

143^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques
Paris
23-27 avril 2018

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

Chaque année, le Congrès national des sociétés historiques et scientifiques, lieu de rencontre et d'échange unique dans le paysage de la recherche française, rassemble environ cinq cents participants parmi lesquels des universitaires issus de très nombreuses disciplines : histoire, géographie, sciences, ethnologie, anthropologie, préhistoire et protohistoire, archéologie, philologie, histoire de l'art, environnement, etc. Il accueille également des jeunes chercheurs (dont c'est parfois la première intervention publique) et des érudits locaux membres de sociétés savantes. La confrontation des regards, des expériences et des approches méthodologiques explique la singularité du congrès du CTHS. Cet événement de grande ampleur a lieu chaque année dans une ville différente.

143^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques
Paris
23-27 avril 2018

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

APPEL À COMMUNICATIONS

La question de la transmission des savoirs et, à travers eux, de la connaissance n'a jamais revêtu autant d'importance qu'aujourd'hui. À une époque où nous sommes submergés sous un flot d'informations, il est de plus en plus difficile d'identifier ce qui constitue un savoir vrai. Il en va de même des savoir-faire, quand l'on songe par exemple au désordre social qu'engendrent les « détachements » des travailleurs étrangers. Or ils résultent avant tout de la pénurie de main-d'œuvre qualifiée, comme dans le bâtiment et les travaux publics. Cette question de la transmission des savoirs n'a jamais cessé de se poser depuis qu'existent des sociétés humaines. Au XVIII^e siècle, cette question se retrouve, par exemple, dans l'œuvre de Condorcet, Jean-Jacques Rousseau, Adam Smith, Turgot.

La notion même de transmission des savoirs appelle en introduction quelques observations théoriques :

1. – La transmission des savoirs est transfert dans le temps ou dans l'espace. Dans le temps, d'une époque ancienne à une époque moderne, elle peut se faire de manière régulière, continue, voire organisée à partir d'institutions de conservation des savoirs (archives, bibliothèques, musées) ou, au contraire, avec des moments de perte, d'oubli puis de redécouverte (par exemple, le haut Moyen Âge représente-t-il une solution de continuité entre l'Antiquité et la Renaissance du XII^e siècle ?). La transmission des savoirs est aussi transfert dans l'espace, d'un pays à un autre ou d'une aire culturelle à une autre (des pays byzantins ou musulmans vers l'Occident chrétien au Moyen Âge, de l'Occident vers la Chine et le Japon aux XIX^e et XX^e siècles). Encore faut-il que ces diverses aires soient connectées entre elles d'une manière ou d'une autre ; sinon, il n'y a pas de communication possible.

2. – La transmission est rarement perpétuation à l'identique. Les savoirs transmis sont presque toujours modifiés, remodelés, enrichis (ou appauvris). Il y a cependant bien des cas possibles. La transmission des savoirs peut favoriser la sacralisation de la tradition, ériger des autorités au poids écrasant, engendrer des blocages. Mais elle peut aussi nourrir le progrès et l'innovation qui ne sont pas forcément *ex nihilo*. Ce qui amène à se demander quel est l'objet véritable de la transmission : un corpus de savoirs élaborés, découverts ou redécouverts ? Une base de connaissances communes, une *koinè*, à partir de laquelle il est possible de progresser ? Des outils heuristiques ? Un certain « esprit » philosophique ou scientifique, voire des « mentalités » ?

3. – Il faut enfin s'interroger sur les modalités concrètes de la transmission. S'identifie-t-elle à l'éducation ? La transmission des savoirs peut viser à l'imitation pure et simple, à la reproduction à l'identique et donc à la routine. Mais elle peut aussi revêtir la forme de l'enseignement qui implique une certaine distance critique, une reformulation pédagogique, voire une remise en ordre originale des savoirs. Cette reformulation peut être le fait de l'émetteur qui transforme les savoirs en un message qu'il veut transmettre, mais aussi du récepteur qui acquiert ces savoirs en les adaptant à ses capacités et à ses besoins. Enseignement scolaire et apprentissage (professionnel ou familial) sont également susceptibles d'évoluer entre ces deux extrêmes.

La transmission des savoirs peut prendre des formes multiples, être le fait d'acteurs spécialisés (le professeur, le maître) ou s'exercer de manière diffuse dans la pratique sociale, recourir à des vecteurs divers (l'écrit et le livre, la parole et la mémoire, l'image, le geste), être prise en charge par des cadres institutionnels (l'école, le métier) ou se faire tout au long de l'existence dans la vie familiale et sociale, l'activité économique ou la pratique religieuse. Une telle problématique revêt de multiples dimensions, qu'il serait vain d'espérer épuiser. Celles-ci relèvent de trois interrogations majeures : les savoirs, mais lesquels ? Quels acteurs, facteurs et vecteurs de la transmission des savoirs ? Quels demandeurs, cibles ou publics et pour quels usages ?

Quels savoirs ?

La question des savoirs naît avec les sociétés humaines, sinon avec le règne animal (certains ont pu parler d'intelligence des plantes). Elle concerne aussi bien *homo erectus* que notre *homo sapiens*. Elle précède l'écriture et naît avec le langage *lato sensu*, tels que le concevaient les philosophes sensualistes du XVIII^e siècle ou les penseurs de la première moitié du XIX^e (Hegel, Comte, Joseph de Maistre). De tous temps, les savoirs se constituent en partant de l'observation des choses et des faits en leur appliquant une interprétation, une explication. Cette interprétation repose soit sur un système philosophique, comme ce fut le cas dès l'Antiquité, par exemple avec Aristote, soit sur des croyances transmises par la tradition. Le savoir des temps anciens mêle connaissances vraies, fondées sur l'observation des faits, et catégories imaginaires, transmises par la tradition : c'est ainsi le cas de l'œuvre d'Aristote telle qu'elle nous a été léguée par l'Antiquité, puis le Moyen Âge.

La tradition, d'ailleurs, ne s'oppose pas nécessairement à la science : la médecine occidentale, celle de Claude Bernard, a dû s'ouvrir aux pratiques chinoises comme l'acupuncture. Pendant longtemps, probablement jusqu'à aujourd'hui, la frontière n'est pas entre savoir et non-savoir, science et ignorance, mais entre ce que tolère la société du temps et ce qu'elle exclut. On sait le rôle qu'a tenu l'astrologie dans la naissance de l'astronomie, mais aussi les ennuis rencontrés par Galilée, après les résistances auxquelles s'est heurtée l'œuvre de Nicolas Copernic. On pense aussi aux déboires de Bernard Palissy (et de ses recherches sur les émaux) ou, plus encore, de Michel Servet (il est vrai plus à propos de ses conceptions théologiques que de celles concernant la médecine ou l'astrologie).

Au Moyen Âge, dans les sociétés tant chrétiennes que musulmanes ou juives, les savoirs religieux sont premiers, tant en importance qu'en dignité. Ils ont leur volet savant, celui de la révélation divine contenue dans les livres sacrés (Bible, Coran), infatigablement copiés, lus, médités, commentés. Mais, à côté du recours direct au livre, la liturgie et la prédication sont, à la fois pour les prêtres, clercs et religieux et pour les fidèles laïcs, des moyens essentiels de découverte et d'intériorisation du message révélé. Plus largement encore, une partie au moins de ce message et de la vision de la société, de l'histoire et du cosmos qui y est attachée se révèle à travers la topographie et la structure architecturale des sanctuaires et des monastères, l'organisation et l'iconographie des décors peints ou sculptés, les objets de culte et de dévotion (reliquaires, chapelets, etc.) dont la visée formatrice est indiscutable,

même si l'efficacité peut en être discutée. À la fin du Moyen Âge, la vulgarisation et la diffusion du message religieux qui, parfois prises en main par des institutions comme les confréries, permettent une piété plus individualisée, s'expriment à travers la multiplication des petits livres, souvent vernaculaires, de piété, des images pieuses, etc.

Les savoirs, tôt ou tard, passent par les sciences et les techniques. Chaque époque a sa propre classification des disciplines qu'elle considère comme « scientifiques » et bâtit sa hiérarchie depuis les savoirs spéculatifs, qui ont pour seul but la connaissance, jusqu'aux savoirs à finalité pratique. Les sciences couvrent un grand (et toujours plus grand) nombre de champs, dont, aujourd'hui, les départements opérationnels du Centre national de la recherche scientifique donnent une idée, comme, à une certaine époque, les typologies d'Auguste Comte : sciences mathématiques, sciences de l'information, sciences physiques (dont la physique nucléaire et des particules), sciences de l'univers, chimie, sciences de l'écologie et de l'environnement (incluent les sciences de la terre), sciences biologiques, sciences humaines et sociales. La science et le savoir impliquent des connaissances spécifiques, lesquelles ouvrent la voie à un certain nombre de compétences déterminées, d'où l'opposition longtemps acceptée et aujourd'hui remise en cause entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Un autre clivage oppose les sciences hypothético-déductives (mathématiques, économie théorique) à celles, nombreuses, faisant appel à l'expérimentation.

La notion majeure réside dans l'existence des disciplines. Elles sont à la base de l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans le système scolaire et universitaire. Cependant, ces disciplines, en dépit de leurs règles, ne sont pas étanches. S'il existe bien un cœur de discipline, il est clair aussi que les disciplines progressent beaucoup (surtout ?) sur leurs marges, sur leurs frontières. C'est ainsi que se sont imposées des notions comme la pluridisciplinarité (la réussite sociale se trouve favorisée par la pluralité des formations), l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité. L'hypothèse peut être posée que ces notions ont existé avant qu'on leur donne un nom (que l'on songe à des approches comme celles de Cournot, Marx, Pareto, Weber ou, plus près de l'histoire encore, Taine ou Vidal de La Blache). D'ailleurs, dans l'Antiquité, au Moyen Âge et jusqu'à une période avancée de l'époque moderne, un même savant pouvait être compétent en diverses disciplines. Ce n'est qu'avec l'hyperspécialisation que la nécessité d'une interdisciplinarité est apparue.

Il est souhaitable d'évoquer, à ce propos, la formation de l'histoire antique à l'époque contemporaine, en tant que science et en tant que discipline universitaire : la création des sociétés savantes et du CTHS, des écoles françaises à l'étranger, l'apparition de nouvelles disciplines (égyptologie, assyriologie, étruscologie...) et l'invention de l'archéologie. Actuellement, on observe un intérêt croissant pour les correspondances des savants, pour leurs journaux et les anciennes publications : ces archives, publiées ou inédites, permettent de comprendre dans quel contexte politique et scientifique s'est élaboré le savoir dont nous avons hérité et pourquoi il faut parfois le remettre en cause. La transmission implique une sélection du savoir et sa réélaboration permanente.

Par ailleurs, l'une des questions les plus intéressantes porte sur les relations de l'art et de la science. Elle se pose depuis longtemps dans le champ des sciences naturelles (botanique, anatomie, etc.) et de la technologie : c'est ainsi le cas des arts industriels situés au cœur de grandes expositions universelles du XIX^e siècle.

Tout en se situant théoriquement dans le prolongement direct des classifications et hiérarchisations du savoir et des programmes pédagogiques de l'Antiquité, le Moyen Âge, tant en pays d'islam que de chrétienté, remanie profondément les structures du savoir et l'économie des disciplines, ce qui a des conséquences très durables sur les systèmes d'enseignement eux-mêmes. La division antique des arts libéraux en arts du *trivium* (grammaire, dialectique, rhétorique) et du *quadrivium* (arithmétique, musique, géométrie, astronomie), tout en gardant quasiment jusqu'à l'époque contemporaine une très forte prégnance dans les esprits, s'efface dans les traités latins et arabes sur les classifications des sciences au profit d'une division généralement ternaire en philosophies rationnelle, théorique et pratique.

Cet édifice se trouve d'autre part couronné par l'affirmation de la théologie comme « reine des sciences » et la promotion au rang de sciences supérieures de disciplines longtemps suspectes pour leur caractère lucratif ou mécanique comme le droit ou la médecine, d'autres (chirurgie, architecture) échouant cependant à franchir ce pas épistémologique et restant au niveau de simples *artes*.

Bien d'autres organisations surgissent à l'esprit autour notamment des savoirs empiriques et traditionnels (dont les traditions culinaires, mais aussi l'agriculture, l'artisanat ou la construction, par exemple, montrent bien la persistance). Il convient ainsi de tenir compte des savoirs populaires (proverbes, recettes, médecine traditionnelle, théâtre, chansons et cantiques, projections par lanternes magiques et semblables curiosités optiques). D'autres savoirs relèvent d'une reconstruction : il en va ainsi de la science ou de l'art (l'opposition récurrente entre classiques et modernes, l'importance de l'atelier du peintre ou du modèle à l'antique). La technologie, que l'on peut définir comme un ensemble de savoirs techniques requis par le système productif, en offre un bon exemple. Les historiens des sciences et des techniques ont bien mis en évidence l'opposition entre, d'une part, le modèle de l'université allemande, celui de la science pure (comme dans la chimie) et, d'autre part, celui, français, de l'école d'ingénieur à vocation polytechnique, fondée sur la maîtrise des sciences appliquées (Polytechnique, École centrale, écoles d'arts et métiers). Les interactions entre les deux modèles ont été fructueuses tant en France qu'en Allemagne (*Technische Hochschulen*, puis *Fachhochschulen*) et, surtout, aux États-Unis (MIT – Institut de technologie du Massachusetts, West Point).

La formation technique requiert un savoir-faire mais aussi un savoir-vivre, qu'illustrent les rites initiatiques accompagnant l'entrée dans ces écoles d'ingénieurs. De ce point de vue, la cellule de base, depuis les origines, est la famille native ou celle qui lui fait fonction de substitut dans un contexte marqué par la pratique précoce de l'apprentissage. Peter Laslett (*Un monde que nous avons perdu*) ou Philippe Ariès y ont consacré, surtout pour l'époque moderne, des pages admirables. Mais, à l'évidence, ces pratiques remontent à plus longtemps, à l'Antiquité, et, avant même l'écriture, à la préhistoire. À cet égard, l'archéologie ouvre des perspectives majeures.

Pour la préhistoire durant laquelle l'écrit n'est pas encore d'actualité, c'est l'étude des pierres taillées qui nous amène à identifier des techniques de taille, à identifier un agencement particulier des gestes techniques comme une méthode et à poser la question de la transmission des connaissances acquises. La pratique moderne de la taille de roches dures participe à l'analyse des éléments psychologiques mis en jeu par les hommes préhistoriques dans toute activité de taille. Il apparaît ainsi clairement que les savoir-faire engagés reviennent à effectuer des opérations mentales et à procéder à des estimations sur le résultat de ces opérations. Les savoir-faire en ce domaine supposent donc une certaine forme de conscience des paramètres en jeu et de la relation que ces paramètres peuvent avoir en matière de cause ou de conséquence à chaque étape d'une activité de taille. Si les connaissances peuvent se transmettre aisément d'un individu à l'autre ou d'un individu à un groupe, l'expérience pratique de l'individu, son savoir-faire en l'occurrence, est difficilement transmissible (Pelegrin Jacques, 1990, « Les savoir-faire : une très longue histoire », *Terrain*, 16, p. 106-113). L'étude technologique des outillages de pierre taillée montre que, dès le Paléolithique inférieur, et *a fortiori* durant les périodes suivantes, des méthodes de taille complexes sont largement réparties spatialement et chronologiquement. La stabilisation de certaines catégories d'outils (tel que le biface dès le Paléolithique inférieur) ou de certaines méthodes de production (méthode Levallois durant le Paléolithique moyen) traduit l'existence d'activités de taille élaborées.

Une diffusion dans le temps et dans l'espace ne semble possible que dans un cadre de transmission des connaissances permettant de telles permanences. Transmission « verticale », d'une génération à l'autre, résultant en l'instauration de traditions techniques parfois perceptibles sur de longues périodes. Transmission « horizontale », d'un groupe à un groupe

voisin, par le biais des phénomènes d'emprunt technique (Beaune, Sophie Archambault de, 2008. *L'Homme et l'outil. L'invention technique durant la préhistoire*, Paris, CNRS Éditions). Les modalités de transmission de ces savoirs ne sont pas aisées à formaliser pour ces périodes anciennes, faisant fort probablement appel à des apprentissages par imprégnation (observations répétées et reproduction des gestes), voire à des apprentissages par « enseignement » (avec recours ou non au « verbalisé »). Les données de l'ethnographie (Karlin Claudine, 1991, « Connaissances et savoir-faire : comment analyser un processus technique en préhistoire. Introduction », dans Mora Rodrigo, Terradas Xavier, Parpal Albert, Plana Claudia, eds, *Tecnologia y cadenas operativas liticas*, Bellaterra, Espagne, p. 99-124) et celles de la taille expérimentale alimentent les réflexions en ce domaine. Certaines structures familiales (de type patri- ou matrilineaire, opposition entre famille nucléaire, famille patriarcale et famille-souche) et des comportements démographiques (pratique du mariage tardif, puis contraception) semblent favorables à l'éducation, notamment scolaire, de l'enfant.

La société globale joue son rôle dans l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et savoir-vivre spécifiques, à travers, par exemple, les groupes d'âge (la survivance des conscrits) ou d'expérience (anciens scouts, combattants ou coéquipiers sportifs). Sous cet angle, le travail tient une place à part, comme le montre bien la persistance du compagnonnage. Tel est le cas dans le bâtiment : le groupe Bouygues, par exemple, doit sa force, dans la construction, à la restauration de ce type de traditions. Mais la pratique des stages, des retours d'expérience, de l'évaluation des tâches ou même du travail à flux tendu implique des savoir-faire spécifiques. Sont concernés encore les savoirs souterrains et transmissions clandestines ou restreintes : transmission des savoirs minoritaires ou hétérodoxes (Juifs, protestants, Petites Églises, franc-maçonnerie, cercles mesmériens ou assimilés, illuminés – au sens de Trénard Louis, 1958, *Lyon de l'Encyclopédie au romantisme*, PUF). Un dernier aspect réside dans la question de la fin des savoirs : ceux qui s'étiolent, ceux qui se perdent. Il paraît donc intéressant de s'interroger sur les savoirs déviants et les interdits.

Une autre question majeure doit être abordée de front. La transmission du savoir n'est pas un objectif en soi. Il convient aussi de l'appréhender dans son contexte socio-historique et à travers les valeurs qu'elle met en jeu. Quels sont les enjeux du savoir et de sa divulgation ? Outre l'approche par les acteurs et les vecteurs, la problématique de la transmission des savoirs s'inscrit dans des moments et des politiques : politiques de prestige, de puissance, de concurrence internationale, ou politiques de démocratisation et de « popularisation » des savoirs. Que l'on pense à la monarchie d'Ancien Régime protégeant les académies pour sa plus grande gloire, à la Révolution avec la création du Conservatoire des arts et métiers, au milieu du XIX^e siècle avec la mise en place et l'organisation de la « bifurcation scientifique », aux expositions universelles, au Front populaire avec la création du Palais de la découverte, à la Libération avec le plan Langevin-Wallon (qui, d'ailleurs, évoque le rôle des sociétés savantes), la multiplication des revues « grand public » et la naissance d'auteurs dédiés à la vulgarisation. Une attention particulière devra être portée à la transmission du savoir technique et scientifique comme enjeu de société, voire de civilisation, dans la mesure où il a longtemps incarné l'idée de progrès.

Acteurs, facteurs et vecteurs de la transmission des savoirs

Des origines du peuplement humain de l'Europe et du monde à aujourd'hui, il reste beaucoup à découvrir (ou à redécouvrir) sur les acteurs, les facteurs, les vecteurs et les moyens de la transmission des savoirs. Les acteurs, ce sont d'abord des individus : la mère, puis le père (parler, se mouvoir), les grands-parents ou les frères et sœurs, la famille plus large, les « copains » (au sens médiéval du terme) ou les camarades (qui vous initient aux règles de l'institution et de la société). Il convient à cet égard d'insister sur les éducations familiales, lignagères, népotiques (livres de comptes, livres de raison, correspondance, mémoires,

savoirs généalogiques, héraldiques, objets d'art dans leurs rapports avec la transmission des savoirs).

Quels acteurs ?

Ces institutions peuvent être de formation (transmettre un savoir) ou de recherche (créer ou perfectionner un savoir pour le transmettre). L'existence des collèges professionnels et religieux dans la formation des cultures méditerranéennes et orientales, qui admettent des déclinaisons régionales nombreuses, doit être mise en évidence : c'est la question de l'itinérance des ateliers, des emprunts aux techniques locales et celle de la hiérarchie à l'intérieur de la société plébéienne. Le travail manuel, artisanal et artistique et les savoirs techniques associés, très perfectionnés parfois, pour les constructions notamment (compétences en hydraulique, etc.), sont bien sûr concernés au premier chef.

L'école constitue depuis longtemps l'un des fondements de la formation : il en est ainsi durant l'Antiquité, avec les écoles monastiques ou épiscopales, puis les frères des écoles chrétiennes. Il convient d'insister sur le rôle des exégètes, humanistes, érudits, à l'instar des bénédictins de Saint-Maur, voire sur la création de l'Institut de France. Plus tard, sont venus les collèges, notamment des jésuites, probables créateurs de la notion de « classe ». Il y eut enfin les écoles centrales, sur lesquelles il y aurait lieu de faire un bilan historiographique. Avec le temps, à l'école primaire chargée des apprentissages fondamentaux (lire et compter), sont venus s'ajouter des établissements secondaires (*grammar schools*, *Gymnasium*, collège et lycée), puis des institutions d'enseignement supérieur. Il serait bon, à ce propos, d'évoquer l'archéologie scolaire, le mobilier scolaire et le matériel pédagogique ou « la science *amusante* » de l'abbé Nollet, par exemple. Ces institutions peuvent être des universités au sens strict (collèges universitaires ou universités de plein droit), de « grands établissements » (du Collège de France à l'École pratique des hautes études), de grandes écoles d'ingénieurs (Ponts et Chaussées, artillerie de Mézières), ou encore de commerce (*business schools* sur le modèle importé des États-Unis en Europe occidentale, en Asie ou en Amérique latine). La question de l'articulation de ces institutions mérite encore bien des recherches.

Les universités ont attiré l'attention des chercheurs, qui se sont focalisés plutôt sur leur genèse au Moyen Âge, en Occident, et sur leur rôle, du *xix*^e siècle à aujourd'hui. En effet, le Moyen Âge a profondément remanié le système d'enseignement institutionnel. Si les mondes byzantin et musulman restent fidèles à des dispositifs assez simples et peu hiérarchisés (écoles impériales de Constantinople, madrasas), l'Occident, à partir des *xii*^e et *xiii*^e siècles a mis sur pied un réseau international d'écoles urbaines, de *studia* religieux et d'universités aux structures elles-mêmes complexes (facultés, collèges). Se substituant aux écoles monastiques et capitulaires du haut Moyen Âge, ce réseau permet à la fois de clarifier le rapport du maître à son disciple, de présenter une large offre d'enseignement, calquée sur les principes de classification des sciences alors en vigueur, et un dispositif sans précédent de certification des compétences par examens et diplômes qui garantit la qualité et l'orthodoxie de la transmission des savoirs tout en canalisant prudemment les possibilités d'innovation. Dès cette époque enfin, d'autres institutions acquièrent aussi, au moins marginalement, une vocation éducatrice et culturelle et deviennent ainsi une alternative aux écoles et universités proprement dites : on pense en particulier aux cours et chancelleries, laïques et ecclésiastiques.

L'articulation entre le savoir religieux et le savoir profane fut longtemps (et demeure encore parfois) un enjeu important. Par exemple, dans le monde islamique médiéval, la question se pose de savoir dans quelle mesure les madrasas assurèrent une formation complémentaire aux savoirs liés à la tradition musulmane (grammaire, droit, exégèse coranique) pour s'ouvrir à d'autres disciplines comme les mathématiques ou l'astronomie. Ces institutions, de nature universitaire, ont pu cohabiter avec des institutions étrangères : la France, par exemple, a beaucoup misé sur l'exportation de son modèle scolaire, public ou privé. Il

en va de même des écoles confucéennes, souvent très anciennes, nées dès le Moyen Âge en Chine, en Corée et au Japon, et dont certaines sont devenues, de nos jours, des universités réputées.

Les institutions de recherche méritent tout autant d'être étudiées. Avant l'instauration de celles-ci, d'autres cadres ont pu offrir des lieux propices, à côté des universités qui, depuis leur création, ont toujours allié enseignement et recherche. On pense au milieu des cours, au mécénat offert par des amateurs éclairés ; aux cabinets de curiosité, au jardin du roi, aux jardins botaniques ou d'acclimatation, aux ménageries. De même, les Académies royales ont été longtemps des institutions de recherche : le mouvement académique, par ses séances publiques, a promu l'émulation comme moteur de l'évolution des connaissances. Notons aussi le rôle des collèges des congrégations (jésuites, oratoriens, petites écoles de Port-Royal, doctrinaires, écoles et universités réformées). Il convient de ne pas oublier non plus l'action des sociétés savantes.

Il serait nécessaire également d'étudier le rôle joué par le Comité des travaux historiques et scientifiques (CTHS) dans la transmission des savoirs, en s'intéressant notamment aux guides de la recherche publiés au XIX^e siècle. Il s'agit des guides de la recherche très spéciaux, presque de guides touristiques, cependant très savants, mais aussi très pratiques, pour honnêtes gens et pour un public amateur autant que professionnel. Citons par exemple ainsi, les *Instructions du Comité historique des arts et monuments (Architecture gallo-romaine et architecture du Moyen Âge* [par Mérimée, Lenoir, Leprévost et Lenormant]), *Instructions sur la musique* [par Bottée de Toulmon], 1857) ou la *Recherche des antiquités dans le Nord de l'Afrique : conseils aux archéologues et aux voyageurs (instructions adressées par le Comité des travaux historiques et scientifiques aux correspondants du ministère de l'Instruction publique)*, 1890.

L'histoire des laboratoires et de leurs équipes de recherche s'avère souvent passionnante, surtout lorsque l'on remonte aux origines les plus lointaines (les exemples du Museum ou de l'École normale supérieure de la rue d'Ulm), de même que celle des fédérations ou des réseaux de recherche. Il s'agit d'un domaine qui prédispose aux comparaisons européennes ou internationales, surtout si l'on y intègre l'histoire des fondations (Fondations Ford, Volkswagen, Prince de Monaco, etc., rôle spécifique et méconnu du Président Herbert Hoover, etc.). S'y rattache aussi au XX^e siècle l'étude des grands organismes de recherche, dont la France offre l'archétype, entre établissements polyvalents (Centre national de la recherche scientifique [CNRS]) ou spécialisés (Institut national de la santé et de la recherche médicale [INSERM], Institut national de recherche agronomique [INRA], Institut national de recherche en informatique et en automatique [INRIA], Institut de recherche pour le développement [IRD], etc.), certains à vocation industrielle et commerciale (Commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives [CEA]).

Transparaît alors la question de la complémentarité et de la rivalité entre recherches publique et privée. Elle se pose pour les financements (la France est l'un des pays au monde où la part du financement public est la plus forte), mais aussi des institutions publiques et semi-publiques, professionnelles ou d'entreprises. Dans le cas des entreprises, la recherche peut s'effectuer au sein de laboratoires parfois anciens (1860 pour la Compagnie parisienne de Gaz, années 1880 à Châtillon-Commentry ou chez Pavin de Lafarge), inventant et innovant (produits, procédés) par leurs propres moyens. Mais elle peut se faire hors de l'entreprise, par l'intermédiaire de filiales interposées associant recherche, développement et ventes d'ingénierie, ou par acquisition de brevets ou de licences d'exploitation. Cette seconde voie n'est pas toujours la plus mauvaise : l'acquéreur d'un brevet peut le développer plus vite que son concepteur (l'histoire de la rivalité franco-allemande dans le génie civil depuis 1945 le montre bien). Cependant, dans les périodes de difficultés, les grandes entreprises préfèrent souvent ne prendre de risques qu'une fois les inventions éprouvées, quitte à jouer les *business angels* (en fournissant un capital de départ à un salarié inventif, mis un temps à son compte avant d'être racheté, si son idée s'est avérée fructueuse). On aborde ainsi la question de la propriété industrielle (qui se révèle être une propriété intellectuelle) en matière

de brevets, de dessins et modèles et de marques de fabrique, problématique que l'on peut faire remonter à l'Ancien Régime à travers la pratique des privilèges.

Formes, canaux et instruments de la transmission

Les institutions scolaires et de recherche ne constituent pas les seuls canaux et instruments de la transmission des savoirs. Il convient d'abord de souligner l'importance de l'exemplarité dans la transmission des savoirs familiaux et politiques, à Rome comme en Grèce : l'*exemplum* propose un code de valeurs et de comportements qui valorise les ancêtres, les fondateurs, les grandes figures d'un passé à la fois gentilice et national, voire mythologique ; mais en même temps, ce socle de références est ouvert et en mouvement parce qu'il admet les interprétations et les adaptations qui le réactualisent en permanence et permettent aux sociétés antiques de se redéfinir. L'exemplarité est donc à la jonction du passé et du présent, elle est vecteur de dynamique et non de sclérose. La culture de l'*exemplum* proposée aux jeunes est portée par des savoirs qui se diffusent à travers des genres d'expression très variés, qui font appel à l'écrit, à l'oral, à l'image : savoirs techniques (oratoires, juridiques), moraux (traités, modèles philosophiques), politiques (l'histoire, les éloges funéraires), et des comportements spécifiques (*stemmata*, *imagines*, rituels politiques et religieux). Se trouve ainsi posée la question de la transmission et la rupture de transmission des savoirs antiques à l'époque médiévale. On observe de très fortes continuités avec l'Antiquité sur certaines questions (christianisme, littérature) alors que des pans entiers de connaissances sont perdus (mathématique, géographie, savoirs techniques). Cette question s'adresse autant aux médiévistes qu'aux antiquisants. Cette problématique ne se limite pas d'ailleurs à la culture occidentale : il existe de nombreux exemples de transmissions de l'antiquité classique au monde arabe.

De fait, il convient de prendre en compte les multiples formes d'apprentissage. Le rôle de la famille, dans ses diverses acceptions, remonte aux origines très lointaines de la socialisation des individus : ainsi les religions du livre et l'éducation des enfants, soulignées dans les études récentes (Michel Hau sur l'Alsace ou Cyrille Grange à propos de la haute bourgeoisie juive des XIX^e-XX^e siècles). En anthropologie sociale, on peut mentionner ici les travaux pionniers de Margaret Mead sur la socialisation des enfants, ou sur la construction du genre, qui impliquent des transmissions par un apprentissage quotidien non formalisé. Cette approche a été renouvelée par l'anthropologie cognitive. Mais bien d'autres domaines de l'anthropologie sont concernés par la transmission informelle, par l'observation, participante ou pas, l'imprégnation ou le frayage, par l'imitation et la répétition du geste. Cette discipline s'est intéressée depuis longtemps aux processus d'apprentissage informels, non institutionnels : dans le domaine de la famille et de la parenté déjà mentionné, mais aussi les domaines de la religion (en particulier l'étude des rituels), de la transmission des pratiques musicales ou de la danse, des savoir-faire traditionnels ou pas. L'existence d'institutions de transfert (des connaissances, des croyances, des pratiques, des statuts et des positions sociales) dans un domaine n'interdit pas la mise en œuvre de processus de transmission informelle. Au contraire, le plus souvent, c'est dans le cœur de ces institutions que l'informel se dessine.

Corporations et compagnonnages retrouvent, ici encore, toute leur importance. Vient tout de suite à l'esprit le travail des enfants, qui occupent une place bien particulière dans le processus de production (à la mine comme dans l'industrie textile, avant que des lois sociales viennent s'opposer à leur emploi). Il en va de même dans le bâtiment, conservatoire des pratiques anciennes (les « gamins » des chantiers, les « chemineaux » ou les compagnons du tour de France). Le concept d'apprentissage a d'ailleurs renouvelé nos approches de la psychologie sociale (cognitive) et de l'économie. Mis en évidence par Kenneth Arrow, le *learning by doing* a nourri des approches fructueuses en histoire économique comme la *path dependency* de la théorie évolutionniste (Coase, Dosi, Nelson et Winter).

L'apprentissage est de tous les temps. Malgré une documentation dispersée et souvent maigre, il s'observe bien au Moyen Âge dans le cadre tantôt de la famille, tantôt du métier et de l'atelier, tantôt de la maison, aristocratique ou princière. Il peut être le substitut ou le complément d'une éducation scolaire. Il tient largement lieu de formation à la fois générale et professionnelle dans les milieux ruraux et artisanaux ; ailleurs, il permet l'adaptation des praticiens (notaires, secrétaires, juges, avocats, médecins, chirurgiens, barbiers, apothicaires, etc.) aux exigences concrètes de leur vocation sociale après une formation grammaticale initiale, voire des études théoriques plus poussées.

L'apprentissage n'exclut pas l'autodidaxie. Le rôle des cours du soir à côté de l'enseignement mutuel (dont on peut rapprocher la notion de classes mentionnée plus haut) ou populaire, des initiatives entrepreneuriales en matière de formation professionnelle (Ernest Goüin à Paris, les Schneider, notamment grâce à Émile Cheysson, disciple de Le Play et directeur des usines du Creusot de 1871 à 1874), ou patronariales chrétiens (catholicisme social, système mulhousien), juif (Pereire, Rodrigues) ou franc-maçon (beaucoup d'exemples dans le bâtiment) est encore trop peu connu. Les pratiques d'adoption sur le principe romain ont pu jouer un rôle jusqu'à une époque récente. Il serait toutefois intéressant de remonter à l'époque moderne, voire médiévale, en considérant le rôle des curés de village par exemple. Il en va de même de la question des précepteurs, engagés par une famille aisée pour assurer, moyennant rétribution, l'instruction d'un ou plusieurs enfants. Des personnages aussi importants qu'Adam Smith ou Jean-Jacques Rousseau ont occupé de telles fonctions. De fait, les acteurs, ce sont d'abord des individus.

La transmission des savoirs s'effectue aussi par l'écrit. L'écriture, partout où elle a été inventée, n'a pu exister que parce qu'elle a été transmise, avant même l'invention des alphabets et leurs adaptations ; ces réalités posent la question des divers usages et des supports, ainsi que celle de l'association des savoirs écrits avec ceux que continue à transmettre la tradition orale. Une autre problématique associe en effet transmissions écrites et orales. L'écriture transmet les savoirs intellectuels (mathématiques, juridiques, divinatoires), mais une large partie des savoirs techniques recourt à l'oralité, y compris pour des technologies complexes (textile, travail des métaux) ou des savoirs religieux (pour les prêtres et prêtresses, qui sont des techniciens du culte). Parfois les deux aspects s'entremêlent : quelques rares textes didactiques ou théoriques (recettes de cuisine, de fabrication du verre, traités d'agriculture) documentent, par exemple en Mésopotamie (mais ailleurs aussi), des domaines qui échappent presque totalement à la sphère de l'écrit. Des contrats d'apprentissage définissent les conditions matérielles dans lesquelles un savoir manuel est transmis.

Les lieux non institutionnels (chantiers, ateliers, navires, etc.) apparaissent centraux dans l'analyse des apprentissages avant l'émergence de cours ou d'écoles spécialisées. Au cœur de la transmission des savoirs professionnels, qui ne bénéficient pas tous de supports livresques, ces lieux invitent le chercheur à rétablir la territorialité de la construction des connaissances en identifiant les acteurs impliqués, les enjeux et les modalités d'appropriation. Une attention particulière devra être portée à la mobilité de ces professionnels, telle celle des verriers italiens qui migrent dans plusieurs pays européens sous l'Ancien Régime, ou celle des ouvriers de la construction navale contraints de se déplacer pour trouver du travail et se former dans les ports européens ou coloniaux. Ces mobilités revêtent diverses formes : « Grand Tour » européen des jeunes de bonne famille aux xvii^e-xix^e siècles, voyages de fin d'études (élèves de l'École des mines de Paris, voir leurs archives), excursions annuelles des sociétés savantes, importance des guides de voyage à l'usage des touristes (xviii^e-xxi^e siècle). Ces mobilités de plus ou moins grande ampleur induisent logiquement une circulation et une confrontation de savoirs et de savoir-faire ouvrant la voie à des hybridations originales. D'autres lieux peuvent être évoqués : congrès scientifiques, cours d'éducation populaire (cas de l'astronomie, avec Camille Flammarion), universités populaires et municipales.

Dès le Moyen Âge, cette transmission des savoirs est largement tributaire de l'écrit et, en particulier, du livre. Les mutations que celui-ci connaît, depuis le passage du *volumen*

antique au codex jusqu'à l'invention de l'imprimerie en passant par le transfert de la production des *scriptoria* monastiques aux ateliers urbains et la substitution du papier au parchemin, ont marqué autant d'étapes dans les conditions mêmes de transmission des savoirs. Ces progrès ont bénéficié au premier chef aux savoirs religieux, aux disciplines scolaires, et aux productions littéraires, mais des savoirs techniques (traités d'agriculture et d'arpentage, manuels d'abaque et de commerce, portulans, glossaires vernaculaires, etc.) en ont profité. Dans certains cas cependant, on est étonné du peu de témoignages écrits laissés par des pratiques qui atteignent, à la fin du Moyen Âge, un haut niveau de technicité, comme celles des artistes (peintres et sculpteurs, enlumineurs), des architectes et des ingénieurs. La grande rareté des écrits subsistants se rapportant aux savoirs suspects ou condamnés (livres réputés hérétiques, livres de magie ou de sorcellerie, etc.) est plus compréhensible.

De ce point de vue, la révolution du livre, celle de l'imprimerie, constitue un tournant. Certes la Chine, avec les caractères mobiles en bois ou en porcelaine, puis la Corée, avec ceux en métal, ont une antériorité, mais dans aucun de ces pays le livre ne s'est répandu comme cela a été le cas depuis Strasbourg. Des auteurs comme Emmanuel Leroy-Ladurie, Robert Chartier ou Jan Luiten Van Zanden, ont mesuré l'extraordinaire développement du livre au xvii^e et, surtout, aux xviii^e et xix^e siècles. Le choix d'imprimer en langue vernaculaire et le dynamisme des imprimeurs lyonnais n'ont pas été pour rien dans cet essor. Il faut faire une place particulière aux traités, dictionnaires et encyclopédies. Il est clair que l'un des vecteurs essentiels du savoir a été l'alphabet.

À côté du livre, les périodiques ont apporté une contribution décisive. Le rôle de Strasbourg et de Londres, dès le xvii^e siècle, a été bien mis en évidence par l'historiographie à côté de celui, très connu, de Théophraste Renaudot et sa *Gazette* de 1631. Ensuite, les Mazarinades constituent un moment de l'évolution de la presse. Au xvii^e siècle, apparaissent aussi les premiers reportages et la presse scientifique avec le *Journal des savants*. Mais l'essor de la presse se heurte rapidement à la censure, d'abord celle de l'Église, puis, avec Louis XIV, celle de l'État. Un peu de temps encore et naît une presse « populaire », avec *Le Mercure galant*, avant que la guerre d'Indépendance américaine, puis la Révolution française n'offrent, chacune, un nouveau point d'orgue avec l'essor de la presse officielle et administrative : *Bulletin royal, national, Moniteur, Journal officiel*. Ensuite s'ouvre une histoire déjà bien couverte, mais encore riche de recherches originales possibles.

Il convient de ne pas omettre la place spécifique de l'édition scientifique (très importante en histoire des sciences et des techniques) : de l'émergence d'un marché (xix^e siècle) aux questions actuelles (concentration, édition électronique ouverte, modes de validation), mais aussi celle, cruciale, de la traduction. Elle induit de manière corrélative les questions de l'expertise scientifique – la figure et le magistère de l'expert, la réception / contestation de son discours (vaccins, OGM, Alésia, etc.), de l'indépendance de l'expertise – et de la controverse scientifique comme mode dialectique de construction et de transmission du savoir. On débouche ainsi sur le problème chronique de l'information et de la désinformation. En outre, et parce qu'il met en œuvre les différents médias, la question du musée dans sa dimension théorique (muséologie, médiation) se trouve posée. Elle implique d'étudier la place des collections scientifiques. Il s'agit notamment des collections scientifiques « historiques » : parce que ces collections se situent quelque part entre collections d'étude et patrimoine, il s'agit de leur redonner du sens à l'aune des problématiques scientifiques et muséographiques actuelles.

La transmission peut s'effectuer par le son. Depuis longtemps, le théâtre, le chant, individuel ou collectif et, d'une façon plus générale, la musique tiennent ce rôle. Le théâtre s'est mis de bonne heure au service de la transmission des savoirs : on sait le but moral, éducatif, du théâtre grec (tragédie, comédie) et, dans une moindre mesure, romain. Les spécialistes de la littérature médiévale ont mis en lumière cette même fonction morale dans le cas des miracles, puis des mystères, à quoi s'ajoute une finalité d'éducation religieuse. De même, la comédie exerce une fonction similaire, mais dans une perspective plus légère : ainsi

les jeux, les farces, les moralités, les soties et les sermons joyeux. À cet égard, le xv^e siècle semble marquer, en Europe occidentale, une nette évolution. Quant au chant, il tient une place fondamentale dans la transmission et la perpétuation des normes sociales. Plus encore, la musique instrumentale, elle-même créatrice de savoir et de savoir-faire, constitue un puissant vecteur de transmission. Elle a fait l'objet d'une évolution importante au long des siècles, allant jusqu'à faire appel aux techniques de pointe de l'électronique et de l'informatique. À l'époque contemporaine, le son est devenu un puissant vecteur de savoirs : ainsi le télégraphe, avec la création du Morse, puis celle du téléphone, d'abord fixe, puis mobile, enfin de la radio. Celle-ci s'est associée à l'image dans le cinéma et la télévision. De plus, la fin du xix^e et le xxi^e siècle ne cessent de développer les techniques d'enregistrement sonore.

L'image offre aussi un vecteur majeur. La transmission se fait par des documents figurés, des cartons, des modèles artistiques, des documents cartographiques. L'image a pris la forme des arts plastiques : la peinture, qui associe composition, lumière et couleur, et la sculpture, qui travaille la matière avec une recherche de volume. Fruits d'un savoir-faire transmis par l'apprentissage et l'expérience depuis les enlumineurs, mais sans exclure un savoir savant, comme avec Vésale et le *De corporis humanis fabrica*, les images transmettent un message : on les utilise dans un but éducatif, mais elles peuvent aussi être instrumentalisées au service de la propagande du prince. L'image est aussi la carte géographique, depuis les portulans en passant par les Atlas de Trudaine, et les plans d'architectes, de machines etc., avec la multiplicité des usages et des fonctions que cela implique. C'est encore le placard ou l'affiche, moyen de communication des informations utilisées tant par les détenteurs d'un pouvoir (politique, social, de marché) que par ceux souhaitant manifester publiquement une opinion même dissidente.

L'apport historique de l'affiche est aujourd'hui bien attesté. En des temps et en des lieux où la majorité de la population ne sait pas lire, les représentations peintes ou sculptées ont transmis des savoirs. La question de la transmission des savoirs par le son et l'image renvoie à la question plus large de la vulgarisation qui se pose dès le xii^e siècle : étape de la diffusion des savoirs, généralement des savoirs antiques, parfois orientaux, la vulgarisation se fait par la transposition ou la traduction en langue vernaculaire, elle recourt volontiers au pouvoir didactique de l'image (manuscrits enluminés) ; elle n'est d'ailleurs souvent qu'une étape dans la reconstitution d'un savoir nouveau et plus approfondi. La vulgarisation devient alors une étape intermédiaire entre la science latine et l'émergence d'une véritable science vernaculaire et laïque.

D'une manière plus large, Marshall McLuhan a bien mis en évidence l'opposition entre *media* chauds et *media* froids. Un *medium* froid favorise la participation de l'audience, du fait même qu'il livre peu d'informations : tel est le cas de l'affichage ou de la télévision. Un *medium* chaud, à l'inverse, fournit beaucoup d'informations, mais favorise la passivité, à l'instar de la presse, de la radio et du cinéma. Il y a sans doute toute une histoire du film et de la télévision à conduire sous l'angle de la transmission des savoirs (le documentaire, les émissions d'histoire, les émissions scientifiques, mais aussi l'information quotidienne, si elle obéit aux règles de la déontologie professionnelle). Il convient aussi de s'interroger sur leur manipulation : l'image et le son comme outils de propagande.

De même que le cinéma ou la télévision, Internet et, aujourd'hui, les réseaux sociaux paraissent ainsi, comme la langue d'Ésope, « la meilleure et la pire des choses ». Il convient donc de prendre en compte les réseaux sociaux et les nouveaux usages informatifs : les réseaux sociaux deviennent la source principale d'information et de contournement des *media* traditionnels, mais aussi, à l'inverse, un instrument redoutable de diffusion de la rumeur et d'un qu'en dira-t-on aux dimensions planétaires. Cependant, et notamment pour les époques anciennes, les technologies nouvelles de l'information ont fait faire à la science des progrès formidables, à l'instar des reconstitutions 4D en archéologie.

Une autre question majeure porte sur l'enseignement et ses méthodes, sur les rapports du maître et de l'élève. De fait, les matériels et des outils pédagogiques et didactiques constituent

un autre immense domaine de recherche. Les méthodes médiévales d'enseignement, au moins celles de l'université, sont relativement bien documentées. De nombreux manuscrits subsistants témoignent, en effet, à la fois du rapport aux sources du savoir (textes traduits du grec ou de l'arabe, « réédités » selon des découpages nouveaux, regroupés en anthologie, etc.) et des méthodes d'enseignement (originaux, manuels, florilèges, commentaires et questions, gloses, tables et répertoires, etc.).

Il s'agit, à toute époque et en tout lieu, de s'interroger sur l'enseignement et ses méthodes, sur les rapports du maître et de l'élève, de la pédagogie directive ou non. La transmission du savoir ne se fait pas toujours dans un sens univoque et « naturel », celui qui va de l'enseignement du maître vers la réception d'élèves qui progresseraient peu à peu pour atteindre le niveau du premier. Dans bien des branches, on a mis en avant depuis longtemps l'idée que le *feed-back* peut être non seulement rapide, mais que certains élèves peuvent égaler voire dépasser leur enseignant. La question du « génie » se pose alors, que ce soit dans le domaine des sciences dures (qu'on songe à Einstein par exemple) ou dans celui des disciplines artistiques (voir le récit fondateur et mythique, chez Vasari, de Giotto, simple berger découvert par Cimabue). Dans ce dernier champ, cette idée est en outre soulignée par une iconographie abondante au cours du XIX^e siècle, où ce thème est développé pour exalter le « régime vocationnel » de l'artiste, qui débute à partir de la période romantique (Nathalie Heinich).

Bien d'autres questions méritent d'être abordées, comme la formation professionnelle et ses méthodes, y compris dans la recherche ou même, à l'échelle de la formation des maîtres eux-mêmes, de l'université médiévale, aux Écoles normales supérieures ou, aujourd'hui, les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation [ESPE]). Avec le temps se sont développées des disciplines ou sous-disciplines spécifiques, telles que la sociologie de l'éducation ou la psychologie du développement ou, de façon plus récente, les sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines.

La réflexion portera non seulement sur les contenus, mais aussi sur les outils. De nombreuses recherches ont déjà été menées sur les manuels (d'histoire notamment, mais aussi les livres de grammaire et autres outils d'apprentissage de la langue, comme le célèbre Bled), sur l'acquisition de l'écriture (la plume Sargent major, l'encrier, le buvard) et de la lecture (le conflit autour de la méthode globale). Ces matériels, parmi lesquels il faut inclure les maquettes, les collections, les dispositifs multimédias, ouvrent sur la question de la muséographie et de son évolution, tant du point de vue des beaux-arts que de l'histoire ou de l'information scientifique et technique. Sans doute serait-il intéressant, à l'instar de ce qui a été fait pour l'animal et l'homme au congrès de Rouen, de convoquer la littérature et les autres arts (cinéma) pour illustrer la représentation de l'enseignement dans les œuvres de fiction, y compris dans les œuvres de pure invention (*heroic fantasy*, science-fiction).

La diffusion du savoir inclut aussi la tradition des copistes si importante avant l'invention de l'imprimerie (*scriptorium* notamment), dont, d'une certaine manière, nos sociétés contemporaines ne sont pas sorties (avec le caractère non pérenne des supports informatiques). Elle requiert aussi la vulgarisation, à laquelle contribue la presse grand public, mais aussi une presse spécialisée (sciences, arts, histoire, aujourd'hui philosophie et psychologie). Tout le monde sait la place que tiennent aussi la radio (rôle de la BBC, de France Culture, France Musique ou Radio classique) et de la télévision (rôle culturel de chaînes comme Arte ou d'information, par exemple BFMTV ou LCI). D'une manière plus large, la télévision a conquis une place privilégiée en tant qu'instrument de diffusion de l'information immédiate, à l'exemple de CBS, de la BBC ou de TV5 Monde.

À côté de ces nouveaux moyens de transmission des savoirs, la tradition orale a joué un rôle essentiel depuis les origines des sociétés humaines. Au Moyen Âge, l'oralité est essentielle dans les apprentissages techniques mais sans doute aussi dans l'éducation aristocratique, qu'elle vise à l'initiation du prince, à l'art du gouvernement (encore que les traités en la matière se multiplient à la fin du Moyen Âge), ou à celui de la guerre et du combat.

Il en va de même de l'apprentissage des savoir-vivre, aussi bien aristocratiques que populaires, masculins que féminins, qu'ils aient concerné la vie en société, le travail ou les divertissements, les comportements individuels ou collectifs, les rapports entre les personnes, les âges ou les sexes.

Depuis longtemps, préhistoriens, sociologues, anthropologues et ethnologues en ont souligné l'importance, à l'instar d'André Leroi-Gourhan, d'Émile Durkheim ou de Marcel Mauss. Ils ont insisté sur le rôle des rites de convivialité (la veillée) et la transmission du récit épique (La Chanson de Roland, l'anneau du Nibelung, le Kalevala, etc.) jusqu'à nos jours. Si l'Afrique subsaharienne en offre de bons exemples, il convient aussi, plus près de nous, de rappeler la place de la transmission semi-ésotérique : compagnonnages, sociétés ludiques (archers, arquebusiers), soldats, etc. La transmission des savoirs et des savoir-faire s'opère tout autant par les gestes. L'apprentissage n'est pas nécessairement institutionnalisé, comme le montrent les débats des années 1880 à 1930 sur sa « crise ». La formation « sur le tas », pratique aujourd'hui très développée, a aussi de lointaines origines (le séjour en Angleterre dans la formation des ingénieurs ou des banquiers français du XIX^e siècle). Il peut s'effectuer dans le cadre de coopérations internationales : ainsi l'appel aux cabinets de consultants américains, fréquents en France dans les années 1950 et 1960, mais aussi les missions de productivité envoyées aux États-Unis dans les années 1945 à 1970. Elles ont eu leurs correspondantes au XVIII^e siècle, en direction de l'Angleterre et de l'Écosse, avec le soutien de Louis XV et de Louis XVI. À cette époque, une partie importante des transferts de savoir et de savoir-faire s'est effectuée par le biais de l'espionnage industriel (copie de procédés et de produits, exportations illicites de machines ou de pièces, débauchage à haut prix de techniciens venus d'Outre-Manche). Mais, à l'ère de l'intelligence économique, l'espionnage n'a évidemment rien perdu de son actualité.

D'une manière plus générale, les voyages ou les expatriations constituent un moyen essentiel de transfert des connaissances, problématique essentielle pour la science, la technologie et l'ensemble des savoirs. De ce point de vue, les traditions locales d'émigration jouent depuis longtemps un rôle fondamental : ainsi, au Moyen Âge, les métallurgistes catalans, les verriers italiens et plus tard, les maçons de la Creuse ou du Piémont venus à Paris ou à Lyon, à Marseille ou à Grenoble, pour travailler, au XVIII^e et au XIX^e siècle, aux grands chantiers d'aménagement urbain, les ramoneurs auvergnats, les bonnes bretonnes. Ces traditions ouvrent souvent la voie aux migrations étrangères des XIX^e et XX^e siècles, venues notamment de Belgique, d'Italie et d'Espagne, puis d'Afrique du Nord, du Portugal, de Yougoslavie et de Turquie vers l'hexagone. À chaque fois, les migrants, lorsqu'ils reviennent au pays, y rapportent des savoir-faire et des savoirs d'un grand intérêt pour leurs compatriotes.

Publics et usages

Savoirs et savoir-faire se transmettent à des publics très divers : familles paysannes, agronomes ; corporations et métiers (apothicaires et chirurgiens barbiers, etc.). Cette transmission dépend cependant de paramètres tels que l'âge (influence des groupes d'âge, des effets de génération, effet discriminant de la numérisation entre les âges), le genre (segmentation sexuelle des expériences professionnelles marquées par l'opposition de tâches masculines, telles que les mineurs, les forgerons, ou féminines, comme les brodeuses, les couturières, les ouvrières du textile), la nationalité (les Italiens ou les Portugais réputés dans le bâtiment, les Polonais dans la mine, les Philippins dans les travaux publics), la religion (l'importance accordée à l'éducation chez les calvinistes ou dans les familles juives), les groupes sociaux (les soyeux lyonnais, les maîtres de forge lorrains), sans oublier certains ordres religieux. Une question fort débattue à l'époque moderne et au XIX^e siècle a été l'éducation des filles (précurseurs et traditionalistes, (Caroline Fayolle, *La Femme nouvelle. Genre, éducation, Révolution, 1789-1830*, Paris, CTHS, 2017)). Il est possible aussi, dans la même ligne, de

traiter des enfants assistés, de l'éducation à l'hôpital, des écoles pour les sourds-muets, les aveugles, y compris des principes et efforts des fondateurs des écoles qui leur sont destinées.

Il convient de souligner aussi l'impact des réseaux d'appartenance comme, aux époques médiévale et moderne, les ordres religieux dispensateurs d'une formation, ou plus récemment les solidarités de corps (Inspection des Finances, X-Mines et X-Ponts) ou d'école (« Pistons » et « Gadzarts »), les académies et les sociétés savantes, les syndicats (anciens de l'Union nationale des étudiants de France [UNEF]) et les partis politiques, les sociétés de pensée ou les organisations caritatives, les organisations non gouvernementales (ONG), mais aussi les clubs sportifs ou, depuis peu, les réseaux sociaux. De même il est possible d'évoquer, au sein des entreprises, les administrateurs, les actionnaires ou les obligataires ; de manière plus large, il est possible encore de s'intéresser aux élèves et étudiants ou d'opposer, dans le sport, professionnels et amateurs. D'une façon générale, la diffusion des savoirs pose le problème des relations entre l'individu et ses stratégies d'une part (individualisme méthodologique), le groupe et ses opinions communes d'autre part (holisme).

La transmission des savoirs requiert souvent une formation. De nombreux travaux historiques se sont intéressés à la formation des officiers (écoles militaires, école de Mars) et à celle des ingénieurs. Cette formation est initiale, acquise par la famille, l'école ou l'apprentissage, mais il existe aussi, depuis longtemps, une formation continue dont témoignent par exemple les cahiers des ingénieurs des Mines. Il peut s'agir, surtout depuis la deuxième moitié du ^{xx}^e siècle, d'une formation permanente. Celle-ci repose sur la simple acquisition de gestes rationnels répétés indéfiniment (travail à la chaîne de l'ouvrier spécialisé, selon un schéma fordiste) et fréquemment conçus ou étudiés dans des bureaux des méthodes (application du taylorisme). Elle peut s'appuyer aussi sur la recherche d'un modèle d'organisation plus efficient (les fonctions fayoliennes, puis le *staff and line*) et déboucher sur le concept contemporain de formation tout au long de la vie, elle-même corrélative de périodes sabbatiques comme les pratiquent les Anglo-Saxons ou, de plus en plus, les entreprises françaises. D'une certaine façon, on rejoint ainsi l'une des fonctions du repos hebdomadaire, certaines coutumes anciennes, comme le Saint-Lundi, constituant un temps dédié pour partie aux manifestations corporatives ou compagnonniques.

Si, depuis longtemps, un débat oppose les spécialistes autour des rapports entre formation théorique et pratique (thèses de Terry Shinn sur les carences de la formation à Polytechnique au cours du ^{xix}^e siècle, *a contrario*, modèle des Arts et Métiers), il faut tenir compte de facteurs démographiques majeurs jouant sur ou impliquant la formation : distinction entre population en âge de travailler et population active, population disponible à la recherche d'un emploi et population réellement au travail, chômage frictionnel et chômage structurel, chômage volontaire ou résultant de licenciements économiques, flexibilité de l'emploi ou non. Certes, la transmission des savoirs ou son absence constituent des variables discriminantes en matière de promotion sociale. Aux cours du soir et stages de formation s'ajoutent les diverses formes d'incitation aux gains de productivité, eux-mêmes générateurs de nouveaux savoir-faire et d'une plus grande efficacité, entendue comme l'obtention des meilleurs résultats pour une même mobilisation de facteurs (ressources naturelles, travail, capital). Les économistes des années 1970-1980 ont souligné l'importance du capital humain, fait à la fois de connaissances (*knowledge*) et de compétences (*skills*).

Il convient d'insister sur le rôle de la guerre et des conflits dans la transmission de savoirs, comme le montrent les croisades et la poliorcétique ou les problématiques de savants durant la Seconde Guerre mondiale, avec la bataille de l'eau lourde. Les travaux récents ont souligné l'importance des conflits comme accélérateurs du progrès technique ou des avancées de la logistique. Avec la montée en puissance de l'artillerie, la Première Guerre mondiale a vu de spectaculaires avancées en matière d'aciers spéciaux, tandis que la chimie faisait un bond en avant formidable (électrochimie, notamment pour la production de carbure de calcium, usage à grande échelle du procédé Haber de synthèse de l'ammoniaque). Elle a ouvert à la création d'armes nouvelles (les chars et l'avion) et de

nouvelles techniques de combat (le sous-marin et le torpilleur) ou d'acheminement du ravitaillement. Quant à la Seconde Guerre mondiale, elle a permis la mise en œuvre à grande échelle des mêmes armes, tout en développant massivement les usages (la bataille d'Angleterre), tout en ouvrant sur la guerre contemporaine (l'avion à réaction, la fusée et surtout la bombe atomique). Mais elle a aussi offert de nouvelles opportunités pour la chimie (procédé Fischer-Tropsch de liquéfaction du charbon, comme substitut du pétrole, caoutchouc artificiel Buna, usage massif de l'aluminium dans l'aéronautique). Elle a imposé la production à la chaîne, notamment aux États-Unis et, en particulier, pour la production d'avions et de chars. Enfin, si la médecine a pu être mobilisée au service de la destruction (en Allemagne, avec le docteur Mengele, ou au Japon), les guerres ont créé des situations de crise alimentaires ou médicales telles, qu'elles ont poussé à l'invention de nouveaux aliments (le *corned beef*), de nouveaux médicaments (la pénicilline) ou de nouvelles connaissances (Bichat), transmises aux temps de paix.

À l'ère numérique, le partage des savoirs est devenu une question cruciale, avec l'idée d'un savoir intellectuel accessible à tous. Se dégagent ainsi des notions telles que les « communs », *commons* intellectuels, accessibles par le moyen de *common good forums*. À l'exemple de Marie-Angèle Hermitte, certains ont souligné « l'emprise des droits intellectuels sur le monde vivant », ouvrant la voie à des pratiques telles que l'*open source* ou l'*open access*. D'autres rappellent, comme Michèle Duchet, l'intérêt, à toute époque, de l'étude lexicographique des usages du terme « savoir » dans la littérature dite savante. Ainsi les configurations du savoir et les formations discursives définissent une époque – entendue au sens large – dans ce qu'elle a de singulier et comme le fragment d'un texte inachevé. Il en est ainsi dans le domaine littéraire, mais aussi du droit. En matière de transmission des savoirs s'ouvre ainsi un champ immense, celui des relations entre réalités et représentations du temps, à toutes époques et en tous lieux.

Colloque 1

« Ressources et construction »

Colloque proposé par la section Archéologie et histoire de l'art du Moyen Âge et des Temps modernes en collaboration avec la section Sciences, histoire des sciences et des techniques et archéologie industrielle.

Ce colloque pourrait embrasser l'ensemble des matériaux entrant dans la construction et la mise en œuvre du bâti : pierre, plâtre, terres cuites architecturales, mortiers et enduits, roches décoratives, métaux, verre et bois. De nombreuses avancées scientifiques récentes concernant ces différents éléments permettent d'envisager de manière renouvelée la notion de « transmission des savoirs » dans le domaine de la construction de l'Antiquité jusqu'au XIX^e siècle.

Colloque 2

« Les aléas de la transmission »

Colloque pluridisciplinaire, proposé par la section Anthropologie sociale, ethnologie et langues régionales. Il concernera des connaissances que les acteurs ne souhaitent pas transmettre à leurs descendants ou à leur entourage. Il portera donc sur les savoirs « non transmis ».

Les raisons qui conduisent à ce choix sont multiples : ces savoirs peuvent relever d'un interdit nouveau (pratiques religieuses et chamaniques durant la période soviétique) ; ils peuvent aussi être considérés soit comme obsolètes (des savoir-faire « dépassés »), soit comme honteux (pratiques ou connaissances qui sont devenues socialement inopérantes ou moralement inacceptables).

Un groupe dans une situation de domination (esclavage, colonialisme ou immigration) peut aussi conduire les acteurs à refuser de transmettre un certain nombre de savoirs (historiques, linguistiques, religieux, etc.) à leurs descendants pour les mettre à l'abri d'un danger ou leur permettre une meilleure chance d'intégration sociale. Cependant, cette volonté de tenir à distance les jeunes d'un savoir n'a pas toujours comme objectif de protéger la jeunesse, mais peut les contraindre à une forme de conquête d'un savoir tenu caché. Elle peut aussi les conduire à choisir d'entrer en apprentissage : ainsi, ne pas transmettre le patois ne relève pas de la honte de la langue, ou pas seulement, c'est aussi l'idée que la langue que l'on décide de parler doit faire l'objet d'un choix.

143^e Congrès national des sociétés historiques et scientifiques
Paris
23-27 avril 2018

LA TRANSMISSION DES SAVOIRS

COMMISSION SCIENTIFIQUE

Président

M. Dominique BARJOT

Professeur d'histoire économique contemporaine à l'université Paris-Sorbonne, directeur de l'école doctorale d'histoire moderne et contemporaine
Vice-président de la section Histoire contemporaine et du temps présent du CTHS
Entreprise et histoire, comité de rédaction ; Institut

pour l'histoire de l'aluminium, comité scientifique ;
Comité d'histoire de l'électricité EDF, comité scientifique ; Rails et histoire - AHICF, membre ;
Comité d'histoire de Seita, comité scientifique ;
Centrale histoire, comité scientifique ; Comité pour l'histoire de l'armement, comité scientifique ;
Comité français des sciences historiques, membre

Membres

M. Christian AMALVI

Professeur d'histoire contemporaine à l'université Paul-Valéry – Montpellier III
Membre titulaire de la section Histoire contemporaine et du temps présent du CTHS
Fédération historique du Languedoc méditerranéen et du Roussillon, membre

membre ; Société pour l'étude, la protection et l'aménagement de la nature dans les régions intertropicales, vice-président

M. François BART

Professeur émérite de l'université Bordeaux-Montaigne, directeur de la revue *Les Cahiers d'outre-mer*
Membre titulaire de la section Sciences géographiques et environnement du CTHS
Société de géographie de Bordeaux, secrétaire général ; Académie des sciences d'outre-mer,

M. François BLARY

Professeur d'histoire de l'art et d'archéologie du Moyen Âge à l'Université libre de Bruxelles, membre du CREA-Patrimoine (Centre de recherche en archéologie et patrimoine) de la faculté de philosophie et de lettres et de l'équipe TRAME (Textes, représentations, archéologie, autorité et mémoire de l'Antiquité à la Renaissance), EA 4284 de l'université de Picardie – Jules-Verne
Président de la section Archéologie et histoire de l'art des civilisations médiévales et modernes du CTHS
Société historique et archéologique de Château-

Thierry, secrétaire ; Centre de recherche archéologique de la vallée de l'Oise, président ; Société française d'archéologie, membre

M. Dominique BRIQUEL

Professeur de latin à l'université Paris-Sorbonne, directeur d'études à l'École pratique des hautes études
Membre émérite de la section Histoire et archéologie des civilisations antiques du CTHS
Société des études latines, membre du bureau ;
Association Guillaume-Budé, membre du bureau ;
Société nationale des antiquaires de France, membre ;
Académie des inscriptions et belles-lettres, membre ;
Société des études renaniennes, membre du bureau

M^{me} Thérèse CHARMASSON

Conservateur en chef du patrimoine, responsable du CRHST (Centre de recherche en histoire des sciences et des techniques), Cité des sciences et de l'industrie
Membre titulaire de la section Histoire contemporaine et du temps présent du CTHS
Association des archivistes français, membre

M^{me} Sophie CHEVALIER

Professeur d'anthropologie à l'université de Picardie – Jules-Verne, chercheur à Habiter le monde, associé au LAU-IIAC-EHESS (Laboratoire d'anthropologie urbaine – Institut interdisciplinaire d'anthropologie du contemporain – École des hautes études en sciences sociales), codirectrice de la revue électronique *Ethnographiques.org*
Présidente de la section Anthropologie sociale, ethnologie et langues régionales du CTHS
Société d'ethnologie française, membre ;
Association pour la recherche en anthropologie sociale, présidente ; Association française d'ethnologie et d'anthropologie, membre

M^{me} Michèle COLTELLONI-TRANNOY

Professeur d'histoire romaine à l'université Paris-Sorbonne
Présidente de la section Histoire et archéologie des civilisations antiques du CTHS

M^{me} Christiane DEMEULENAERE-DOUYÈRE

Conservateur général du patrimoine honoraire, chercheur associé au Centre Alexandre-Koyré
Vice-présidente de la section Sciences, histoire des sciences et des techniques et archéologie industrielle du CTHS

Société des amis des Archives de France, administrateur ; Paris historique – Association de sauvegarde et de mise en valeur, membre ;
Société de l'histoire de Paris et de l'Île-de-France, présidente ; Association d'histoire et d'archéologie du xx^e arrondissement de Paris, vice-présidente ;
Société des amis des monuments rouennais, membre

M. Patrick DEMOUY

Professeur émérite d'histoire du Moyen Âge à l'université de Reims – Champagne-Ardenne
Vice-président de la section Histoire et philologie des civilisations médiévales du CTHS
Centre d'études, de recherche et d'histoire compostellanes, administrateur ; Académie nationale de Reims, secrétaire général ; Société nationale des antiquaires de France, membre ; Société de l'histoire de France, membre ; Société d'histoire religieuse de la France, administrateur ; Société d'agriculture, commerce, sciences et arts de la Marne, membre ; Société d'histoire des Ardennes, membre ; Société des historiens médiévistes de l'enseignement supérieur public, membre

M. Olivier DUTOUR

Paléopathologiste, bioanthropologue, directeur d'études, directeur du laboratoire d'anthropologie biologique Paul-Broca de l'École pratique des hautes études, membre du laboratoire PACEA (De la préhistoire à l'actuel), UMR 5199, CNRS, université Bordeaux I, membre de la Paleopathology Association
Vice-président de la section Préhistoire et protohistoire du CTHS
Société d'anthropologie de Paris, ancien président ; Groupe des paléopathologistes de langue française, président ; Groupe des anthropologues de langue française, membre

M. Bernard GAINOT

Maître de conférences honoraire à l'Institut d'histoire de la Révolution française, université Panthéon-Sorbonne
Membre titulaire de la section Histoire du monde moderne, de la Révolution française et des révolutions du CTHS
Société des études robespierristes, membre du conseil d'administration

M^{me} Catherine GAZIELLO

Directrice honoraire du département Philosophie, histoire, sciences de l'homme

à la Bibliothèque nationale de France
Membre titulaire de la section Histoire
contemporaine et du temps présent du CTHS

M. Jean-Pierre GÉLY

Chercheur associé à l'université Panthéon-Sorbonne, LAMOP (Laboratoire de médiévistique occidentale de Paris), UMR 8589
Président de la commission de publication du CTHS et membre titulaire de la section Sciences, histoire des sciences et des techniques et archéologie industrielle
Association des géologues du bassin de Paris, président d'honneur ; Groupe d'études scientifiques des carrières et des applications du souterrain, secrétaire général ; Comité français pour le patrimoine géologique, vice-président ; Groupe français d'étude du jurassique, membre du conseil d'administration ; Société amicale des géologues amateurs, membre d'honneur ; Groupe d'étude du cénozoïque, membre du conseil d'administration

M. Maurice HAMON

Directeur honoraire des relations générales de Saint-Gobain, président du Centre international du vitrail de Chartres
Président du CTHS et membre titulaire de la section Histoire contemporaine et du temps présent
Société de l'École des chartes, membre ;
Comité Gilles-de-Gouberville, membre

M. Arnaud HUREL

Ingénieur de recherche au département de Préhistoire du Muséum national d'histoire naturelle de Paris
Président de la section Sciences, histoire des sciences et des techniques et archéologie industrielle du CTHS
Société française d'histoire des sciences de l'homme, membre

M^{me} Danielle JACQUART

Directeur d'étude à l'École pratique des hautes études
Membre titulaire de la section Histoire et philologie des civilisations médiévales du CTHS
Comité national d'histoire des sciences, trésorière

M. Bruno LAURIOUX

Professeur d'histoire du Moyen Âge et de l'alimentation à l'université François-Rabelais de Tours, Centre d'études supérieures de la Renaissance ; chargé de mission pour la Cité de la gastronomie ; président de l'Institut européen d'histoire et des cultures de l'alimentation

Président de la section Histoire et philologie des civilisations médiévales du CTHS

M. Pierre-Yves LE POGAM

Conservateur en chef du patrimoine, département des Sculptures, musée du Louvre
Membre titulaire de la section Archéologie et histoire de l'art des civilisations médiévales et modernes du CTHS
Société nationale des antiquaires de France, trésorier

M^{me} Nicole LEMAITRE

Professeur émérite d'histoire moderne de l'université Panthéon-Sorbonne, membre de l'IHMC (Institut d'histoire moderne et contemporaine)
Présidente de la section Histoire du monde moderne, de la Révolution française et des révolutions du CTHS
Société scientifique, historique et archéologique de la Corrèze, membre ; Société historique et archéologique de l'Essonne et du Hurepoix, membre ; Société de l'histoire de France, membre ; Société d'histoire religieuse de la France, membre ; Société des lettres, sciences et arts de l'Aveyron, membre ; Société des archives historiques et du musée d'Ussel, membre

M^{me} Brigitte LION

Professeur des universités
Secrétaire de la section Histoire et archéologie des civilisations antiques du CTHS
Société des professeurs d'histoire ancienne de l'Université, membre

M. Philippe MARTIN

Professeur d'histoire moderne à l'université Lyon II, directeur de l'ISERL (Institut supérieur d'études sur les religions et la laïcité), FED 4147
Membre titulaire de la section Histoire du monde moderne, de la Révolution française et des révolutions du CTHS
Société d'histoire de Lyon rive gauche, membre ; Société historique, archéologique et littéraire de Lyon, membre

M. Florian MEUNIER

Conservateur en chef du patrimoine au musée du Louvre, département des Objets d'art
Secrétaire de la section Archéologie et histoire de l'art des civilisations médiévales et modernes du CTHS
Société nationale des antiquaires de France, membre résidant ; Groupe d'étude des monuments et œuvres d'art de l'Oise et du Beauvaisis,

membre ; Société de l'École des chartes, membre ; Société des antiquaires de Normandie, membre ; Société de l'histoire de Paris et de l'Île-de-France, membre du conseil d'administration ; Société des amis des monuments rouennais, membre

M. Claude MORDANT

Professeur émérite de protohistoire européenne à l'université de Bourgogne, membre de l'UMR ARTEHIS (Archéologie, terre, histoire, sociétés), UMR 6298, CNRS
Président de la section Préhistoire et protohistoire du CTHS
Société archéologique de Sens, membre ; Société préhistorique française, vice-président ; Société archéologique de Châtillon-sur-Seine, membre ; Association pour la promotion des recherches sur l'âge du bronze, président ; Société d'histoire et d'archéologie de l'arrondissement de Provins, membre ; Société archéologique champenoise, membre

M. Roger NOUGARET

Responsable du département Archives et histoire du groupe BNP-Paribas
Président de la section Histoire contemporaine et du temps présent du CTHS
Association française d'histoire économique, membre ; Association européenne d'histoire bancaire, comité scientifique ; Association pour l'étude de l'histoire de l'agriculture, vice-président

M. David PLOUVIEZ

Maître de conférences en histoire moderne à l'université de Nantes, membre du CRHIA (Centre de recherches en histoire internationale et Atlantique)
Membre titulaire de la section Sciences, histoire des sciences et des techniques et archéologie industrielle du CTHS
Société française d'histoire maritime, administrateur

M^{me} Hélène RICHARD

Inspecteur général des bibliothèques
Présidente de la section Sciences géographiques et environnement du CTHS
Académie des sciences, belles-lettres et arts de Besançon et de Franche-Comté, membre ; Société

des antiquaires de l'Ouest, ancien président ; Comité français de cartographie, ancien président ; Association d'histoire et d'archéologie du xx^e arrondissement de Paris, membre ; Société française d'histoire maritime, membre

M. Stéphane TIRARD

Professeur des universités en épistémologie et histoire des sciences à l'université de Nantes, directeur du centre François-Viète, Nantes
Vice-président de la section Sciences, histoire des sciences et des techniques et archéologie industrielle du CTHS
Société française d'histoire des sciences et des techniques, président ; Société française d'exobiologie, membre ; Société d'histoire et d'épistémologie des sciences de la vie, membre du conseil d'administration

M. Jean-Louis TISSIER

Professeur de géographie humaine à l'université Panthéon-Sorbonne
Membre titulaire de la section Sciences géographiques et environnement du CTHS
Société de géographie, membre

M^{me} Claudine VASSAS

Ethnologue, directrice de recherche émérite au CNRS, membre du LISST (Laboratoire interdisciplinaire Solidarités, sociétés, territoires), Centre d'anthropologie de Toulouse, CNRS-EHESS
Vice-présidente de la section Anthropologie sociale, ethnologie et langues régionales du CTHS

M. Jacques VERGER

Professeur émérite des universités
Membre émérite de la section Histoire et philologie des civilisations médiévales du CTHS
Académie des inscriptions et belles-lettres, membre ; Société d'histoire religieuse de la France, membre du conseil d'administration ; Société de l'histoire de France, membre ; Société nationale des antiquaires de France, membre correspondant ; Comité français des sciences historiques, membre ; Association des historiens pour la promotion et la diffusion de la connaissance historique, membre d'honneur