

Nicolas Adell

LES MAÎTRES EN TRANSE. TRANSFORMATION DES RAPPORTS AUX SAVOIRS ET À LEUR TRANSMISSION

Résumé

À partir d'un événement peu remarqué – le changement de sens des poussettes dans les années 1970 – hormis par un philosophe qui l'a interprété comme un signe de la rupture entre l'individu et ses racines, ce texte suggère d'y voir au contraire une transformation des rapports au passé, à l'autorité, au savoir et à ses modes de transmission qui conduit non à la disparition des maîtres mais à une démultiplication de la figure. Pour l'établir, l'auteur se nourrit de son ethnographie des compagnons du Tour de France, avant de manifester la singularité de ce nouveau rapport dans les sociétés occidentales contemporaines par la comparaison avec d'autres sociétés, dans le temps et dans l'espace.

Mots-clés : patrimoines, transmission, lieux de savoir, mobilité, itinérance, rapports maître-élève, anthropologie des savoirs, compagnonnage

Abstract

Starting from an unnoticed event – the change of direction of pushchairs in the 1970's - except by a philosopher who proposed an interpretation of a sign of the individual being cut from his roots, this text proposes on the contrary to observe it as a transformation of the relationship with past, with authority, with knowledge and with its means of transmission which lead not to the end of masters but to the multiplying of the figure. To establish it, the author nourishes himself from his ethnography on the "Compagnons du Tour de France", before demonstrating the singularity of this new behaviour in the contemporary occidental societies in comparison with other societies, throughout time and space.

Keywords: heritages, transfer of knowledge, places of knowledge, mobility, master-apprentice relationships, anthropology of knowledges, companionship



I. CONTRE UNE IDÉE REÇUE

Il y a un peu plus de dix ans, un collègue philosophe, Olivier Rey (2006), débutait l'un de ses ouvrages sur la condition de l'homme occidental contemporain par une anecdote qu'il présente comme le point de départ de sa réflexion : dans les années 1970, les poussettes changent de sens. Les bébés regardaient leurs parents ; désormais, ils regardent le monde devant eux. Et Olivier Rey y voit un signe d'une mutation plus générale des comportements et des mentalités : la fin d'une attention éduquée à l'héritage, à la transmission intergénérationnelle – ce qu'il nomme « l'homme sans antécédents » –, et le début d'une fuite en avant sans repère autre que soi-même : le « fantasme de l'homme auto-construit » et qui nous conduirait tous vers une « folle solitude ».

À vrai dire, cette lecture du monde contemporain, qui fait aujourd'hui office de vulgate, n'est pas complètement satisfaisante. Elle consiste en effet à faire un double constat. D'un côté, on aurait un nombre croissant d'individus isolés, d'égocentrismes, de solitudes alors qu'il y a de plus en plus de monde autour de nous et que l'on dispose de plus en plus de moyens pour être liés les uns aux autres et agir collectivement. D'un autre côté, l'on trouve de plus en plus de fascination pour le présent et l'instant, que renforce la perte du regard en arrière, de la mémoire et de la continuité des générations. Les poussettes qui changent de sens symbolisent cela.

Ce dernier aspect se condense généralement dans un *lamento* : il n'y a plus de maître. On veut dire par là qu'ils n'ont plus d'autorité, ou qu'on ne la leur reconnaît plus, que les rapports se sont transformés et que les maîtres (au sens pédagogique) sont d'eux-mêmes sortis de leur position pour devenir autre chose que ceux qu'ils étaient (des compagnons, des appuis discrets). Il nous faudrait désormais apprendre par nous-mêmes.

Je ne partage pas ce sentiment, car je crois qu'il passe à côté de beaucoup d'indices et aplatit la complexité de notre situation. Certes, on ne peut qu'être d'accord avec le constat qu'il y a eu une sorte d'individualisation des références dans nos sociétés contemporaines (Augé, 1994). Chacun définit et détermine son rapport particulier au politique, au religieux, au culturel, etc. Ce rapport personnalisé est bricolé à l'aide de divers matériaux, ce qui entraîne un brouillage des sensibilités politiques et la perte d'efficacité des grands partis, ou un entremêlement des formes religieuses propres à ce qu'on appelle le New Age qui bricolent avec du christianisme, du bouddhisme, de l'animisme, etc. De la sorte, on est de moins en moins dogmatique, ce qui est lu comme une trahison de la fidélité aux générations précédentes, comme un échec de la transmission.

Alors, si je voulais forcer le trait, j'aurais tendance à dégager de tous ces éléments une conclusion exactement inverse. Premièrement, l'on constate non pas une baisse de l'attention au passé, mais au contraire une démultiplication des références aux passés. C'est l'explosion des commémorations, de la notion de patrimoine sous toutes ses formes, matérielles, immatérielles, etc. ; « tout est patrimoine », « chaque jour qui passe est un jour d'histoire » deviennent des slogans depuis une quarantaine d'années¹. Deuxièmement, je n'observe pas vraiment la fin du collectif au profit de l'individu et de l'égoïsme, mais le déploiement d'une créativité inédite dans les formes collectives que permettent,

¹ La première expression fait référence à un texte célèbre de Marc Guillaume (1980). La seconde correspond à une phrase entendue à plusieurs reprises, lors de mes séjours de terrain chez les compagnons du Tour de France, véritables « hommes-patrimoine ».



entre autres, les réseaux sociaux mais aussi les nouvelles exigences de mobilisations collectives, le nombre toujours plus grand d'associations, etc. Troisièmement, je n'assiste pas non plus à la fin des maîtres, mais à l'invention de plus en plus de maîtres venus d'horizons très différents et avec lesquels le rapport n'est plus celui hiérarchique et d'autorité, mais avec lesquels s'institue une relation d'accompagnement – le maître qui fait du *consulting* ou vers lequel on va en consultation. Un maître qui ne vous donne pas de réponse mais vous pose des questions. Ce n'est pas une nouveauté, mais le retour, saisissant à ce niveau, de la figure socratique et du maître-médecin.

Ce n'est donc pas à mon sens que le passé, le collectif, le maître ont disparu au profit du présent, de l'individu, et de l'auto-construit ; c'est que le rapport à ces valeurs incarnées par des personnes s'est transformé du fait d'événements, ou de transformations sociales et économiques considérables. Prenons la question du passé, puisqu'en quelque sorte elle irrigue les deux autres et pose d'emblée le problème de la transmission qui nous préoccupe ici. Le déploiement considérable de l'attention au patrimoine, depuis l'échelle locale jusqu'au niveau mondial, n'est pas un fait anodin, ni un développement superficiel ou imposé. Il y a un attachement inédit au passé. Il suffit d'observer les mouvements et les émotions collectives (Fabre, 2013) qui surviennent quand un monument est menacé ou détruit qu'il nous concerne de loin – les mobilisations internationales suite à la destruction des Bouddha de Bamiyan par les Talibans en 2001, ou au désastre de Palmyre (Meskell, 2002 ; Veyne, 2015) – ou de près. Dans ce dernier registre, un des plus célèbres cas se réfère aux manifestations qui se sont déclenchées dans les années 1990 quand il s'est agi de transformer, à Toulouse, la basilique Saint-Sernin et de dérestaurer les « erreurs » de Viollet-le-Duc : ce qui est devenu « l'affaire des mirandes » (Waty, 2009). Et cela vaut aussi pour des patrimoines immatériels : telle pratique festive est préservée et la communauté s'y attache, tient à sa transmission, devient très exigeante quant à sa réalisation et sa performance (pensons, dans le sud de la France, au carnaval de Limoux, ou aux fêtes de l'ours dans le Haut-Vallespir).

On était beaucoup moins attentif à cela il y a deux siècles où la mobilité des « traditions » se faisait dans la plus grande indifférence, et où les monuments ne déclenchaient pas le même niveau émotionnel. Même quand les Révolutionnaires réquisitionnaient les biens de l'Église et en faisaient des étables, des réserves de munitions, prélevaient des pierres, etc., prolongeant ainsi la pratique antique et médiévale du remploi, l'émotion patrimoniale ne concernait qu'une toute petite minorité.

Mais il y a dans nos sociétés une sensibilité nouvelle, en germe dès la fin du XIX^e siècle et développée au milieu du XX^e siècle, face à la disparition vécue comme catastrophe et que l'on pouvait considérer auparavant comme un foyer de régénération, ou le signe d'une destruction créatrice. Parmi d'autres facteurs, la Seconde Guerre mondiale a joué un rôle décisif, et plus significatif que l'inversion du sens des poussettes trente ans plus tard. C'est à partir de là que s'est développé un nouvel attachement au passé, à partir du moment où on éprouve qu'il peut, littéralement, disparaître. C'est un fait bien connu, mais il est clair que ce n'est pas un hasard que ce soit justement les Japonais, qui ont subi des désastres très radicaux et très concrets, qui aient mis au point la nouvelle politique mondiale du patrimoine à l'Unesco, associée à de nouveaux outils tels que celui de « patrimoine immatériel ». Il faut assurer la continuité malgré les destructions, et celle-ci doit se faire dans le changement.



II. COMMENT CONTINUER ? COMMENT TRANSMETTRE ?

Mais, par ailleurs, la confiance dans la continuité, et dans la transmission simple, mais aussi dans les maîtres-qui-donnent-les-réponses et dans les générations précédentes, s'est effritée, faisant régner progressivement l'incertitude et l'inquiétude. Une incertitude quant à l'avenir (il n'est jamais garanti ; c'est la leçon des cataclysmes de la Seconde Guerre mondiale), et c'est peut-être pour cela qu'on se met à regarder *devant* (à changer le sens des poussettes), comme s'il fallait scruter l'horizon pour se rassurer quant au fait que demain viendra. Mais aussi une inquiétude devant nos actes et notre responsabilité. Je crois que c'est aussi cela l'attention à soi et au présent. On met en réalité sous les bannières de l'égoïsme et de l'individualisme des choses extrêmement différentes : des gestes purement égocentrés et intéressés sans doute, mais aussi une attention à soi qui est altruiste et qui est portée par le souci du monde que l'on va transmettre. C'est par exemple le foisonnement des réflexions sur les gestes citoyens, l'écologie, l'éducation, etc. qui ne sont pas sans mémoire puisque que l'on cherche, le plus souvent, à retrouver des formules anciennes, mais négligées, et à en réévaluer l'intérêt.

Cette nouvelle responsabilité, cette inquiétude de nos actes, et cette crainte de l'incertitude, nous ont progressivement convaincus du fait que le mode privilégié, véritable, idéal, d'appréhension des choses pour les connaître doit être *l'expérience*. C'est en fait ce qui se trouve derrière la formule « apprendre par soi-même » : l'idée qu'il faut vivre les choses pour les connaître. C'est un phénomène très nouveau qui explique tout à fait les nouvelles exigences de *participation*, le développement des spectacles historiques vivants (Tuailleon Demésy, 2014), des fêtes médiévales... Le rejet de l'ancienne figure du maître, c'est d'abord le rejet d'un mode de connaissance purement passif. Et c'est un rejet profondément éthique. Car ce mode de connaissance et de transmission est devenu insupportable. Il faut désormais des maîtres qui soient des embrayeurs d'expériences, qui donnent des indications ouvertes et offrent des choix. Quelqu'un ou quelque chose – ce peut-être une personne, un collectif, une institution, etc. – qui mette en place des dispositifs où peuvent se vivre (ou se re-vivre) des expériences : depuis les plus anecdotiques (repasser le certificat d'études pour en apprécier la difficulté) aux plus terribles (se faire enfermer dans des prisons ; re-jouer la crucifixion avec des vrais crucifiés comme aux Philippines pour le Vendredi Saint).

Ce rapport expérientiel à la connaissance est nouveau sous la forme qu'il a prise de nos jours. Il réactive cependant des motifs anciens. Parmi ces motifs, il y a les anciens types de maîtres, socratiques si l'on veut, mais il faudrait élargir le spectre. Des maîtres-initiateurs, au sens strict de ceux qui gouvernent des rites d'initiation. Or, l'initiation n'est-elle pas le cadre d'action qui ne consiste en rien d'autre que de faire vivre des expériences pour attribuer des connaissances et où l'accent est mis sur l'expérience ? Dans le rite de passage, ce qui compte, c'est bien le *passage par le rite*. On imagine souvent, quoique les anthropologues aient montré le contraire depuis longtemps, que l'essentiel réside dans le contenu de la révélation qui est faite (le nom de tel objet ; le fait que les bruits dans la forêt ne sont pas des esprits mais des flûtes installées par des hommes du village ; le sens de tel mot, etc.). Car, très souvent, les connaissances délivrées sont dérisoires au regard de la mise en scène. Et, la plupart du temps, elles sont déjà connues officieusement. Mais c'est comme si on était désormais officiellement autorisé à savoir et à dire que l'on sait.



J'avais pu faire l'observation de ce type de phénomènes chez les compagnons du Tour de France, qui forment précisément des communautés chargées de maîtres (Adell, 2008). Je remarquais chez une association des types de transmission des savoirs que l'on avait tendance à penser comme séparés : d'un côté, le modèle pédagogique, réservé aux sociétés dites modernes occidentales ; de l'autre, le modèle initiatique, celui des sociétés lointaines ou non modernes. Les compagnons remettaient en cause ce partage. Ils pratiquaient tout à la fois la transmission transparente et claire d'un contenu par un maître qui le possède vers un élève qui le reçoit (la pédagogie), mais aussi l'initiation obscure qui fonctionne par allusion, symbole, métaphore, inversion, et qui heurte la raison (pourquoi faut-il se déshabiller pour montrer qu'on est un bon compagnon ?). Non, donc, le maître-pédagogue qui donne et le disciple qui reçoit clairement, mais le maître-initiateur qui ne dit pas tout, parle par énigmes et retient son savoir parce que le disciple doit faire un effort supplémentaire pour s'en emparer. Les deux formules ne sont pas contradictoires (les compagnons utilisent en effet les deux) ; simplement, elles sont adaptées à la transmission de savoirs différents. Il y a toujours, et dans toutes les sociétés, des savoirs que l'on peut recevoir et d'autres qu'il faut conquérir. Ce que l'on met dans une rubrique ou dans l'autre peut changer ; et le degré d'institutionnalisation de l'un ou de l'autre peut aussi varier beaucoup d'une société à l'autre.

Dans nos sociétés, l'on a hautement institutionnalisé les *savoirs donnés* (l'école et la forme pédagogique sont partout très structurées), et très peu organisé les *savoirs conquis* qui se transmettent informellement (savoir être un homme ou une femme par exemple)².

Dans d'autres sociétés, le choix inverse peut être fait, soit une faible institutionnalisation des savoirs donnés (sans école, mais par un enseignement familial sur le tas) et une haute institutionnalisation des savoirs à conquérir (par de grands cycles initiatiques qui marquent les différentes étapes du développement social et biologique de l'individu).

Le rapport expérientiel à la connaissance n'est donc pas inédit en soi. On le trouve dans ces formules initiatiques. Et ceci explique bien le succès aujourd'hui de ces stages de chamanisme ou de développement personnel qui empruntent beaucoup à ces modes initiatiques de transmission des connaissances.

Mais cela brouille notre perception de ce qu'est transmettre le savoir ; et surtout de ce qu'est une « bonne » transmission, une transmission « juste » du savoir dans la mesure où il faut être transparent et obscur, pédagogique et initiatique ; dans la mesure où il y a des « lieux de savoir » déterminés (des bibliothèques, des personnes qui incarnent les connaissances, des écoles, etc.) et où en même temps « le savoir n'a pas de lieu » (« *El saber no ocupa lugar* », c'est un *refran* castillan). Or, je crois justement qu'en élargissant notre perspective sur la question des lieux de savoir (Jacob, 2007 et 2011), de la place du maître et des modalités d'acquisition des connaissances, l'on peut avoir un autre regard sur la situation contemporaine et sur les règles éthiques actuelles qui président aux problèmes de transmission et de diffusion des connaissances.

² Pour cette dialectique des savoirs (donnés/conquis ou exposés/ignorés), je me permets de renvoyer, outre les développements propres au compagnonnage, à Adell, 2011.



III. PERCEVAL, LE SAVOIR ET SES LIEUX

Pour traiter de ce point, partons d'un thème ancien très général, celui de la quête du savoir. On le trouve sous de multiples formes. Prenons celle, quasi-paradigmatique, du cycle arthurien, telle qu'elle s'incarne particulièrement dans le personnage de Perceval. On le sait, Perceval est la figure même de l'idiot ou du naïf promis à un grand destin. Il vit avec sa mère qui l'a protégé de tout, y compris de la connaissance. Ils vivent ainsi ensemble dans un « lieu sans savoir », la forêt « gaste », c'est-à-dire stérile, dans tous les domaines, celui du savoir inclus, à l'écart de tous. Rencontrant par hasard des chevaliers qu'il prend pour des anges, il entreprend ainsi une « quête » pour devenir lui-même chevalier. Mais cela le mène également par hasard – le hasard est le ressort fondamental des espaces sans savoir, opposé à la certitude déterminée d'un lieu où l'on produit des connaissances – au lieu même du savoir : le château du Saint-Graal où il rencontre le Roi Pêcheur, malade, que le héros pourrait guérir, mais il ignore lui-même qu'il a ce pouvoir.

Perceval assiste alors à une procession mystérieuse où le Graal est porté en majesté. Tout serait dénoué et résolu (la maladie, la malédiction du gaste pays, etc.) s'il posait la simple question : « De quoi s'agit-il ? » Autrement dit, s'il manifestait un désir de connaissance. Mais il reste muet, continuant d'obéir aux recommandations maternelles : ne pas poser de questions. Et il quitte le château, méconnaissant le rôle qu'il avait à jouer. Ce n'est que plus tard qu'il comprend son erreur et relance la quête, qui devient alors véritablement, c'est-à-dire consciemment et explicitement, quête de savoir. Mais il ne retrouve jamais le château, en tous les cas dans le récit de Chrétien de Troyes qui, distrait par d'autres figures du cycle arthurien, ne revient jamais à Perceval.

De ce canevas trop brièvement résumé, l'on peut dégager néanmoins le point commun qui existe entre les lieux du savoir (le château, où sont « ceux qui savent » et qui attendent la délivrance) et ceux du non savoir (la forêt, le giron maternel). Ce sont des lieux qu'il faut quitter pour avancer dans la connaissance car ils présentent des caractéristiques très proches, dans leur opposition même, qui justifient qu'ils puissent produire le même résultat : partir. Il y a en effet une claire symétrie inversée entre la gaste forêt et le château. Dans la forêt, Perceval pose trop de questions (stupides), tandis qu'il n'en pose aucune au château. Dans la forêt, il pense que le savoir s'acquiert dans la transparence de réponses (il prend tout ce qu'on lui dit au pied de la lettre), il croit possible qu'une seule personne – sa mère – puisse détenir la totalité du savoir (que quelqu'un détient tout, sa mère (dans le lieu sans savoir, il y a le rêve d'un contenant absolu du savoir total), alors que dans le château il y a la croyance en la possibilité d'une acquisition purement passive (dans le lieu de savoir, il suffirait d'être là et de ne rien dire pour obtenir la connaissance ; on deviendrait savant par contagion).

À chaque fois, Perceval est dans l'erreur, puisque c'est entre les deux espaces que le savoir se construit, se joue, voire, si l'on y tient, se situe. Or, l'idée que c'est dans l'entre-deux que les choses se jouent est confirmée par un ensemble de pratiques qui mettent en péril et même défient l'idée de « lieu de savoir », et notamment celles de l'itinérance savante. Ce qui rejoint un autre thème, très général aussi, celui des rapports entre itinérance et connaissance. C'est un thème sur lequel la modernité (celle des XV^e-XVI^e siècles, mais surtout celle amorcée par le XVIII^e siècle) a eu une emprise considérable. « Les voyages forment la jeunesse », c'est sans doute le *refran* de notre modernité.



Je trouvais à cela une confirmation assez décisive à partir de la matière compagnonnique et du Tour de France, particulièrement vu comme modèle de voyage à la fois pédagogique et initiatique. On le supposait se perdre dans la nuit des temps, ou remontant au moins, comme le compagnonnage selon certains compagnons, au temps de Salomon. En fait, l'enquête m'avait conduit à repérer le caractère plutôt récent de la pratique du Tour de France, qui ne se structure véritablement qu'au XVIII^e siècle. Et l'idée même d'un voyage de formation pour les apprentis en général ne remontait guère au-delà. Mais l'illusion de l'ancienneté avait pu être créée par le fait qu'il y avait bien une itinérance des ouvriers auparavant, sur les chantiers des cathédrales (auxquels les compagnons sont, pour de mauvaises raisons, souvent associés). Mais il s'agit d'une itinérance d'experts. Et cela rejoint d'autres secteurs de la vie sociale et des savoirs. Longtemps, ce sont les maîtres qui se déplaçaient, selon l'antique modèle des maîtres itinérants qui a été bien étudié pour les sectes philosophiques de la Grèce ancienne (Massar, 2007). Il faut un véritable changement d'économie morale pour que ce soit les apprentis, les étudiants, les jeunes qui se mettent à voyager pour visiter des lieux et des hommes qui se figent d'un même mouvement comme dépôts de savoir.

On comprend bien que dans cette première manière de résoudre notre paradoxe entre le lieu de savoir et le savoir sans lieu, ici en trouvant des lieux de savoir mobiles – des maîtres itinérants –, on en arrive presque naturellement à la question du lien entre le savoir et le corps de l'individu, qui est son premier ancrage, son premier lieu. On comprend mieux la place que l'expérience occupe, une fois qu'on identifie cette dimension incorporée du savoir. Et on ne peut que la repérer car les traditions orales comme les usages les plus ordinaires attirent de façon saisissante notre attention sur cet aspect.

Les contes de tradition orale nous renseignent singulièrement. Un très grand nombre d'entre eux traitent de la question de la transmission du savoir et de l'apprentissage. Parmi ceux-ci, plusieurs mettent en scène ce rapport étroit entre corps et savoir, un lien si ténu qu'on ne détache pas aussi facilement un savoir, même le plus intellectuel, d'un corps. Il faut tuer le maître et le dépositaire du savoir pour s'emparer de ses connaissances – c'est le conte de l'apprenti sorcier. Et dans plusieurs cas qui rendent ce lien très explicite, il faut ingérer le corps du maître pour posséder ses connaissances. C'est un motif que l'on retrouve dans des sociétés très différentes en Europe, en Amérique du Sud ou en Asie centrale. Mais les versions qui ont servi de référence pour singulariser ce type de récits nous viennent d'Irlande : ce sont les contes dits du « Saumon de la connaissance » ou du « Pouce de la connaissance » qui détaillent le mieux ce rapport cannibale au savoir³. C'est en mangeant le « saumon-savoir » que l'on acquiert toutes les connaissances, la sagesse et même un pouvoir de divination, qui est le savoir suprême.



The Big Fish, John Kindness. © DR

³ On trouvera une présentation analytique de ce conte dans Adell, 2017.



Au-delà du catalogage possible de ces motifs, il me paraît plus important ici de relever le type de résolution que cela offre à notre paradoxe lieu de savoir/savoir sans lieu, mais aussi aux autres notés jusqu'à présent : transparence/obscurité de la transmission ; pédagogie/initiation. Car l'on observe dans ce rapport cannibale au savoir précisément une façon de *disparaître tout en demeurant*. Les nouveaux rapports au maître de nos jours cherchent exactement cela : faire disparaître le maître, abolir la distinction (la hiérarchie) pour en faire une personne qui vous accompagne ; mieux, quelqu'un qui vous fait découvrir que vous pouvez être votre propre maître. C'est cela « apprendre par soi-même » : être en capacité d'être son propre professeur. Le maître est en soi ; il a disparu parce qu'il est en soi-même. Ce qui est strictement le même résultat que celui du rapport cannibale à la connaissance, par des voies différentes. Les contes ne font que donner une solution très matérielle à un dilemme auquel nous sommes actuellement confrontés : la nécessité de la présence du maître et la nécessité de sa disparition.

CONCLUSION : UN AUTRE RAPPORT AU SAVOIR

Mais on peut aussi résoudre la difficulté des contradictions soulevées en reprenant le problème « transmission des savoirs » à partir de deux grands thèmes qu'il met en jeu par le biais des questions de rapport au passé, aux générations antérieures et aux maîtres : une conception du savoir et une conception du temps qui sont assez corrélées.

Il existe en effet dans nos sociétés une sorte de grand partage entre ces deux registres. L'on aurait concentré la dynamique, les flux, l'idée de traversée pour organiser les événements, c'est-à-dire ce qui arrive dans le temps, tandis que, comme en contrepartie, l'organisation des savoirs aurait été assignée à la fixité et à la cartographie (ce qui a lieu dans l'espace). Aux événements, les flux, les intensités ; aux savoirs, les lieux, les distances.

Or, d'autres sociétés ont fait le choix exactement inverse, en particulier dans l'aire océanienne. Il faudrait bien évidemment regarder au cas par cas, mais certains sont significatifs car ils ont produit des discours très construits sur les deux points en question. On les trouve notamment dans les montagnes de l'Ouest de la Papouasie-Nouvelle-Guinée, chez des groupes comme les Baktaman, les Telefolmin, ou les Oksapmin. Parmi ceux-ci, qui ont des langues différentes et des modes d'organisation assez distincts, on trouve des régularités dans certaines conceptions du monde, du temps, de l'espace, des savoirs. Et parmi ces régularités, il y a le fait que les événements sont toujours situés en termes d'espace plutôt qu'en termes de temps : où ils se sont passés plutôt que *quand* ils se sont passés – ce qui a été un des éléments pour en faire des sociétés « sans histoire ». Les lieux d'histoire là-bas sont nos lieux de savoir ici.

Par ailleurs, dans ces sociétés, la vision du savoir et de la connaissance est profondément dynamique et faite d'intensité, à l'instar de nos événements. Elle est toujours évoquée en termes de flux, d'accroissement, de perte. Il s'agit un peu de la manière dont nous parlons des processus vitaux. On pense effectivement la vie et son déroulement sur le registre du plus ou moins, des séquences, des sensations, des intensités (se sentir plus ou moins vivant, se dégrader, etc.). Elle est une traversée et elle est traversée d'événements qui la constituent. C'est exactement la manière dont les Telefolmin ou les Baktaman considèrent la connaissance (Barth, 1987 : 48-49), avec un sentiment prégnant de la



lente dégradation, de la perte progressive d'intensité et d'une menace de la disparition. Ils estimaient que les connaissances secrètes des initiations ont été menacées par les questions des missionnaires, et le sont toujours par les enquêtes des anthropologues, et qu'elles sont soumises aux aléas et peuvent se perdre suite à la mort accidentelle d'un maître du savoir.

Cette vision des choses, qui unit processus vitaux et processus de connaissance – grandir, c'est savoir : les initiations délivrent des connaissances secrètes en même temps que l'accès à l'âge adulte, la possibilité de se marier, d'avoir des enfants, etc. – possède son lexique. Chez les Telefolmin, il existe un terme pour qualifier ce mouvement général de la vie et du savoir vers la disparition : *biniman*, littéralement « devenir rien ». C'est une conception du savoir qui le saisit comme fait d'une multiplicité d'événements (d'émergences, d'apparitions, de disparitions) dans un flux général d'entropie (devenir rien).

Dans nos sociétés, même s'il y a depuis plus d'un demi-siècle un sentiment plus aigu de disparition possible et de catastrophe, le savoir reste cumulatif : les Anciens en savent toujours plus (même s'ils oublient, même s'ils s'affaiblissent), et notamment parce qu'ils ont plus d'expérience ; il faut sauvegarder ce qui est menacé (ne rien perdre, c'est une autre façon de cumuler) ; on a démultiplié les lieux (bibliothèque virtuelle, savoir partagé dans des encyclopédies collectives) car le virtuel a fait éclater les possibilités de lieux. Peut-être que, dans cette perspective, la nécessité de « faire l'expérience » pour acquérir des connaissances est liée au fait qu'il y a tout de même une limite à ces lieux, même s'ils sont plus nombreux. C'est qu'il faut aussi des événements ou des moments de savoir partagé ; qu'il faut donc aussi dans le monde des savoirs, des flux, de l'intensité (une expérience vive), des dynamiques.

« Le savoir n'a pas de lieu » disait le *refran* castillan. « *Pero pesa* », « mais il pèse », rétorquaient ironiquement les Espagnols en référence justement aux lourds volumes des bibliothèques. L'ironie prend à présent une autre dimension. Peser sans occuper, être là sans avoir lieu, tels seraient les principes éthiques des nouveaux rapports au savoir et à sa transmission qui se jouent aujourd'hui dans nos sociétés.

BIBLIOGRAPHIE

ADELL, Nicolas. *Des hommes de Devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIII^e-XX^e siècle)*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2008.

ADELL, Nicolas. *Anthropologie des savoirs*. Paris : Armand Colin, 2011.

ADELL, Nicolas. « Anthropologie des savoirs ». Dans JACOB, Christian (dir.). *Abécédaire des mondes lettrés* [en ligne]. ENSSIB, 2017. URL : <http://abecedaire.enssib.fr/a/anthropologie-des-savoirs/notices/III> [consulté le 20 février 2020].

AUGE, Marc. *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Aubier, 1994.

BARTH, Fredrik. *Cosmologies in the Making*. Cambridge : Cambridge University Press, 1987.

FABRE, Daniel. *Émotions patrimoniales*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2013.



GUILLAUME, Marc. *La politique du patrimoine*. Paris : Galilée, 1980.

JACOB, Christian (dir.). *Lieux de savoir. 1 : Espaces et communautés*. Paris : Albin Michel, 2007.

JACOB, Christian (dir.). *Lieux de savoir. 2 : Les mains de l'intellect*. Paris : Albin Michel, 2011.

MASSAR, Natacha. « Les maîtres itinérants en Grèce : techniciens, sophistes, philosophes ». Dans JACOB, Christian (dir.). *Lieux de savoir. 1 : Espaces et communautés*. Paris : Albin Michel, 2007 : 786-804.

MESKELL, Lynn. « Negative Heritage and Past Mastering in Archeology ». *Anthropological Quaterly*, 2002, 75 (3) : 557-574.

REY, Olivier. *Une folle solitude : le fantasme de l'homme auto-construit*. Paris : Seuil, 2006.

TUAILLON DEMESY, Audrey. « L'histoire vivante médiévale. Pour une ethnographie du «passé contemporain» ». *Ethnologie française*, 44(4) : 725-736.

VEYNE, Paul. *Palmyre, l'irremplaçable trésor*. Paris : Albin Michel, 2015.

WATY, Bérénice. « Saint-Sernin de Toulouse : la basilique de la discorde ». *Livraisons d'histoire de l'architecture*, 2009, 17 : 73-91.

