



**HAL**  
open science

## Existe-t-il des formes originelles de transmission du savoir ?

Marie Noëlle Chamoux

► **To cite this version:**

Marie Noëlle Chamoux. Existe-t-il des formes originelles de transmission du savoir ?. Pour, revue du Groupe Ruralités, Éducation et Politiques, 2000, Education, société (165), pp.17-24. halshs-00373451

**HAL Id: halshs-00373451**

**<https://shs.hal.science/halshs-00373451>**

Submitted on 5 Apr 2009

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

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

## ***Existe-t-il des formes originelles de transmission du savoir ?***

***Marie-Noëlle CHAMOUX***

*CNRS, Centre d'études des langues indigènes d'Amérique (CELIA)*

**E**n matière de transmission du savoir, il est prudent de se défier des premières images qui se présentent à l'esprit. La caricature de "primitifs" à l'intelligence quasi simiesque ou infantile n'est pas aussi effacée qu'on le croit.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, on pensait qu'ils étaient seulement capables de copier les modèles légués par leur tradition, acte éventuellement assorti de rituels magiques ou initiatiques, sans autres méthodes de transmission. On estimait que, du reste, ils n'avaient pas de véritables connaissances à transmettre et tout au plus parvenaient-ils à déformer physiquement et moralement leurs jeunes, par des moyens plus ou moins cruels, pour perpétuer les coutumes. Cette vision n'avait aucun fondement empirique solide.

Cependant, il convient de se demander si elle n'agit pas encore sournoisement de nos jours pour disqualifier des méthodes éducatives perçues comme archaïques, ou simplement dépassées, en les réduisant soit à une codification extrême, rigide et sacrée, soit à un laisser-aller. Cette vision est perceptible dans les vieilles querelles de pédagogues opposant classiquement les Anciens et les Modernes. On la repère entre autres dans la critique du "par coeur", réputé archaïque et abrutissant, alors qu'il n'est ni l'un ni l'autre.

Elle conduit à interpréter les "modes informels de transmission" comme des processus confus et désordonnés, alors qu'ils sont simplement officieux face à l'institution officielle de l'Ecole. Elle se retrouve dans de nombreuses dichotomies, neutres en apparence mais crypto-apologétiques, comme le savoir théorique versus le savoir pratique, le propositionnel versus le procédural, le savoir scientifique versus le savoir populaire, la

17

systématisation raisonnée versus la répétition automatique, l'enseignement versus l'apprentissage, etc.

Certes, nous avons besoin de distinguer des variétés d'institutions, de pédagogies, de méthodes d'organisation du savoir et de transmission. Mais gardons-nous de classer les sociétés et les groupes sociaux à partir de dichotomies "scolaricentriques", selon le mot de Strauss. On pense de plus en plus que le cadre d'éducation le plus "formel" et les méthodes les plus rationalisées, au coeur même de notre société, s'appuient sur des modalités de transmission souterraines, qui sont peut-être bien celles qui permettent *in fine* l'efficacité de la passation de savoir.

### ***Les sociétés humaines agissent en profondeur dans l'éducation***

C'est dire l'intérêt d'étudier, dans leur variété, les manières effectives de transmettre du savoir et des savoir-faire. Vers 1930, dans le berceau des théories culturalistes américaines, l'éducation et la formation des jeunes sont devenus de plein droit un thème d'investigation anthropologique, entraînant de nombreuses enquêtes dans le monde entier. Le postulat est qu'aucune société humaine ne laisse entièrement à la Nature le soin de former ses jeunes.

Des idées avancées à cette époque restent influentes. Tout d'abord l'éducation vise à transmettre la "culture", comprise au sens anthropologique d'ensemble de savoir, savoir-faire, connaissances, moeurs, droits, coutumes, croyances et toutes dispositions acquises en société. C'est donc bien plus qu'une simple passation de savoir et de consignes.

Une autre idée importante est que chaque "culture", par des moyens éducatifs précis, promeut un style particulier d'adulte, parfois même sans variantes suivant le sexe, comme chez les Arapesh d'Océanie étudiés par Margaret Mead. Les contrastes d'éducation et de profil d'adultes entre populations, bien connus quand il s'agit d'opposer les Athéniens raffinés aux rudes des Spartiates, ou les Français aux Anglais, sont observables en tous points du monde.

Dans le Pacifique, on encourage chez les enfants l'acte de donner : il est difficile d'équiper un enfant myope de lunettes parce qu'il en fait immédiatement don à des camarades. En Afrique noire, on réprime le questionnement chez les petits, car cela fait partie de la bonne éducation que ne pas mettre en doute ouvertement la parole des adultes. Dans l'école et la vie quotidienne françaises, le questionnement est encouragé, mais dans des limites soigneusement contrôlées par les adultes. Dans les tribus

d'Amazonie, encore guerrières vers 1950, on prône l'endurance, appréciée par la résistance aux morsures de fourmis.

D'une façon générale, le modèle d'adulte présenté par le groupe ne devient pas un moule qui réussit à abolir les différences individuelles. Les diversités subsistent et sont parfaitement connues, administrées et pensées par les populations concernées. Bien entendu, sous certaines conditions historiques, des conflits de modèles peuvent se déclarer et ce qui est même une situation banale dans le monde moderne.

Enfin, la transmission de la "culture" commence de façon précoce et emprunte toutes les voies qu'offre la vie en société. Les formes d'enseignement scolaire sont une voie parmi les autres. En 1938, Murdock et d'autres recommandaient d'enquêter sur de multiples aspects :

"Education : inclure ici toutes données sur la transmission de la culture à la génération nouvelle, durant le bas-âge et l'enfance..

"Transmission de savoirs et d'habiletés : éléments de culture transmis et retenus (contenu de l'éducation, les savoirs tabou) ; théorie éducative (idées sur le contenu, la marche à suivre, les méthodes d'éducation) ; l'acquisition des habitudes physiques et mentales [voir ci-dessous "organisme humain]" ; apprentissage par observation, identification, et imitation ; enseignement ; identité des aînés (les parents, les grands-parents) que les enfants fréquentent et desquels ils apprennent ; extension et intimité de tels contacts ; acquisition de la coordination musculaire, techniques manuelles, et savoirs traditionnels et croyances ; apprentissage de la marche, du langage, de la pensée ; éducation à travers le jeu ; systématisation de l'enseignement ; écoles ; instructeurs spécialisés"

"Socialisation et discipline : conception du bon et du méchant enfant ; autorités disciplinaires sur les enfants... ; méthodes d'inculcation (répression, contrainte, récompenses et punitions)..."

"Organisme humain : Habitudes : conception et interprétation des habitudes ; indications sur leur modes de formation (ex : conditionnement..., renforcement, extinction et récupération, relations entre actes et renforcement) ; indications sur les types d'apprentissage (ex : essai et erreur, usage de perspicacité ou d'intelligence) ; tics nerveux... ; postures non décrites ailleurs (ex : démarche, station debout, assise, appuyée) ; habitudes motrices dans l'usage des objets ; habiletés acquises non décrites ailleurs (ex : nager, grimper) ; etc."

On a critiqué l'inspiration béhavioriste de ces approches qui conçoivent l'éducation comme un processus de conditionnement précoce et définitif de l'individu par la société. De plus ce qui est transmis effectivement échappe en partie à l'action éducative délibérée. Cependant ces approches ont eu le

mérite de faire reconnaître des pratiques de transmission qui, quant à l'efficacité, n'ont rien à envier à l'enseignement scolaire.

### *Cadres et situations de transmission du savoir*

Les passations du savoir et des savoir-faire sont des processus très complexes, qui mettent en jeu l'organisation sociale, les représentations et les systèmes symboliques, les interactions avec l'environnement matériel, le développement cognitif.

L'institution scolaire est souvent qualifiée de cadre "formel", face aux autres, "informels", parfois en distinguant, comme Ahmed, un statut intermédiaire, le "non-formel", correspondant à des écoles parallèles ou coutumières. Ce point de vue reprend celui des appareils d'Etat et constitue un outil d'analyse plus administratif que sociologique. Mais les institutions peuvent également être décrites selon leur rôle plus ou moins spécialisé dans la transmission. Dans toute société humaine, il existe au minimum une institution plurifonctionnelle dans laquelle la mission éducative est encadrée : le groupe familial. La plupart du temps, il s'en ajoute d'autres, tout aussi plurifonctionnelles : village, atelier, "maisons des jeunes" présentes dans de nombreux groupes humains, parrainage, patronage, etc. Les institutions spécialisées dans la transmission, telles les formes d'école et de préceptorat, peuvent être présentes, en plus — et non en substitution — des autres cadres existants.

Il est fécond d'élargir le point de vue en ne s'axant plus sur l'aspect institutionnel mais sur les situations de fait dans lesquelles s'effectuent les transmissions de savoir. L'attention se déplace alors vers l'interface entre des phénomènes sociologiques et psychologiques. La prise en compte des contextes, non seulement dans la transmission de la "culture" mais dans le développement cognitif, fut préconisée par le psychologue Vigotsky. Elle connaît un regain d'intérêt et constitue une piste très suivie. Super & Harkness ont proposé la notion de "niche développementale", dont ils indiquent différentes dimensions : les contextes matériels (environnement naturel, alimentation, objets, etc.) et sociaux (famille, parenté, autres jeunes et personnes coprésentes, etc.) ; les conceptions locales sur le développement humain, les étapes attendues, les types de compétence à acquérir, l'évaluation, le modèle idéal d'être humain à atteindre, etc. ; les pratiques éducatives (soins, postures, stimuli, sanctions et récompenses, entraînements pratiques, etc.). L'école ne serait qu'un contexte particulier parmi d'autres.

### ***Transmission par un maître et transmission diffuse***

La relation pédagogique elle-même doit être mise en perspective. La mise en rapport de ceux qui savent avec ceux qui apprennent ne se présente pas toujours, loin de là, sous une seule figure, celle du couple réunissant un maître et son disciple, ou un maître et un regroupement d'élèves (une classe). Bien entendu, on observe fréquemment des relations prédéfinies entre un apprenti ou disciple et un instructeur précis — qui peut être un parent, un aîné, un allié, un ami, un maître d'atelier, etc. — et tout le monde en connaît des exemples.

Mais ce genre de rapport pédagogique n'épuise pas, avec le seul enseignement scolaire, la totalité des voies de transmission. Dans toutes les sociétés, une partie des savoir, savoir-faire et compétences indispensables se communiquent sans instructeur désigné. C'est même ainsi que l'on apprend sa langue maternelle. Cette forme de transmission, sans relation pédagogique spécifique, a reçu des noms divers : transmission diffuse, incidente, par imprégnation, etc. Elle ne se trouve pas seulement dans la vie familiale, mais dans toutes les situations quotidiennes. Elle n'est en rien "primitive" et continue de fonctionner au sein de notre système social. Elle se caractérise par l'absence de prédéfinition du cadre et des agents de transmission : ni moments, ni lieux voués à la transmission du savoir, ni étapes rigides, ni instructeurs désignés. Elle se coule dans les circonstances concrètes : la vie quotidienne, le travail, les sorties, les bavardages, les fêtes, etc. Mais ce n'est pas pour autant un laisser-faire "naturel" : les personnes présentes, parents, amis, voisins, etc., transmettent souvent volontairement des bribes de savoir, en fonction du modèle d'adulte et des théories éducatives que la "culture" véhicule. Dans certains groupes, on considère que cette manière de transmettre est particulièrement efficace pour certains savoirs et savoir-faire. Chez les Nahuas et les Mayas du Mexique, de nombreux savoirs naturalistes et économiques concernant l'agriculture sont transmis de cette façon, ce qui a pour effet de les diffuser parmi toute la population d'un village, sans distinction de sexe ou d'occupation principale, et sans tenir compte des idéologies locales attribuant l'activité horticole au rôle masculin. Cet exemple donne l'occasion de souligner que le modèle d'adulte explicite peut renvoyer à l'ordre symbolique (c'est l'homme qui cultive la terre) et non pas aux pratiques productives (les femmes savent et peuvent le faire aussi). Le modèle effectivement reproduit est celui d'un couple de paysans aux compétences semblables. Dans notre société, n'omettons pas d'inclure dans ce mode de transmission diffuse et dans la niche développementale les médias, la publicité, les objets techniques, etc. par lesquels des puissances marchandes, politiques et religieuses cherchent

délibérément à "former" les jeunes, ainsi que nous le savons tous. Toute réflexion sur la transmission ne saurait renvoyer l'éducation extrascolaire au seul cadre familial.

Pourquoi faut-il tantôt un maître et tantôt non ? C'est un thème qui mériterait des recherches approfondies. On pense spontanément à l'expliquer par les caractéristiques intrinsèques de tel savoir ou savoir-faire, mais il y a une autre explication, moins faussement évidente et plus sociologique. Elle consiste à prendre en compte le degré de diffusion d'un savoir ou savoir-faire dans la niche développementale. Lorsque des connaissances et des habiletés sont répandues chez une majorité de membres d'un groupe, elles peuvent souvent se transmettre sans intervention spécifique d'un instructeur. Mais si le même savoir est devenu rare, alors une action pédagogique nettement marquée sera nécessaire. Les modes de transfert ne peuvent être isolés des relations sociales.

### ***Méthodes de transmission non scolaires***

Les pédagogies non scolaires sont organisées de façon variable. Là on observera, comme à l'école, des *cursums* codifiés, des rituels initiatiques, des inspections, des examens de passage, des diplômes (les métiers organisés sous l'Ancien Régime). Ailleurs, il n'y aura pas de dispositifs aussi prédéfinis mais des guides plus ou moins explicites de comportements éducatifs et transmetteurs.

Avec ou sans organisation visible, l'action pédagogique existe bel et bien. Greenfield et Lave ont proposé de distinguer trois options : l'apprentissage par essai et erreur, où le sujet est placé devant une difficulté et doit trouver seul les moyens de réaliser la tâche ; le modelage, où l'instructeur organise les étapes et les tâches successives de sorte que le sujet ne commette pas d'erreurs ; l'échafaudage, où le sujet est mis devant un ensemble de tâches complexes qu'il réalise en interaction avec l'instructeur, pour éviter les échecs, en vue de se passer progressivement du soutien du maître.

L'intervention du langage est très variable. Sa domination est écrasante dans l'enseignement scolaire de type moderne, dont le modèle tend à envahir les apprentissages artisanaux, comme l'a montré F. Tanon : aux Etats-Unis, on commence par enseigner à l'apprenti les mots techniques et l'histoire du tissage manuel, sans qu'il touche un métier ; en Afrique, on le fait tisser d'abord et le vocabulaire est transmis ensuite. Le biais langagier scolaire — à base de listes de vocabulaire, de description de procédés (algorithmisation), de principes de classifications, de règles de fabrication — fait paraître à tort les autres pédagogies comme uniformément

muettes ou presque. La réalité est beaucoup plus variable. Le langage peut intervenir pour guider l'apprenti sous forme d'approbations ou de critiques, laconiques ou volubiles selon les modèles locaux de rapports humains. Certains groupes emploient les conseils, sermons et admonestations morales, etc. L'explicitation peut être proscrite en cours d'action mais intervenir en dehors des moments d'apprentissage.

Les Nahuas, par exemple, doutent que l'explicitation soit un bon moyen de transmettre certains savoir-faire : c'est en se concentrant, en observant attentivement que le jeune apprend, non en écoutant un maître. En Afrique, on dit qu'un élève apprend s'il a le coeur pour cela. La volonté de s'instruire et la concentration de l'attention sont des qualités psychologiques souvent mises en avant, bien plus que des formes d'intelligence ou des dons supposés. Elles font l'objet d'un renforcement par la culture locale.

### *Les théories locales et leurs prolongements pédagogiques*

Dans toutes les sociétés l'action pédagogique est reliée à un arrière-plan qu'on pourrait dire métaphysique et à une psychologie. L'action est guidée par l'idée qu'on se fait de l'Homme, de ses capacités, des étapes de son développement, de la variété des tempéraments et de la nature du savoir.

Dans un groupe donné, il y a souvent une très grande cohérence entre ces représentations et les manières d'agir avec les jeunes. Résumons, à titre d'exemple, les pratiques des Nahuas et des Mayas. Chaque être humain est doté d'une âme qui détermine son tempérament, mais elle ne s'implante fermement dans la personne qu'au fil du temps. De là découlent des étapes éducatives et des modes d'action adaptés. En résumé, l'enfant de moins de 2 ans est considéré comme inapte à recevoir un savoir ou même un dressage et que le contraindre ou le châtier est inutile et très dangereux, car la peur peut décrocher l'âme et le faire mourir. Mais tout progrès de l'enfant donne lieu à une joie bruyante. Durant l'étape suivante, qui se termine vers 9 ou 10 ans, on maintient l'attitude prudente car "l'âme" est encore fragile, mais quelques éléments de contrainte apparaissent. On confie certaines tâches domestiques à l'enfant, en employant au besoin des encouragements et désapprobation verbaux. On le laisse toucher aux outils. Vers 10 ou 11 ans, l'âme arrive et le temps est venu pour le jeune de devenir responsable. Les entraînements s'intensifient et se diversifient. Il doit acquérir non seulement des savoirs et habiletés, mais de la persévérance, de la patience, de la résistance aux tâches pénibles. Ce schéma, donné à titre d'exemple, n'est pas généralisable tel quel à d'autres cultures.



Ce qui est généralisable, c'est l'interrogation sur les présupposés qui sous-tendent les pratiques pédagogiques et les modalités de transmission, y compris les nôtres, y compris celles de l'École. Parmi nos présupposés, se trouve la méconnaissance de la transmission diffuse, dans sa complexité dérangeante et dans ses changements historiques. D'autres présupposés consistent à faire de la pédagogie une affaire de techniques, alors qu'elle est inséparable d'une idée de l'Homme et de sa vie en société. La liste n'est pas close et est même à peine ouverte. Un vrai travail critique sur nous-mêmes est à reprendre et la comparaison avec d'autres sociétés est dans cette optique un révélateur appréciable.

**Références bibliographiques citées**

- AHMED, M.;, 1983, "Le non formel et les questions critiques de l'éducation", *Perspectives*, 13 (1) : 37-47.
- CHAMOUX, M.-N., 1986 "Apprendre autrement", 209-235, in P. Rossel (ed.), *Demain l'artisanat?*, Paris, Genève, Presses universitaires de France, Cahiers de l'I.U.E.D.
- GREENFIELD, P. & LAVE, J., 1979, "Aspects cognitifs de l'éducation non scolaire", *Recherche, pédagogie et culture*, 8 (44) : 16-35.
- MAUSS, M., 1967, "Les techniques du corps", in *Sociologie et anthropologie*, Paris, Gallimard.
- MEAD, M., 1928 et 1935 (1987), *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon.
- MURDOCK, G.P & Allii, 1938, *Ouline of Cultural Materials* , New Haven, Institute of Human Relations, Yale University
- STRAUSS, C., 1984, "Beyond "formal" versus "informal" education : uses of psychological theory in anthropological research", *Ethos*, 12 : 195-222.
- SUPER, C. M. & HARKNESS, S., 1986, "The developmental niche : a conceptualization at the interface of childs and cultures", *International Journal of Behavioral Development*, 9 ;, 545-570
- TANON, F. 1996, "Découpage du savoir, apprentissage et transfert de connaissances", *Techniques et culture*, 28 : 65-82.