manière générale, la définition et la reconnaissance des savoirs techniques, et plus encore leur appropriation et leur transmission, sont toujours au cœur des rapports sociaux. Elles constituent des instruments de pouvoir et des enjeux socio-politiques, et font toujours l'objet d'un contrôle social.

L'Inde offre à l'étude de ces savoirs un immense champ de recherche laissé en friche. Il est difficile de comprendre comment même les orientations scientifiques subalternistes sont restées soumises à l'idéologie dominante, n'imaginant pas que les savoirs techniques puissent être un lieu ou un moyen de résistance des plus faibles. Ce déni est au cœur de la plupart des projets de développement élaborés par des élites qui peinent à considérer les autres, gens de basses castes, artisans, praticiens, comme des personnes détentrices de connaissances et d'aptitudes multiples. C'est à l'étude de ces savoirs pratiques que des chercheurs de plusieurs disciplines se sont attachés, dans le cadre d'une équipe de recherche du Centre d'Études de l'Inde et de l'Asie du Sud (2001-2005). Ils se sont efforcés de mettre en lumière cet aspect invisible ou occulté des activités de castes et de tribus de régions diverses, de s'interroger sur leur nature, d'explorer et d'analyser comment ces savoirs se construisent, se transmettent, circulent et évoluent, modelés par les dimensions sociales et politiques qui les enserrant. Nous avons délibérément évité

les expressions courantes de savoirs localisés ou contextualisés, qui préjugent de l'existence de savoirs élaborés hors de tout contexte et qui ne seraient qu'appliqués ou adaptés à des situations particulières. Les savoirs les plus locaux, aussi particuliers soient-ils à un groupe social ou à une activité, sont constamment en confrontation, en dialogue, en compétition avec d'autres, produits par d'autres agents en d'autres lieux, et leur évolution en est le fruit. Les savoirs forgés dans l'action sont des savoirs hybrides, gestuels et intellectuels, collectifs et individuels, conscients et inconscients, combinant plusieurs registres cognitifs, et c'est cette complexité et cette richesse que nous avons essayé de saisir.

QUELQUES JALONS TERMINOLOGIQUES : CONNAISSANCES, SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE

Une conception intellectualiste et élitiste des savoirs, encore plus prégnante en Inde qu'en France, conduit à considérer les savoir-faire comme des savoirs inférieurs, appliqués, relégués à de simples exécutants, c'est-à-dire à plaquer une hiérarchie sociale sur les connaissances et les compétences. Pour réagir contre cette emprise, les ethnologues ont eu tendance à inclure dans la même catégorie, qu'ils la nomment connaissances, savoirs ou savoir-faire, des phénomènes fortement imbriqués que sont aussi bien des connaissances explicites organisées, des combinaisons d'aptitudes motrices, des schèmes d'action, des représentations culturelles, des codes intériorisés.

Des clarifications ont néanmoins été tentées à l'intérieur des sciences sociales, et il faut en mentionner quelques exemples. Un historien des techniques (Sigaut 1991) a souligné la différence entre, d'une part, les connaissances, explicites, conscientes, nécessaires mais non suffisantes, et d'autre part, les savoir-faire ou habiletés, incorporés dans des automatismes psychiques et moteurs, implicites et inséparables de la pratique. Selon lui, 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. Le psychologue Jean-Pierre Poitou (1996 : 54) oppose les connaissances (substantif désignant un résultat), disponibles mais à l'état inerte, aux savoirs (verbe substantivé) qui sont les connaissances activées, engagées dans des actes productifs, combinées de manière efficiente, productrices d'actions, d'informations, de nouvelles connaissances. Considérant que le savoir-faire est premier dans l'ordre logique et qu'il n'y a dissociation du savoir et du faire que lorsque le savoir-faire est entièrement analysable et explicite, l'ethnologue Marie-Noëlle Chamoux (1982 : 99) confère l'acception la plus large à la notion de savoir-faire, la préférant à celle de connaissances techniques car elle inclut aussi bien l'action matérielle que la pensée et les savoirs, même dans leur aspect inconscient pour l'opérateur. Bien que les positions diffèrent par les

orientations théoriques et les possibilités linguistiques, Tim Ingold (2000 : 5) accorde un sens aussi large et un statut comparable à *skills*, ces habiletés qu'ils qualifient de corporelles tout en refusant de les considérer comme des techniques du corps, qui sont des capacités de perception et d'action de l'organisme humain, aussi bien mentales que physiques. Enfin, Philippe Geslin (2002 : 246 sq.), spécialiste des transferts de techniques et de la relance de nouveaux produits ancrés dans la tradition, distingue deux grandes acceptions de la notion de connaissances : d'une part, la conception classique selon laquelle les connaissances sont conçues comme un ensemble d'informations stockées de manière explicite sous forme de représentations internes ou externes ; et d'autre part, les connaissances dans les communautés de pratique, qui sont le résultat de la participation active d'acteurs à un processus social de construction du sens. Cette distinction invalide toute tentative d'identifier les connaissances techniques mises en œuvre dans un collectif, indépendamment des conditions sociales de leur production.

On voit qu'il serait stérile de trancher *a priori* et de vouloir adopter une posture dogmatique. La pluralité des termes ne manifeste pas tant un laxisme conceptuel que la diversité des situations étudiées et la complexité des phénomènes à considérer, tels qu'ils apparaissent dans les enquêtes à mesure que celles-ci se multiplient et s'approfondissent.

* *
*

L'ouvrage s'ouvre sur deux domaines artistiques, bien qu'il n'y ait guère de légitimité scientifique à distinguer de tels domaines, car la notion de travail bien ou mal fait et le sentiment esthétique sont aussi présents dans tous les autres. Toute activité a une dimension de normativité interne qui se manifeste dans un résultat à obtenir et dans le jugement porté sur ce résultat. Même si les règles ne sont pas théorisées ni même verbalisées, les agents ont conscience de l'existence de critères d'appréciation. De plus, la création artistique est partout vivante ; les chants poétiques et les danses ne sont l'exclusivité d'aucune caste. Le théâtre et la danse sont cependant des domaines liés à des traditions prestigieuses qui ont fait l'objet de constructions théoriques et de traités rédigés par des lettrés de haute caste. Par conséquent, la nécessité d'un apprentissage formel, institué, l'acquisition de compétences particulières y est reconnue, admise, revendiquée. Ils illustrent donc les rapports entre des savoirs anciens, abstraits et formels et des savoirs pratiques.

Virginie Johan nous fait entrer au cœur du sujet, en nous permettant d'assister à une séance de travail des acteurs de *kūṭiyāṭṭam*, à un moment de la transmission entre un maître et un élève. Délaissant l'étude des textes et des théories, sans toutefois les ignorer, ce qui éclaire la relation entre plusieurs catégories de

savoirs, elle privilégie l'étude du jeu de scène et des acteurs. La description met en parallèle plusieurs types de savoirs portés par un texte dramatique en sanskrit, un manuel de jeu en langue vernaculaire dans lequel sont consignés les instructions scéniques et le jeu de l'acteur. Ils se conjuguent mais ne sont pas substituables, ne sont jamais décalque ni application de l'un dans l'autre. La vie des textes savants passe nécessairement par les commentaires et par les corps. Ce qui est transmis et recréé dans la relation personnelle de maître à élève, qui échappe à tout écrit, est le socle sans lequel il n'y aurait pas de représentation, pas de spectacle, pas d'hommage aux dieux. C'est par l'exercice du corps que les différents niveaux de savoirs se mettent en place et se transmettent. Les savoirs incorporés ne sont pas seulement inscrits dans le corps ; ils sont recréés dans et par le corps en action. La formation du jeune acteur vise à créer un corps et une personne. Elle façonne chaque fibre de son corps par des méthodes qui stimulent une mémoire corporelle considérée comme plus efficace que celle du cerveau. La description éclaire la conception des gestes, souffle qui circule jusque dans les yeux, la transformation du corps, l'apprentissage de la voix, du rythme, du mythe, des obligations morales de l'acteur. Le façonnage corporel s'opère dans une relation constante avec les éléments, présents ou imaginés, de l'environnement. Les gestes et postures du théâtre, aussi codifiés soient-ils, puisent dans le répertoire gestuel quotidien des humains et des animaux, requérant observation, mémoire, imitation, récréation. Cette expérience concrète, cette richesse sensible sont perdues, et même délibérément occultées, dans les catalogues de gestes codifiés et symboliques, dotés d'une signification unique et précise. Le travail de l'acteur crée un être nouveau en se nourrissant de son expérience du monde.

C'est à travers la danse féminine *kaikkottukali* que Christine Guillebaud décrypte les effets de la politique de préservation et de diffusion des formes esthétiques sur les pratiques et les savoirs culturels au Kerala. De danse familiale et intime, elle est devenue danse de troupes se produisant sur scène puis danse nationale lors de la création de l'État. La comparaison de la même danse effectuée dans trois contextes différents met en lumière les liens entre appartenance de caste, orientations politiques, manières de danser, critères esthétiques et attribution de l'expertise. Elle montre comment la danse se transforme chaque fois qu'elle est appropriée par de nouveaux acteurs sociaux. Dans la pratique des villageoises de basse caste, la difficulté et l'intérêt résident dans la combinaison des rythmes décalés des pas et du chant. Les femmes développent ainsi une expérience sensorielle et une forme de sociabilité qui sont source d'émotion et de plaisir partagé. Les associations de caste brahmanes ont encouragé la pratique de cette danse comme un moyen de promouvoir de nouvelles relations entre hommes et femmes. Ce cadre a favorisé la dissociation du chant et de la danse, ainsi que l'émergence d'une chanteuse-chorégraphe qui coordonne la danse de l'extérieur du groupe.

Enfin, la politique culturelle de l'État s'appuie sur un festival annuel qui renouvelle les modes de transmission et les pratiques. La popularité de ces compétitions attire tout un réseau d'agents économiques qui, à leur tour, transforment les règles en fournissant de nouveaux supports pour l'apprentissage et la création des chorégraphies. Accompagnée de musique enregistrée, la danse devient spectacle, donnant à voir la perfection des gestes et des mouvements collectifs.

La politique culturelle eut pour effet de déplacer les savoirs esthétiques, leurs détenteurs et leurs garants, marginalisant les danseuses locales, redéfinissant le contenu des savoirs, et instaurant une concurrence entre représentants légitimes de cette danse. Les nouveaux experts, conseillers artistiques officiels et membres des jurys, sont tous spécialistes d'arts classiques. Les danseuses ne peuvent se détourner entièrement de ces festivals qui les marginalisent, déqualifient leurs goûts, leurs compétences et leurs pratiques de sociabilité. Elles doivent affirmer leur légitimité en investissant l'espace public d'une autre manière, ce qui génère une nouvelle confrontation de caste, non plus dans les termes classiques de la hiérarchie mais dans ceux de la compétition globalisée. La désignation des experts de la danse met en jeu des rapports entre castes, entre danseurs locaux et nationaux, des rapports entre savoirs théoriques savants, savoirs pratiques transmis dans des relations personnelles et produits du marché, questionnant même la pertinence de la politique de l'État.

L'indignation d'Anupam Mishra ouvre la seconde partie. Elle traduit bien la réaction qui assaille celui qui observe les réalités de près, qui constate les conséquences négatives ou même désastreuses de projets de développement inadéquats, et l'ignorance, sinon le mépris, que les décideurs ont des populations locales. Plusieurs contributions apportent des exemples qui confortent la justesse du diagnostic (Guillebaud, Prévot, Mahias, Aubriot). Les cas présentés font percevoir comment les décisions politiques s'appuient sur des savoirs et des intérêts qui ne sont pas ceux des populations concernées, et attestent que les savoirs sont toujours des enjeux de pouvoir. Ils engagent à étudier de plus près la mise en œuvre des règles collectives coutumières là où elles existent, le devenir des savoirs et des pratiques élaborés sur le long terme ainsi que leur viabilité dans les conditions démographiques et économiques contemporaines. Ils incitent en outre à s'intéresser aux projets de gestion participative qui se mettent en place en Inde.

Sont ensuite explorés les savoirs de métier, d'autant plus invisibles ou niés que ces activités sont assignées à des groupes de bas statut, tant sous l'angle de la hiérarchie des castes que sous celui de la richesse et du pouvoir économique.

Sandrine Prévot examine comment l'identité des Raika, ou du moins la manière dont ils sont perçus par les autres et dont ils se perçoivent eux-mêmes, s'enracine dans leurs activités d'éleveurs de dromadaires et s'en nourrit. La spécialisation professionnelle liée à la caste, c'est-à-dire à la naissance, est donnée d'emblée

comme une qualification. Être chamelier, c'est connaître des récits légendaires qui justifient leur existence dans le monde, hériter d'une histoire qui leur donne une place prestigieuse dans la hiérarchie sociale et garantit des qualités morales personnelles. Ces représentations collectives valorisent les chameliers, mais sans le travail de l'éleveur, l'histoire mythique ou réelle ne tient plus. Le métier d'éleveur a ceci de particulier que l'homme agit sur une matière vivante et mobile. Il est une relation entre humains et animaux, et l'on sait que les techniques pastorales, peu outillées, comportent une part cognitive particulièrement importante et s'appuient sur des opérations intellectuelles d'une grande complexité (Delaporte 2002). S. Prévot dégage plusieurs niveaux de ces savoirs construits par les Raika. La description du dressage en montre la progression, toujours sous la conduite d'un parent. La difficulté et le danger du travail soutiennent et prouvent la force et le courage des hommes. Ce sont autant des qualités physiques et morales personnelles que des savoir-faire efficaces qui sont forgés. Les compétences vétérinaires s'appuient sur une connaissance approfondie de la flore locale et des animaux. Elles permettent de faire croître le troupeau, enjeu économique et gage d'un bon éleveur, et sont validées par des emplois d'experts dans des institutions officielles modernes. Les capacités sensorielles et cognitives développées dans les activités de gardiennage permettent aux éleveurs d'habiter véritablement leur environnement. Si la voix et l'audition ont une place importante au cours du dressage, la vision permet de développer un savoir-voir comme outil intellectuel essentiel. Cela se vérifie d'autant mieux dans le cas de l'élevage extensif où le contrôle physique des animaux est réduit. Ce savoir-voir est une compétence indispensable pour observer, surveiller, compter, reconnaître des bêtes dispersées, repérer et interpréter les traces au sol.

Djallal G. Heuzé s'interroge lui aussi sur les relations entre les savoirs de métier et une conscience identitaire. Parmi les Nisad constructeurs de bateaux, les *mistri* ont une qualification professionnelle reconnue, comme l'indiquent leur titre de *mistri* et le monopole de l'utilisation de certains outils, telles la scie et l'herminette. La description du processus de construction d'un bateau permet à Heuzé de confirmer leur haute qualification. La formation des enfants (garçons et filles) résulte d'une immersion précoce dans le milieu du travail, auprès des aînés de la famille. Cet apprentissage informel débute par la manipulation ludique et se poursuit durant une dizaine d'années par la participation active, en fonction de la difficulté des tâches. Le mariage et la fondation d'une famille formalisent l'entrée dans le monde des maîtres d'œuvre. La formation professionnelle est en même temps celle d'un homme. La répartition des tâches par genre est nette mais elle ne recouvre pas une répartition homologue des savoir-faire. Chez les Nisad comme chez de nombreux artisans et plus généralement dans maintes activités en Inde, bien des savoir-faire sont partagés par les hommes et par les femmes, mais le passage à l'acte est réservé aux uns ou aux autres.

Les Nisad ont développé une « culture de travail » dans laquelle les savoirs de métiers occupent une place à la fois centrale pour eux-mêmes et marginale pour les autres groupes. Dans les relations de voisinage, c'est la connaissance des épopées et de chants religieux qui autorise les *mistri* Nisad à se poser en rivaux de leurs voisins brahmanes. Leur position sociale locale se négocie avec des arguments qui doivent faire sens pour tous. Or, les savoirs de métier (compétences techniques, connaissance du milieu naturel, émotions, jugements esthétiques, capacités d'organisation) ne peuvent pas être communiqués à l'extérieur de la caste, ni même entre Nisad exerçant des métiers différents. Faute de pouvoir valoriser ces compétences professionnelles, les Nisad ont développé une culture du travail qui glorifie l'indépendance du travailleur, la dimension esthétique du travail, la beauté du corps en action, la justesse du geste à la fois efficace et élégant, le sentiment d'harmonie avec le milieu. L'exaltation du corps et de l'exploit physique transforme le travail en action héroïque. Esthétisation du labeur et culture de l'exploit physique retentissent sur leurs manières de travailler, sur leurs manières d'agir avec les matériaux comme avec les humains. Mais ce discours héroïque masque une réalité concrète qui lui correspond rarement. Il est surtout contrebalancé par l'effacement du travail des femmes, dont les savoirs techniques bien réels ne donnent lieu à aucun discours positif.

Marie-Claude Mahias examine la pluralité des regards portés sur l'activité et les savoir-faire des potières kota. Sous les formes diverses qu'ils revêtent, ces savoirs se trouvent toujours au creux des lignes de tension et de division sociale. Dès la période coloniale, la scolarisation contribua à bouleverser la place de savoirs aussi fondamentaux que la langue ou la conception de la société, et à affaiblir l'autorité des chefs, garants des savoirs de la tradition. Lors de la principale cérémonie annuelle au cours de laquelle les dieux sont renouvelés, la fabrication des pots participe pleinement à la mise en œuvre ritualisée de valeurs et de formes d'organisation sociale fondamentales. C'est grâce à leurs compétences et à leur travail de potières que les femmes y ont un rôle essentiel, à l'encontre du discours masculin qui nie leur place dans cet événement. L'analyse du processus de fabrication des pots, en particulier du tournage, met en lumière diverses formes de savoir-faire qui y sont engagées. Les potières kota maîtrisent les gestes, postures et combinaisons d'aptitudes motrices spécifiques au tournage, et cette maîtrise technique, qui repose sur des savoir-faire mobilisant les sens et les émotions, est source de plaisir et de fierté. L'examen critique des opinions portées sur l'opération du tournage montre que la reconnaissance des savoir-faire dépend de savoirs théoriques, eux-mêmes liés aux positions idéologiques et sociales des chercheurs qui construisent ces savoirs. Il est difficile de reconnaître à ces femmes des capacités associées à un statut social supérieur au leur. L'usage du tour est associé à la force physique, à une compétence, un savoir-faire, une qualification personnelle, une supériorité

rituelle et sociale, toutes qualités qui ne sauraient être attribuées à des femmes tribales. La chronique de plusieurs projets de valorisation et de développement relate comment ces projets ont ignoré ou transformé les conditions de travail, les outils, les savoirs, les relations entre les hommes et les femmes, l'éventail des produits fabriqués. Il s'agit enfin de comprendre comment le savoir technique des potières peut être considéré comme inné et constitutif de l'identité de la personne. La comparaison entre la poterie et la forge, activités emblématiques de chaque genre, montre que les savoirs techniques des potières sont aussi nécessaires que ceux des forgerons pour fabriquer les dieux.

Le texte de Götz Hoeppe porte sur les opérations cognitives nécessaires à la réussite d'une pêche en mer, et plus précisément sur l'imbrication de la perception visuelle dans les éléments de l'environnement. Les marins pêcheurs opèrent dans des conditions qui posent à l'analyse un certain nombre de défis. L'océan est un milieu ouvert dans lequel évoluent des bancs de poissons aux mouvements inconnus et aléatoires. Les pêcheurs travaillent en équipe et repérer le poisson est le fait du groupe. Enfin, les poissons sont localisés et attrapés tandis que pêcheurs et poissons bougent constamment. Ces caractéristiques imposent une connaissance active, dans laquelle les habiletés visuelles sont cruciales. La question centrale est de savoir comment les pêcheurs Chamakkala articulent la connaissance de la distribution aléatoire du poisson avec celle des particularités de leur environnement, et comment un tel savoir peut être construit dans des interactions entre des acteurs visibles et mutuellement réactifs. Elle exige d'analyser un processus cognitif qui dépasse l'individu et constitue un réseau de relations entre des humains et des objets.

Sur une unité de pêche, unité économique et cognitive constituée d'un collectif dans lequel la coopération est obligatoire, les relations entre les hommes sont ordonnées selon une hiérarchie liée à l'expérience, à l'autorité et à la rémunération. Un skipper expérimenté décide de la sortie en mer, conduit l'embarcation, localise le poisson et dirige les opérations. Sa qualification repose sur des connaissances objectives et des qualités personnelles : connaissance du climat, vision aiguisée, courage, confiance, prudence et détermination. La description d'une sortie en mer permet d'analyser la pluralité des contraintes qui pèsent sur l'organisation du travail perceptif et des opérations de pêche. Tous les hommes participent à la recherche visuelle du poisson et transmettent les informations au skipper par des regards et des mimiques. Le principal travail cognitif consiste à induire des indices perçus visuellement le savoir et le comportement des autres, humains et poissons. Avant même de percevoir les signes de la présence de poisson, il permet de construire des fragments de savoir utile. La construction du savoir est un processus qui se poursuit tout au long de l'activité. Le processus de pêche peut être conceptualisé comme une « cognition socialement partagée » à l'intérieur de l'unité de pêche, elle-même

considérée comme une unité perceptive ou cognitive, dans laquelle les compétences de chaque homme sont liées à un environnement local particulier.

La troisième partie traite de situations résolument ancrées dans la modernité, que l'on associe souvent à des savoirs supposés objectifs, standardisés et indépendants des particularismes sociaux et culturels. Or, même les connaissances scientifiques ne sont jamais totalement indépendantes des attaches sociales de leurs auteurs. Deux contributions en dévoilent les strates profondes et masquées ainsi que le bricolage conceptuel et humain qu'ils génèrent.

Les auteurs précédents nous ont familiarisés avec l'importance des sens, en particulier de la vision, dans la conduite des opérations et la construction des savoirs. Que se passe-t-il lorsque le matériau utilisé est invisible et qu'on ne voit pas l'action effectuée sur lui ? Sur quelles bases se construit la connaissance, la gestion, le partage d'une ressource invisible ? C'est à ces questions que s'est trouvée confrontée Olivia Aubriot en étudiant les agriculteurs qui utilisent l'eau souterraine pompée mécaniquement par forage. Quels savoirs ont-ils élaboré concernant cette ressource miraculeuse et indispensable ? Si l'ancienneté des puits est bien attestée au Tamil Nadu, les puits tubulaires dotés de pompes électriques puissantes constituent un outil récent. Considérant d'abord la langue comme un moyen d'accès aux catégories de pensée, O. Aubriot analyse les termes employés par les paysans pour désigner les différents types de puits, de forages et de terres cultivées, et constate que les anciennes classifications sont devenues inadéquates. L'écart entre la terminologie scientifique ou administrative et celle employée par les agriculteurs traduit des objectifs et des savoirs différents. Elle se tourne alors vers les utilisateurs de l'eau. Les compétences nécessaires à l'installation d'un puits ou d'un forage sont réparties entre plusieurs spécialistes : paysans, sourciers, puisatiers. Les propriétaires de forage connaissent bien la composition du sous-sol et la quantité d'eau disponible à l'emplacement de leur puits, mais ce n'est pas le cas des acheteurs d'eau ni des ouvriers agricoles qui manipulent les pompes. Contrairement aux puits ouverts et aux étangs-réservoirs dans lesquels le niveau d'eau est visible, la profondeur de la nappe aquifère donne lieu à des estimations approximatives et la notion de volume d'eau utilisé a disparu avec les pompes mécaniques et les forages. Seuls la durée de pompage est calculée et le débit de la pompe estimé, ce qui n'indique rien de la quantité d'eau pompée, interdisant par là même l'organisation d'un système de partage. Cela interdit aussi une gestion durable de l'eau souterraine car les directives données par les scientifiques reposent sur des chiffres qui ne signifient rien pour les agriculteurs. L'absence de mesure, l'appropriation et la gestion individuelle, ainsi que l'existence d'un marché de l'eau encouragent l'utilisation massive de l'eau souterraine, entraînant la baisse du niveau des nappes. Les agriculteurs connaissent bien les rapports entre les variations du niveau d'eau dans les puits, l'alimentation

des nappes phréatiques, les eaux de surface et les pluies. En revanche, ils ne partagent pas de savoir cohérent concernant les eaux profondes. La réhabilitation des étangs-réservoirs (*tank*), prônée afin de recharger les nappes profondes, se heurte, d'une part, à des connaissances inexactes ou insuffisantes sur la recharge de ces nappes, d'autre part, à l'intérêt des propriétaires de forage qui entendent garder le monopole de l'eau en surplus et continuer à la vendre.

Emmanuel Grimaud présente une pratique de l'apprentissage aux antipodes du travail de l'acteur ou même des danseuses. Or, selon lui, ce sont les procédures d'apprentissage mises en place sur les tournages qui expliqueraient la singularité et l'efficacité des studios de Bombay. Il examine donc les dispositifs qui permettent de réaliser un film, alors que les équipes travaillant sur le plateau ne connaissent que peu ou pas le scénario et que les acteurs peuvent tout ignorer du film. C'est là encore un travail d'équipe qui pallie la connaissance très inégale du projet. Les gestes et attitudes corporelles sont essentiels dans les interactions entre réalisateur, assistants et comédiens : signes gestuels communs à la profession, gestes d'incitation, de correction, tâtonnements gestuels dont le résultat à atteindre est inconnu, gestes de coordination qui indiquent les déplacements à effectuer. La main est l'outil de la simulation qui permet de tracer un mouvement dans l'espace ou de changer la position de la caméra. Que disent donc les gestes qui ne pourraient être exprimés autrement ? La main du scénariste transmet les informations au cameraman, accompagne, désigne et met en mouvement la caméra et les acteurs, mais elle peut aussi traduire l'énergie d'une histoire, la rythmicité de l'action autant que l'effet produit sur le spectateur. Celle du cameraman matérialise l'écran, aidant le réalisateur à décider la prise de vue, l'emplacement de la caméra, des lumières, la position des accessoires et des hommes. Les gestes sont aussi le moyen de traduire et de propager l'information à tout le plateau. La direction d'acteurs s'appuie sur des dispositifs plus complexes. Elle consiste à accompagner l'action en recourant à des démonstrateurs : assistants, hommes de main et doublures. Le geste ou l'enchaînement à effectuer passent entre le chorégraphe, des assistants qui servent de doublures temporaires et l'acteur. Et dans le cas d'actions qui ne doivent pas être efficaces, le geste est porté par des démonstrateurs qui décomposent et amplifient l'action. Enfin, dans les scènes avec cascades, le geste est amplifié en découpant la scène et en filmant des moments suggestifs plus que réellement effectués. Les plateaux cinématographiques de Bombay tirent parti de processus pédagogiques particuliers, qui permettent aux acteurs d'exécuter devant la caméra des actions qu'ils ignorent à l'avance et qu'ils seraient incapables de faire par eux-mêmes. La création procède par un travail d'équipe qui construit des échafaudages humains et par la fragmentation des plans et des actions.

* *
*

Les textes se complètent souvent, sans être immédiatement comparables car ils éclairent des facettes différentes de phénomènes communs, ou se répondent de manière inversée, comme sur le travail du corps dans le théâtre et le cinéma, ou la construction des savoirs sur un bateau de pêche et sur un plateau de tournage.

SAVOIRS DE MÉTIER ET IDENTITÉ

La spécialisation professionnelle est une caractéristique du système des castes et la relation entre caste et métier est souvent inscrite dans le nom de caste. En ce sens, on peut dire que l'exercice du métier découle de l'appartenance à une caste. Le lien entre les deux est d'autant plus fort qu'il peut être légitimé par des mythes prescriptifs et valorisants ou par des prédispositions supposées. Il n'est cependant jamais exclusif. Dans la réalité sociale, beaucoup plus complexe, il n'existe pas une caste de potiers ou d'éleveurs, mais plusieurs dizaines par province, ayant chacune des techniques, des savoirs et des statuts différents.

Cette liaison étroite et forte n'empêche toutefois ni le changement ni la mobilité, dans les limites posées par l'honneur et variables selon les circonstances historiques. Les activités peuvent s'ouvrir à d'autres castes. Les acteurs *cākyār* transmettent leur art aux enfants d'autres castes et ont eux-mêmes engagé la sécularisation de leur art (Johan). La danse *kaikkoṭṭukali*, autrefois limitée aux femmes hindoues, a été adoptée par les familles chrétiennes et musulmanes, puis enseignée à toutes les fillettes au gré des politiques culturelles et des enjeux économiques (Guillebaud). Ou bien ces spécialistes s'éloignent de leur vocation traditionnelle. Un métier, même héréditaire, soutenu et justifié par des mythes, ne perdure et n'est transmis que tant qu'il est socialement valorisé, inséré dans un monde social et économique qui lui donne sens. Les Raika abandonnent l'élevage et se lancent dans le négoce (Prévo). Les bateaux en tôle construits par les Nisad ont probablement été inventés au début du siècle et des notables s'élèvent, marchands de sable et de poisson (Heuzé). Les Kota ont assimilé tous les bouleversements consécutifs à la colonisation puis aux projets de développement (Mahias).

Dans le monde indien, le discours sur le savoir a toujours été approprié par des castes de lettrés ou des classes dominantes, qui ont imposé un type de savoir particulier et des langues de savoir. Même des petits brahmanes locaux ne respectent que l'éducation formelle et livresque, et peuvent dicter aux autres ce qui est savoir et ce qui ne l'est pas. Il y a donc une différence tranchée entre ceux qui peuvent se réclamer d'une tradition savante et les autres. C'est la connaissance de la grande épopée du *Rāmāyaṇa*, largement répandue dans toutes les couches de la population indienne, qui est mobilisée par des pêcheurs et constructeurs de bateaux pour rivaliser avec ces prêtres du bord de l'eau, ou pour asseoir un statut plus favorable en leur sein même. Les savoirs de métier

sont impossibles à partager et à communiquer à l'extérieur de la caste (Heuzé, Prévot), ou même à l'intérieur du groupe (Mahias). Ils ne donnent pas lieu à un discours constitué et ne susciteraient qu'une relative indifférence (Heuzé). On retrouve la propriété générale des savoirs techniques qui ne se laissent pas saisir dans des discours linéaires. S'ils veulent se valoriser, construire une image positive de soi, ces fabricants doivent par conséquent investir d'autres territoires de la pensée, ce qu'ils font dans l'imaginaire, en inversant la réalité vécue et subie, ou en sublimant les compétences et pratiques professionnelles, lesquels contribuent de manière fondamentale, quoiqu'ils en disent, à la construction des identités.

L'idéal d'autonomie, d'indépendance et de liberté, commun chez nombre d'artisans (Brouwer 1995), s'exprime de diverses manières. Nombreux sont ceux qui ont à cœur de limiter les relations, toujours tendues et conflictuelles, avec les autres castes, ce qui ferait du métier une affaire entre soi, ou entre les dieux et soi. Cette volonté, jointe à celle (ou à l'illusion) de pouvoir maîtriser ses rythmes de travail permet de magnifier le travail (Heuzé, Hoeppe) ou le statut (Mahias). Cet idéal n'est bien souvent qu'une compensation à une réalité qui ne correspond guère à cette autonomie revendiquée. La division du travail, particulièrement poussée dans le système des castes, entraîne le morcellement des processus techniques, le cloisonnement et la non-diffusion des savoirs, et même les compétences nécessaires à l'installation d'un forage sont réparties entre plusieurs personnes (Aubriot). Elle rend par conséquent obligatoires les relations avec d'autres castes, l'interdépendance caractéristique du système des castes qui, lorsqu'on est classé vers le bas de l'échelle, est dépendance, ce que les autres se chargent de constamment rappeler. Les marins pêcheurs peuvent croire ne pas avoir de patron direct, les cours du marché n'en pèsent pas moins sur l'organisation de la pêche. Cette aspiration persiste dans la vie moderne mais se manifeste différemment. Le modèle du travailleur libre et indépendant conduit les Nisad ou les Raika à rejeter le travail salarié, que ce soit à l'usine ou dans un bureau. En revanche, c'est par l'emploi salarié, qui consacre l'éducation scolaire et qu'offre (ou qu'offrait jusque récemment) la politique d'emplois réservés aux tribus, que les Kota échappent à l'agriculture villageoise et prennent une place honorable dans la société globale.

La question de l'identité, centrale dans l'article de Sandrine Prévot, sous-tend plusieurs autres contributions (Johan, Heuzé, Hoeppe, Mahias), attestant que des aspects importants de l'identité se construisent dans les pratiques.

Des mythes d'origine valorisants justifient souvent le métier jusque dans le détail des outils utilisés. Le métier résulte alors d'une assignation divine qui dépasse l'individu et légitime chacun dans ses actes et dans son statut (Prévot, Mahias). L'apprentissage et la pratique dans le cadre familial ou villageois

renforcent le sentiment d'appartenance collective. La compétence et le savoir-faire reconnus et partagés deviennent une composante de l'identité des personnes et de celle du groupe, puisqu'ils développent à la fois des compétences professionnelles et des qualités personnelles qui s'accordent avec des conceptions spécifiques de la personne. Le travail sur la matière et sur le corps façonne la personne : le dressage d'un animal indocile est aussi dressage de l'homme et preuve de son courage (Prévoit). Le lien entre pratique théâtrale et identité sociale est à double sens : s'il faut être Cākyaṛ pour être acteur, c'est l'acteur qui fait le Cākyaṛ (Johan). Apprendre une activité que la société vous attribue, c'est devenir homme ou femme de cette société, le mariage pouvant être aussi important que la réussite d'un bateau. À l'inverse, des erreurs dans le travail sont considérées comme des atteintes au statut du groupe (Heuzé). Ce qui est attendu d'un homme ou d'une femme expérimenté, ce sont toujours à la fois des connaissances objectives et des qualités morales. Les *mistri* Nisad associent qualification professionnelle et autorité sociale au sein de leur caste. C'est aussi grâce à leurs compétences de potières que les femmes kota ont un rôle central dans une cérémonie essentielle à l'harmonie et à la continuité de leur groupe. D'où l'idée d'une adéquation entre les personnes et ce qu'elles ont à faire (Heuzé, Mahias).

Le genre est constitutif de l'identité, de la répartition des compétences et des savoirs. Les tâches masculines et féminines diffèrent à tel point que l'étude d'une activité peut éclipser un genre : les filles sont absentes du théâtre, les femmes du dressage des dromadaires et de la pêche en mer, les hommes de la danse *kaikkottukali* et de la poterie. Cependant, la séparation totale est rare et l'on ne peut comprendre pleinement les situations sans prendre en compte le genre apparemment absent. Or, les situations varient grandement selon les castes et les activités. Les femmes Raika ne s'occupent pas du dressage mais participent aux soins et aux migrations saisonnières. La séparation tranchée dans la poterie et la forge n'empêche pas les Kota de collaborer dans l'agriculture. Les femmes Nisad ont une présence très active sur les chantiers navals. Hormis les hommes Kota qui ignorent la poterie et ne seraient pas capables d'en faire, la différenciation des tâches et l'effacement n'impliquent pas incompetence comme le prouvent les femmes Nisad, qui seraient capables de construire un bateau (Heuzé).

La répartition des savoir-faire ne recouvre pas entièrement la division des tâches et elle donne une image plus fine que celle des opérations effectuées. Elle en constitue en tout cas un complément indispensable et appelle des analyses plus fouillées. La formation des enfants (garçons et filles) étant souvent indifférenciée durant les premières années, femmes et hommes connaissent les normes et caractéristiques des activités qu'ils n'effectuent pas, une fois devenus adultes. Les deux études qui traitent de cette question montrent, dans un cas, une véritable exploitation des femmes par leurs proches, puisqu'elles travaillent sans reconnaissance

ni valorisation d'aucun ordre (Heuzé), dans l'autre, un effacement de leur activité qui vise à les éliminer du rapport au divin (Mahias). Néanmoins, la transformation de l'environnement social peut bouleverser les règles de répartition des compétences, et un homme peut devenir instructeur dans une activité féminine, si des institutions nationales le demandent et offrent un salaire (Mahias).

APPRENTISSAGES : SENS, CORPS, ENVIRONNEMENT

Des formes très diverses d'apprentissage sont présentées, de la relation personnalisée entre le maître et un élève, version moderne de la très classique relation de maître à disciple, jusqu'à des apprentissages éphémères qui semblent dépourvus de contenu stable et durable, mais qui misent sur le développement de capacités particulières ou sur des dispositifs collectifs.

L'apprentissage de l'acteur, dans une relation instituée, s'appuie sur une discipline explicite (Johan). Dans les autres cas, bien qu'imposé par le groupe, il éclipse la contrainte par le fait que les enfants « naissent dedans ». L'apprentissage et la transmission directe dans le cadre domestique se confondent d'abord avec le jeu : le chantier ou la plage sont aire de jeu ; les animaux, les outils et les matériaux sont les premiers jouets (Prévoit, Heuzé, Mahias, Hoeppe). La participation progressive aux tâches rend la progression de l'apprentissage insensible, au rythme des apprentissages moteurs de l'enfance ; d'où l'idée d'imprégnation ou de capacité innée. La contrainte comme la stimulation ne se révèlent souvent que dans l'attente d'une compétence acquise. Les jeunes doivent savoir ce qu'ils ont à faire lorsque le moment en est venu : un petit Raika de six ans doit savoir promener un dromadaire (Prévoit), toute épouse de chef religieux Kota doit être capable de faire des pots (Mahias). Philippe Sagant (1987) avait montré le rôle des stimulations indirectes dans l'apprentissage des jeunes Limbu qui devaient « voler » les connaissances leur permettant de participer aux travaux collectifs d'entraide et de tenir leur place dans les nuits de danse et les cours d'amour des adolescents. Bien que très différents, les dispositifs mis en place sur un plateau de tournage réinventent avec les acteurs une direction indirecte, à distance, qui ne les bouscule jamais (Grimaud). Dans tous les cas, l'apprentissage passe par l'expérience, l'engagement actif, la mise en situation d'agir, seule manière d'acquérir des savoir-faire. Même les jeunes assistants de cinéma se trouvent immédiatement confrontés à un monde gestuel et à l'obligation de prendre des décisions dans un espace réel (Grimaud).

L'apprentissage développe, sans passer par le langage, des capacités sensorielles et cognitives spécifiques. Les sens sont des outils de connaissance et d'action : l'ouïe dans le dressage, le toucher qui guide tous les gestes. La vision est particulièrement sollicitée et le rôle essentiel de l'observation ressort de tous les textes. Le maître

de théâtre montre et stimule la mémoire corporelle ; l'aspect spectaculaire de la danse occupe une place grandissante qui la destine à être vue ; élèves et pêcheurs perçoivent et interprètent les signes visibles dans le désert et sur la mer. La vision est aussi déterminante sur un plateau de tournage, bien que prise dans un processus inverse. Tandis que sur le bateau, chacun voit des signes qu'il faut interpréter de manière hypothétique, sur le plateau de tournage, le but est que tous imaginent la même chose qui n'est pas encore visible et qui doit advenir lors de la prise de vue. Et lorsqu'il n'y a plus rien à voir, on trouve les moyens d'enclencher la « persistance rétinienne », c'est-à-dire la capacité de la perception visuelle à combler la trajectoire d'un geste inachevé (Grimaud). À défaut de quoi l'impuissance de la vision rend sourd et aveugle aux conseils, à la prospective, à la coopération, laissant le champ libre aux rapports de force et d'exploitation (Aubriot).

La vision, comme les autres sens, n'est pas limitée à un organe. Elle est aussi mentale, imaginative et mémorielle. Elle engage le corps entier et la personne. Elle doit être éduquée, façonnée, l'essentiel étant d'apprendre à voir et à interpréter, en plaçant les apprentis dans des situations qui sont autant d'occasions de perception et d'action (Hoeppe). C'est pourquoi l'acquisition des capacités sensorielles et cognitives va de pair. Elle confère à l'apprenti une souplesse dans le comportement, bien éloignée de l'idée de routine ou d'habitude, permet d'intégrer des éléments nouveaux, d'adapter et de transformer des situations existantes : créer de nouvelles danses, inventer des bateaux en fer, s'adapter à un tour électrique ou à de nouvelles conditions de travail, pêcher dans des conditions constamment changeantes. Tous, jusqu'aux assistants de cinéma, ont un savoir-faire et une expérience qui leur permet de s'adapter à des situations nouvelles et inconnues. Cette capacité d'adaptation n'est-elle pas ce qui permet aussi à l'acteur de cinéma, apprenti qui ne semble rien apprendre, d'endosser n'importe quel rôle ?

Les sens contribuent à construire des savoir-faire corporels nécessaires dans toutes les techniques et tous les métiers, à développer une intelligence du corps. Ils engagent la personne entière. Le théâtre constitue un cas extrême puisque le même corps humain est à la fois le sujet qui agit, le moyen d'action et la matière à transformer, mais il pousse à l'extrême des phénomènes communs. Nul ici n'a peur du corps. Loin de l'idéologie brahmanique qui dégrade l'action et le labeur, la maîtrise du métier et l'effort partagé suscitent toujours plaisir et fierté : chez les danseuses qui font de leur coordination un jeu et une source de plaisir (Guillebaud), comme chez les potières, heureuses de montrer la maîtrise de leur art (Mahias). L'effort corporel, difficile et dangereux, est magnifié en exploit et prestation héroïque (Prévot, Heuzé, Hoeppe). Il conduit à l'exaltation de la force physique et du dépassement de soi (Heuzé), de la bravoure, de l'autonomie virile et de l'adresse (Hoeppe). C'est aussi ce qui sous-tend l'objectif de la prise de vue échafaudant un geste ou une action corporelle qui désigne le héros ou l'héroïne.

L'esthétisation du corps ouvre la voie à une esthétique du sensible (Guillebaud). La notion de travail bien fait, de « bel ouvrage » est omniprésente chez tous ces acteurs. L'Inde moderne, qui multiplie les *awards* aux artistes-artisans, n'y est d'ailleurs pas insensible. La recherche du geste juste, efficace et élégant, est attendue dans le théâtre et la danse, mais elle ne s'y limite pas. La justesse des gestes de travail est garante de leur efficacité : le geste qui fait mouche est celui qui saura plaire aux dieux ou émouvoir le spectateur, mais c'est aussi celui qui permet de réussir le dressage d'un animal, l'équilibre d'un esquif ou une pêche fructueuse. Les rater entraînerait, outre des répercussions économiques désastreuses, le déshonneur ou une atteinte au statut du groupe (Heuzé). Le geste juste et efficace doit aussi être élégant. L'émotion surgit du sentiment d'appropriation : le bon geste effectué par la bonne personne au bon moment contribue au sentiment d'harmonie avec un environnement élargi au cosmos (Heuzé, Mahias).

Les savoirs engagés dans l'action sont inséparables de l'environnement. Ce terme désigne ce qu'il est convenu d'appeler le milieu naturel (faune, flore, climat, géologie) mais le déborde pour y inclure les artefacts créés par les humains, comme les bateaux (Hoeppe) ou les nouvelles cultures (Aubriot). D'une part, c'est en s'appuyant sur une connaissance précise et intime de la flore et de la faune que les éleveurs et les pêcheurs sont capables de soigner leurs bêtes, prévoir le comportement des poissons, interpréter les indices qu'ils perçoivent (Prévot, Hoeppe). Même les gestes de théâtre se nourrissent de l'observation et de la connaissance de l'environnement, avant d'être sublimés par l'art. D'autre part, c'est en relation avec l'environnement que se développent les compétences sensorielles, les capacités d'observation, d'imagination et de mémoire. Le milieu naturel et le gardiennage sont déterminants pour développer des habiletés visuelles particulières (Prévot). L'observation des éléments de l'environnement élargit sa propre perception au-delà du voisinage immédiat et permet de construire des fragments de savoir utile (Hoeppe). La connaissance profonde de l'environnement contribue au sentiment de familiarité et d'harmonie, qu'il soit perçu comme une compétence particulière, telle celle des *khogi* Raika (Prévot), ou sur un plan esthétique, comme un accord avec le fleuve chez les Nisad (Heuzé), ou le sentiment d'appartenir au monde marin chez les pêcheurs (Hoeppe).

DIGLOSSIE ET TRADUCTION GESTUELLE

Des langues différentes ou des niveaux de langue véhiculent des connaissances différentes qui doivent s'articuler : sanskrit/malayalam chez les acteurs de *kūṭiyāṭṭam*, malayalam/anglais chez les danseuses du Kerala, kota/tamoul/anglais chez les Kota, tamoul/anglais chez les agriculteurs du Tamil Nadu, l'anglais se dédoublant alors entre celui des anciens colonisateurs ou celui des

techniciens modernes. Si la langue propose, construit, impose des catégories de compréhension, de saisie de l'environnement, on imagine la gymnastique intellectuelle exigée et les malentendus suscités par ces situations de diglossie. Elles peuvent être interprétées de plusieurs manières. Tandis que Francis Zimmermann (1989) expliquait que la seule logique des pratiques pharmaceutiques résidait dans les traités médicaux en sanskrit, Virginie Johan démontre que la compréhension et la transmission du texte savant passent nécessairement par les commentaires en langue vernaculaire et par les corps. Les savoirs lettrés doivent rencontrer des savoir-faire, incorporés dans des gestes et des actes, appuyés sur des savoirs concrets, parmi lesquels la connaissance fine de l'environnement. Le texte dramaturgique savant n'existe pas sans le corps des acteurs. De même que le texte sanskrit doit être commenté en vernaculaire puis recréé en gestes par le maître de théâtre, le script est expliqué aux assistants par le geste et la parole. Dès les débuts du cinéma, ce sont les gesticulations du tournage dans leur pouvoir de coordination qui sont mises en avant, plus que le travail d'écriture (Grimaud). Dans les deux cas, le recours à une traduction ou à une reconstruction gestuelle ne résulte pas d'une difficulté de compréhension de l'écrit ou de la langue savante, elle est un choix pédagogique de transmission.

La nécessité des savoirs scolaires est par ailleurs reconnue et tous ont recours à l'écrit, qui accompagne une spécialisation des tâches. La chanteuse-chorégraphe note ce qu'elle ne partage plus ; les danseuses qui veulent prendre place dans la sphère publique écrivent des livres ; les *mistri* constructeurs de bateaux ont besoin d'écrire, lire et compter ; les Kota sont depuis longtemps conscients que l'éducation scolaire est indispensable à toute forme de promotion sociale.

PRIMAUTÉ DE LA RELATION SOCIALE

La dimension sociale est essentielle à la transmission et à l'élaboration des savoirs. Plusieurs aspects en ont été présentés. La possibilité même de l'apprentissage implique un groupe social constitué, puis une relation entre au moins deux personnes. La possibilité de communiquer et de partager les savoirs de métier est une condition nécessaire pour les valoriser et les faire reconnaître par les voisins ou les savants, détenteurs d'autres savoirs. Le groupe familial et social transmet contraintes, stimulations, critiques, modèles, tout au long de l'apprentissage. La collaboration dans l'effectuation des tâches, bien connue des familiers de l'Inde, est un autre aspect de la dimension sociale : c'est celle que les potières kota ont tenu à conserver dans la mise au point du tour à manivelle. Elle se rencontre aussi dans la danse, sur les chantiers navals, les bateaux de pêche et, bien sûr, sur les plateaux de cinéma.

Mais il faut insister sur le caractère collectif de la fabrication même des compétences et des connaissances, qui pose d'autres problèmes théoriques. L'apprenti ou le maître n'est jamais un penseur ou un acteur isolé. Le collectif est nécessaire aux danseuses villageoises pour élaborer les rythmes : « Chanter et danser en décalé, se coordonner, fusionner, alterner, accélérer ensemble », autant de procédés musicaux et chorégraphiques qui créent un mode relationnel particulier entre les participantes (Guillebaud). Il est décisif et exploité dans toute sa complexité chez les pêcheurs et sur un plateau de cinéma. La vision des pêcheurs Chamakkala est élargie par la participation de tous les hommes à l'observation et la transmission des informations (Hoeppe). Le geste ou l'enchaînement montré à un acteur de cinéma suit des directions et des impulsions multiples avant de pouvoir être exécuté correctement par l'acteur principal. Là où les pêcheurs participent tous à la recherche d'informations qu'ils font remonter vers le skipper, il s'agit sur un plateau de tournage de faire descendre une idée approximative et changeante, telle qu'elle se forme peu à peu dans la tête du réalisateur, vers chacun des membres des équipes de réalisation, qui devront agir devant la caméra (Grimaud). Émergent alors des personnes à qui sont tacitement reconnues des compétences supérieures : les mistri Nisad, le skipper parmi les pêcheurs en mer, la potière instructrice chez les Kota, la danseuse qui devient chanteuse soliste et coordinatrice. Néanmoins, la compétence reconnue ne s'accompagne pas forcément d'une promotion visible. Dans le cinéma, les vrais experts passent au second plan ou sont effacés au profit de l'acteur principal, éternel apprenti, incapable d'agir par lui-même sans un complexe échafaudage humain pour le soutenir au premier plan (Grimaud).

Ces dimensions sociales sont elles-mêmes englobées dans un espace socio-politique qui les déborde. Les programmes de développement, soutenus et imposés par des experts et des fonds internationaux, rejettent l'expérience et les compétences détenues par les populations locales (Mishra). La différence des conceptions entre les éleveurs de dromadaires et les développeurs recouvre une opposition entre des savoirs d'expérience enracinés dans des pratiques, acquis par des éleveurs modestes, et des savoirs plus généraux détenus par des experts étrangers à la région et à l'activité. Au niveau national et international, les rapports de pouvoir tranchent en faveur des seconds, rejetant les premiers au rang d'archaïsmes et de folklore (Prévot). La promotion de nouvelles formes culturelles par le gouvernement contribue à faire émerger de nouvelles forces sociales, en l'occurrence la jeunesse, comme principal médiateur de la culture de l'État. La définition des experts ébranle des rapports entre castes, entre danseurs locaux et nationaux, entre savoirs théoriques savants, savoirs pratiques transmis dans des relations personnelles et produits du marché, questionnant la pertinence de la politique de l'état (Guillebaud). Le processus enclenché au Kerala avec

des intentions démocratiques et égalitaires n'est pas si éloigné du transfert des connaissances opéré par l'administration coloniale britannique récupérant les savoirs et les compétences indiscutables des bardes Charan, puis les disqualifiant et les remplaçant par ceux élaborés par ses représentants (Vidal 1995). La reconnaissance des compétences des potières kota dépend de savoirs théoriques, eux-mêmes liés aux positions idéologiques et sociales des chercheurs qui les construisent (Mahias). Les rapports de pouvoir de la paysannerie du Tamil Nadu déterminent là encore la puissance de vérité des discours, phénomène rendu possible par le manque d'informations scientifiques sur les nappes aquifères profondes (Aubriot).

* *
*

Les savoirs techniques, les savoir-faire, sont au cœur des rapports sociaux et de l'évolution sociale de l'Inde contemporaine, comme ils étaient autrefois indisociables du système des castes. Leur transmission est profondément bouleversée, qu'ils soient purement et simplement rejetés ou qu'ils soient accaparés par de nouveaux agents. À travers la diversité des situations dont ils sont partie prenante, les savoirs construits dans l'action révèlent toujours des mécanismes sociaux et cognitifs à l'œuvre dans l'exercice des métiers, une part de l'imaginaire d'acteurs sociaux souvent de bas statut, ainsi que des formes de sociabilité dissimulées derrière des institutions plus apparentes et mieux connues. Les sciences sociales ne peuvent s'en désintéresser au motif que les castes et classes dominantes les ignorent. Cela doit au contraire mettre en garde les chercheurs, trop enclins à se fier aux discours constitués, et les encourager à poursuivre dans une voie que nous n'avons pu que défricher et où il reste beaucoup à faire.

M.-C. M.

NOTES

1. Citons pour exemple les artisans, horticulteurs et hydrauliciens, venus de Perse et d'Asie centrale à l'époque moghole, ou les écoles d'artisanat créées par les Britanniques.
2. Médecine, astronomie, logique, architecture, formation de l'État et théorie politique.
3. Du moins en français. La même conception large de *knowledge* se rencontre en anglais dès 1945 (DOS SANTOS 1997 : 18).
4. Pour une évaluation critique de ce courant, voir BROMBERGER 1986.
5. MAUSS ([1936] 1968 : 385) nota que l'alpinisme avait éduqué son sang-froid, ce qui lui permit beaucoup plus tard de dormir dans les conditions les plus risquées.
6. Sur la notion de schème et ses diverses acceptions, voir DESCOLA 2005 : 136-160.

BIBLIOGRAPHIE

- AUBRIOT, O. (1995), «La clepsydre : de l'astrologie à l'hydraulique – Exemples d'emprunt d'un système de distribution de l'eau d'irrigation au Népal», *Annales de la Fondation Fyssen*, 10, pp. 33-42.
- BLOCH, M. (1998), «Language, Anthropology and Cognitive Science», in Id., *How We Think They Think: Anthropological Approaches to Cognition, Memory, and Literacy*. Oxford, Westview Press, pp. 3-21.
- BROMBERGER, C. (1979), «Technologie et analyse sémantique des objets : pour une sémiotique», *L'Homme*, XIX (1), pp. 105-140.
- BROMBERGER, C. (1986), «Les savoirs des autres», *Terrain*, 6 pp. 3-5.
- BROUWER, J. (1990), «Material Expression of Thought. Aspects of Ironsmiths in South India», *Techniques et culture*, 15, pp. 105-130.
- BROUWER, J. (1992), «The Latecomers. A Case Study of Caste and Sub-caste of Goldsmiths in Karnataka, South India» in A.W. Van den Hoek, D.H.A. Kolff & M.S. Oort, eds., *Ritual, State and History in South Asia. Essays in honour of J.C. Heesterman*, Leyde, Brill, pp. 433-454.
- BROUWER, J. (1995), *The Makers of the World. Caste: Craft and Mind of South Indian Artisans*, Delhi, Oxford University Press.
- CHAMOIX, M.-N. (1981), «Les savoir-faire techniques et leur appropriation: le cas des Nahuas du Mexique», *L'Homme*, 21 (3), pp. 71-94.
- CHAMOIX, M.-N. (1982), «La division des savoir-faire textiles entre Indiens et Métis dans la Sierra de Puebla (Mexique)», *Techniques et culture*, 2, juil.-déc., pp. 99-116.
- CHAMOIX, M.-N. (1996), «Passation de savoirs: stratigraphie d'une enquête sur le tissage au Mexique», *Techniques et culture*, 28, pp. 83-103.
- CHEVALLIER, D. & CHIVA, I. (1991), «Introduction. L'introuvable objet de la transmission», in D. Chevallier, dir., *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, Éditions de la MSH, pp 1-11.
- CROSSMAN, S. & BAROU, J.-P. ([2001] 2005), *Enquête sur les savoirs indigènes*, Paris, Gallimard.
- DELAPORTE, Y. (2002), *Le Regard de l'éleveur de rennes (Laponie norvégienne). Essai d'anthropologie cognitive*, Louvain-Paris, Peeters.
- DESCOLA, P. (2005), *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.
- DESCOLA, P. (2006) «Introduction», in S. D'Onofrio & F. Joulain, eds., *Dire le savoir-faire. Gestes, techniques et objets*, Paris, L'Herne («Cahiers d'anthropologie sociale» 01), pp. 9-12.
- DOS SANTOS, J. R. (1997), «La notion de savoir en anthropologie», *Journal des anthropologues*, 70, pp. 17-39.
- GESLIN, P. & SALEMBIER, P. (2002), «La fleur, l'épice: usage social du corps et communauté de pratique dans la relance de produits "authentiques"», *Technologies, Idéologies, Pratiques*, XIV (2), pp. 243-259.
- GIBSON, J. J. (1979), *The Ecological Approach to Visual Perception*, Boston, Houghton Mifflin.
- GODELIER, M. (1984), *L'Idéal et le matériel. Pensées, économies, sociétés*, Paris, Fayard.

- GOODY, J. (1986), *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*, Paris, Éditions de Minuit. (Éd. orig. 1979.)
- HABIB, I. (1980), «Changes in Technology in Medieval India», *Studies in History*, II (1), pp. 15-39.
- INGOLD, T. (2000), *The Perception of the Environment: Essays on Livelihood, Dwelling and Skill*, Londres/New York, Routledge.
- JACOB, C., s. dir. (2007), *Lieux de savoir*, Vol. 1 : *Espaces et communautés*, Paris, Albin Michel.
- KANTE, N. [avec la collab. de P. Erny] (1993), *Forgerons d'Afrique Noire. Transmission des savoirs traditionnels en pays malinké*, Paris, L'Harmattan.
- KAPUR, K. & SINGH, A.K. (2005), *Indian Knowledge Systems*, Shimla, Indian Institute of Advanced Study, 2 vol.
- LATOUR, B. (1989), *La Science en action*, Paris, La Découverte.
- LAVE, J. (1988), *Cognition in Practice*, Cambridge, CUP.
- LEMONNIER, P. (1984), «L'écorce battue chez les Anga de Nouvelle-Guinée», *Techniques et culture*, 4, pp. 127-175.
- LEROI-GOURHAN, A. (1965), *Le Geste et la parole*, 2 vol., Paris, Albin Michel.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1962), *La Pensée sauvage*, Paris, Plon.
- MAHIAS, M.-C. (1997), «Les sciences et les techniques traditionnelles en Inde», *L'Homme*, 142, pp. 105-114.
- MAHIAS, M.-C. (2002), «Réflexions pour l'étude des savoirs techniques», in Id., *Le Barattage du monde. Essais d'anthropologie des techniques en Inde*, Paris, Éditions de la MSH, pp. 85-108.
- MAHIAS, M.-C. (2006), «Savoir ou faire en Inde», in S. D'Onofrio & F. Joulain, eds., *Dire le savoir-faire. Gestes, techniques et objets*, Paris, L'Herne («Cahiers d'anthropologie sociale» 01), pp. 121-132.
- MAHIAS, M.-C. (2007), «Pouvoir et faire, aux sources du savoir: quelques pistes», 6^e séminaire jeunes chercheurs 2006 de l'AJEI «Savoirs et savoir-faire: Accès, transmission et enjeux», Toulouse. <http://www.ajei.org/downloads/sjc/2000/SJC06mahias.pdf>
- MARTINELLI, B. (1996), «Sous le regard de l'apprenti. Paliers de savoir et d'insertion chez les forgerons Moose du Yatenga (Burkina Faso)», *Techniques et culture*, 28, pp. 9-47.
- MAUSS, M. ([1936] 1968), «Les techniques du corps», pp. 365-386 in Id., *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF.
- MISHRA, A. (1993), *Āj bhī khare hue hañ tālāb*, Naī Dillī, Gāndhī Śānti Pratisthān.
- MISHRA, A. (1995), *Rājasthān kī rajat bānde*, Naī Dillī, Gāndhī Śānti Pratisthān.
- POITOU, (J.-P.) (1996), «Savoir s'y prendre: la gestion collective des connaissances et la mémoire individuelle», *Techniques et culture*, 28, pp. 49-63.
- RÖTZER, K. (1984), «Bijāpūr: Alimentation en eau d'une ville musulmane du Dekkan aux XVI^e-XVII^e siècles», BEFEO, LXXIII, pp. 125-195.
- RÖTZER, K. (1989), «Architectures de pierre dans le Dekkan et le Mālwā avant l'époque moghole», *Techniques et culture*, 14, pp. 51-78.
- SAGANT, P. (1987), «Traditions enfantines. L'apprentissage des techniques au Népal oriental», in B. Koechlin, ed., *De la voûte céleste au terroir, du jardin au foyer:*

INTRODUCTION

mosaïque sociographique : textes offerts à Lucien Bernot, Paris, Éditions de l'EHESS, pp. 629-635.

SIGAUT, F. (1991), «L'apprentissage vu par les ethnologues. Un stéréotype?», in D. Chevallier, dir., *Savoir-faire et pouvoir transmettre. Transmission et apprentissage des savoir-faire et des techniques*, Paris, Éditions de la MSH, pp. 33-42.

VARADARAJAN, L. (1980), «Traditions of Indigenous Navigation in Gujarat», *South Asia: Indian Ocean Issue*, n. s., vol. III (1), pp. 28-35.

VARADARAJAN, L. (1998), *Sewn Boats of Lakshadweep*, Goa, National Institute of Oceanography.

VIDAL, D. (1995), *Violences et vérités. Un royaume du Rajasthan face au pouvoir colonial*, Paris, Éditions de l'EHESS.

ZIMMERMANN, F. (1989), *Le Discours des remèdes au pays des épices*, Paris, Payot.

