



HAL
open science

Apprentissages à l'épreuve

Nicolas Adell, Paul Sorrentino, Sophie Chave-Dartoen

► **To cite this version:**

Nicolas Adell, Paul Sorrentino, Sophie Chave-Dartoen. Apprentissages à l'épreuve. *Ethnographiques.org*: revue en ligne de sciences humaines et sociales, 2023, 45, https://www.ethnographiques.org/2023/Adell_Chave-Dartoen_Sorrentino. halshs-04422929

HAL Id: halshs-04422929

<https://shs.hal.science/halshs-04422929>

Submitted on 1 Feb 2024

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.



Numéro 45 - Juin 2023
Apprentissages sous tension

Apprentissages à l' épreuve

Nicolas Adell, Sophie Chave-Dartoen, Paul Sorrentino

Résumé

Cette introduction aborde les apprentissages comme des épreuves, au sens pragmatique. En effet, les situations d' apprentissage recouvrent autant de moments où l' action s' interrompt, où la continuité de la pensée est suspendue et où il faut ré-évaluer, re-négocier, s' accorder pour que les choses reprennent leur cours. Ces épreuves façonnent des zones et des motifs de tensions qui font de tout apprentissage une arène où se rencontrent des forces, des conceptions et des attentes multiples. Les études de cas réunies dans ce numéro proposent ainsi d' analyser la manière dont des savoirs et des compétences sont transmis dans le cadre de situations de frottement et de tiraillement impliqués par la confrontation de savoirs et de modes d' apprentissage dont la nature, l' échelle, la perception ou les principes diffèrent. Pour introduire ces ethnographies, nous y relevons trois niveaux de lecture. D'abord, une attention au fait que les tensions traversant les apprentissages portent autant sur leurs contenus que sur leurs formes, sur leurs cadres techniques autant qu' épistémiques. Ensuite, l' ethnographie de ces épreuves permet une articulation des échelles en jeu, des institutions (proches ou lointaines) aux individus (avec leurs aspirations et leurs frustrations). Enfin, les apprentissages sous tension s'inscrivent dans les temporalités en mettant en évidence continuités et discontinuités dans la reconduction du social autant que dans les manières dont les individus cherchent à se projeter dans l'avenir. mots-clés : apprentissage, conflit, transmission, savoirs, éducation

Abstract

Learning as trial This introduction invites the reader to view learning practices as trials, in the pragmatist sense of the term. Situations of learning entail moments when action is interrupted, when the continuity of thought is suspended, and when one must re-evaluate, re-negotiate and adjust in order for things to resume their course. These trials configure zones and patterns of tension, making any instance of learning an arena where multiple forces, notions and aspirations meet. The case studies assembled in this issue thus provide an analysis of the way knowledge and skills are transmitted through the situations of friction and discomfort produced by the confrontation of modes of knowing and learning whose nature, scale and principles differ. We suggest three levels of reading for these ethnographic studies. First, we note that the tensions characterizing these learning practices concern both

their content and their form, both their technical and their epistemic frameworks. Second, that ethnographic analysis of these trials reveals how different levels of analysis, from institutions (near or far) to individuals (with their aspirations and frustrations) are articulated. Finally, that these instances of learning are embedded in specific temporalities, involving continuities and discontinuities in the ways both that the social is reproduced and that individuals seek to project themselves into the future. keywords : learning, conflict, transmission, knowledge, education

URL: https://www.ethnographiques.org/2023/Adell_Chave-Dartoen_Sorrentino
ISSN : 1961-9162

Pour citer cet article :

Nicolas Adell, Sophie Chave-Dartoen, Paul Sorrentino, 2023. « Apprentissages à l' épreuve ». *ethnographiques.org*, Numéro 45 - Juin 2023
Apprentissages sous tension [en ligne].
(https://www.ethnographiques.org/2023/Adell_Chave-Dartoen_Sorrentino - consulté le 20.09.2023)

ethnographiques.org est une revue publiée uniquement en ligne. Les versions pdf ne sont pas toujours en mesure d' intégrer l' ensemble des documents multimédias associés aux articles. Elles ne sauraient donc se substituer aux articles en ligne qui, eux seuls, constituent les versions intégrales et authentiques des articles publiés par la revue.

Apprentissages à l' épreuve

Nicolas Adell, Sophie Chave-Dartoen, Paul Sorrentino

Sommaire

- Des épreuves dans l' apprentissage
- Descendre dans l' arène
- Confrontation des cadres de référence, des positionnements épistémiques et des principes pédagogiques
- Incertitude des connaissances et rapport critique au savoir
- Négocier la rupture et la continuité : des politiques publiques aux arrangements communautaires
- Notes
- Bibliographie

Des épreuves dans l' apprentissage

Apprendre est une épreuve [1]. Plus précisément, les situations d' apprentissage recouvrent, pour la plupart, un certain nombre d' épreuves qui consistent en autant de moments où l' action s' interrompt, où la continuité de la pensée est suspendue et où il faut ré-évaluer, re-négocier, s' accorder – en somme, il faut faire quelque chose de plus – pour que les choses reprennent leur cours [2]. Il peut s' agir aussi bien d' un morceau de bois qui résiste plus que d' habitude au coup de rabot, de la mauvaise compréhension d' une consigne, d' un différentiel d' attente, d' un réajustement de ce que l' on sait à la lumière de ce que l' on vient d' apprendre. L' une des propriétés de l' épreuve est de n' être pas tout à fait prédictible. C' est précisément parce qu' elle ne l' est pas qu' elle est une épreuve, autrement elle serait dans « l' ordre des choses ». Une autre est que la manière de la surmonter relève elle aussi d' une certaine indétermination qui rend son issue toujours incertaine. Parfois, l' épreuve est trop grande, ou l' accord à trouver trop complexe, et l' apprentissage échoue.

Or, la plupart des travaux consacrés aux contextes d' apprentissage, sans négliger la part des aléas, des indéterminations et des épreuves, ne prêtent pas l' essentiel de leur attention à ces phénomènes. Avec les actrices et acteurs, ils placent la focale sur les recettes de la réussite – et parfois de l' échec –, décrivent la façon dont le processus fonctionne et les manières par lesquelles on acquiert un savoir ou une compétence. Ce faisant, ils mettent logiquement l' accent sur le prédictible, le déterminé, le cadré. Décrire comment fonctionne un apprentissage, c' est pour une large part expliquer comment il réussit [3]. À vrai dire, il n' y a rien de plus légitime que cette perspective qui fait écho aux attentes des personnes impliquées et qui correspond aux enjeux et résultats de la situation. Il s' agit bien, au bout du compte, d' apprendre quelque chose de plus, de maîtriser mieux, de savoir faire. Dans tout contexte d' apprentissage plus ou moins formalisé existent des attentes culturellement et socialement définies qui s' inscrivent peu ou prou dans le cadre de l' efficacité et du résultat. Une efficacité qui ne relève pas tout à fait de l' efficacité technique – celle à laquelle fait référence la célèbre « formule de Mauss » (Sigaut 2003) définissant la technique comme un « acte traditionnel efficace » (Mauss 1935) – mais admet dans ses réussites un peu plus que l' effet escompté au départ. Elle consiste en une sorte d' efficacité augmentée, « efficacité sociale » peut-être comme le dit Georges Guille-Escuret (2003), qui témoigne à la fois de la prégnance de la logique de l' effet et de sa souplesse dans le cadre de l' apprentissage. Tandis que le coup de marteau n' est efficace que dans la mesure où il enfonce effectivement le clou, l' apprentissage du coup de marteau peut aussi voir son action s' exercer ailleurs ou être évaluée différemment, dans l' assimilation des règles gouvernant la hiérarchie au sein d' un métier, dans le perfectionnement de sa coordination musculaire ou de la gestion de son effort, dans la connaissance des différents types de marteaux et de clous, etc., qui peuvent tout à fait se réaliser indépendamment du fait de parvenir à enfoncer correctement un clou. Mieux, l' échec à maîtriser ce savoir-faire au terme d' un cycle d' apprentissage ne retire pas forcément à ce dernier son efficacité. Au lieu d' aboutir à l' acquisition d' une compétence, il peut faire progresser dans la connaissance de soi (suis-je fait pour cette activité ?). Mais parfois l' on n' en retire rien et l' on échoue pour de bon ; efficacité augmentée n' est pas efficacité totale.

Cette rhétorique nécessaire et dévorante du pronostic, de la projection, du résultat et de l' effet dans l' apprentissage a sans doute contribué à passer sous silence, ou à atténuer, tout ce que ces situations de transmission et d' acquisition de savoirs et de compétences contiennent d' épreuves, au sens pragmatiste du terme. Il ne s' agira

donc pas de les réduire à des défis dont la progression plus ou moins organisée dans le temps de l' apprentissage – à la manière dont Jean Lave considère les différentes étapes des apprentis tailleurs du Libéria qui « produisent un ordre qui vise à réduire peu à peu les échecs » (Lave 1997 : 21) – ordonne le processus et rythme l' acquisition des savoir-faire et des connaissances. Les épreuves sont autrement plurielles et simultanées. Elles façonnent des zones et des motifs de tensions qui font de tout apprentissage une arène où se rencontrent des forces, des conceptions, des attentes et des enjeux multiples qui nécessitent autant d' ajustements, d' accords et de négociations, pour qu' au bout du compte, « ça marche ». Il ne sera pas question dans ce numéro de déployer dans son entier cette pluralité, mais de souligner les épreuves qui donnent lieu à des tensions sociales ou qui les révèlent. Des épreuves suffisamment robustes pour n' être pas simplement dépassables par une mise au diapason intuitive, tacite. Et elles font un peu, ou beaucoup, de bruit, de la verbalisation à la controverse.

Au sein de cette arène s' affrontent donc de multiples acteurs, mais aussi de multiples domaines, niveaux ou échelles qui ne se superposent pas toujours. Si savoir c' est « mettre de l' ordre » (Adell 2011), alors apprendre c' est renégocier un peu l' ordre qui a été mis, ne serait-ce qu' en y incluant de nouveaux dépositaires de savoirs, ou des dépositaires de nouveaux savoirs. C' est d' ailleurs dans le creuset de ces transformations personnelles que viennent parfois se nicher d' autres changements ou se négocier de nouvelles positions, différentes de celles que prévoyait le cadre et pour lesquelles on peut arguer de compétences nouvelles. Celles-ci peuvent ainsi s' acquérir hors des sentiers battus et des voies organisées et transmises par la découverte personnelle, la rencontre extraordinaire, les réseaux sociaux, la révélation, ou simplement le hasard. Ces modes d' accès à l' innovation et à la créativité peuvent être favorisés et recherchés, y compris dans des systèmes dits traditionnels, comme autant de résolutions heureuses d' épreuves. Dans ces cas, on ne se contente pas de refaire ce que l' on a appris. On exploite un répertoire neuf de compétences et de savoirs pour construire à la fois de la pensée, des objets, mais aussi sa position sociale et son identité rendue plus fluide et adaptable (Greenfield 2004 ; Gosselain 2008), ce qui n' est pas toujours sans alimenter de nouvelles tensions, entre les générations, entre les traditions, entre les sexes, entre les groupes.

Descendre dans l' arène

Les études de cas réunies dans ce numéro proposent ainsi d' analyser la manière dont des savoirs et des compétences sont transmis dans le cadre de situations de frottement et de tiraillement impliqués par la confrontation de savoirs et de modes d' apprentissage dont la nature, l' échelle, la perception ou les principes diffèrent. L' observation de ces situations de tension permet de dessiner les contours, signifiants pour les actrices et acteurs, des savoirs et des « systèmes » d' apprentissage concernés qui sont ainsi stabilisés, parfois rigidifiés et caricaturés, pour les « besoins » de la confrontation. Ce sont donc des occasions privilégiées pour saisir l' ensemble des valeurs accordées à ces systèmes au regard des enjeux de reconduction ou de relance du groupe et de son monde, mais aussi d' identifier de nouveaux savoirs (ou de nouveaux partages entre des savoirs existants). Pour ce faire, les stratégies individuelles et collectives face à la nouveauté ou à l' évolution d' une situation, comme les dimensions conscientes et inconscientes des processus de sélection ou d' articulation des schémas explicatifs et des modèles de transmission, seront au cœur du numéro.

De telles perspectives ouvrent un champ foisonnant de questionnements. Les

réponses/adaptations sont-elles subies dans un contexte de domination circonstancielle ou structurelle ? Sont-elles concertées, assumées, organisées à un niveau institutionnel ? Ou, résultent-elles de choix – individuels ou collectifs – plus pragmatiques devant l’opportunité ou la nécessité de faire évoluer savoirs et apprentissages, et d’adopter de nouveaux modes de transmission ?

Dans quelle mesure le jeu des institutions (politiques nationales et instances supranationales, associations professionnelles, organisation et valeurs propres aux groupes locaux, etc.) pèse-t-il sur la manière dont groupes et individus, selon les contextes, pensent la continuité et la rupture ? De quelles façons ces inerties institutionnelles jouent-elles sur l’adhésion des personnes à l’évolution ou au maintien de certains modes de transmission et sur l’intensité de leur engagement dans ceux-ci ? Comment les individus réagissent-ils face à l’introduction ou à la coexistence, parfois imposée, de pratiques et de savoirs qui remettent en question leurs modes ordinaires d’acquisition du savoir ? Plus précisément, comment gèrent-ils les tensions inhérentes au fait d’avoir à jongler entre des contenus et des modèles d’apprentissage différents ?

Si la question de l’articulation des types, formes et modes de savoirs est au cœur de nombreux programmes de recherche, et si les processus de cohabitation, d’hybridation et de métissage des connaissances sont largement documentés dans des contextes culturels et sociaux différents (voir par exemple Frank et Stollberg [2004](#) ; Jankowski et Lewandoski [2017](#) ; Lewandoski [2007](#) ; Saussey [2011](#)), la manière dont cette articulation peut produire au quotidien des tensions dans le cadre des apprentissages, ainsi que les implications sociales et psychologiques de ces processus pour les acteurs – la manière dont elles constituent pour eux des *épreuves* –, a cependant moins focalisé l’attention.

Les articles rassemblés dans ce dossier cherchent ainsi à documenter et à analyser les tensions, les ajustements, mais aussi les ruptures que ces épreuves entraînent, issues de la rencontre entre des contenus ou des modes – voire des modèles – d’apprentissage différents et qui ont leurs propres enjeux personnels, sociaux et culturels. Ils mettent en évidence la grande diversité des situations « sous tension » et celle des réponses apportées, qui vont de l’opposition plus ou moins frontale aux stratégies d’aménagements en passant par la mise en œuvre d’un régime caché de pratiques, voire à de la récalcitrance.

Mais descendre dans l’arène des contextes d’apprentissage et se placer au niveau des individus et de leurs stratégies est aussi une façon de remonter, de façon située, vers les forces globales qui ont façonné ces situations complexes et mis en demeure les individus d’y répondre.

Le colonialisme, avec ses conséquences économiques, politiques et sociales, la mondialisation généralisée des flux – de personnes, de choses, mais aussi des idées et des pratiques –, puis le développement des nouvelles technologies d’information et de communication, ont décloisonné les lieux, les acteurs et les formes d’apprentissage. Ils ont entraîné l’entrelacement et la concurrence des schémas de référence et des moyens techniques et intellectuels à la disposition des personnes et des groupes humains pour transmettre des savoirs et en gérer les apprentissages. Ainsi, l’arrivée de modèles scolaires ou académiques d’organisation du système des connaissances et de l’autorité par le savoir, mais aussi les politiques publiques

mondiales impulsées depuis les agences internationales de développement activent au plus haut point, quoique sous des formes différentes, des tensions issues de la circulation des pratiques « euro-globalisées » lorsqu'elles sont imposées.

Ces processus ont contribué à construire de nouveaux « systèmes de connaissances » entretenus par des manières différentes de stocker, de transmettre et d'acquérir des compétences et connaissances. Dans les domaines de la santé, de l'environnement ou de l'éducation tout particulièrement, savoirs scientifiques et connaissances « traditionnelles », « locales » ou « alternatives » ne cessent de s'affronter, tant sur le plan des contenus que sur celui des modèles de transmission. Les tensions y ont une dimension politique particulièrement explicite qui peut se traduire par des phénomènes de résistance, des conflits que soulèvent la coexistence des modèles et la manière dont ces derniers font, ou non, autorité pour les individus.

Dans le contexte contemporain de circulation accrue et de transnationalisation des connaissances et des formes d'apprentissage, on assiste donc à une augmentation proportionnelle des fronts de lutte entre des savoirs institutionnels ou scolaires exogènes et des « économies morales éducatives » (Prigent 2017) ou des « communautés de pratiques » (Lave et Wenger 1991) autochtones qui ont leurs modèles propres de distribution des savoirs et d'apprentissage. L'importation, voire l'imposition d'autres modèles, impacte les conceptions mêmes de la transmission (en introduisant de la compétition, en installant de nouvelles voies de légitimation, en déconsidérant les anciennes ou en les renforçant par « résilience », etc.) et exerce, parfois à très court terme, des effets considérables sur les structures sociales en place [4]. Dans certains cas, ce type de tension peut conduire à des situations quasi « névrotiques », lorsque les références et les valeurs auxquelles elles renvoient s'avèrent mutuellement exclusives ou contradictoires (voir par exemple Lewandowski 2007 ; Medaets 2015 ; Figueiredo 2017 ; Salaün 2009). Les disparités socioculturelles peuvent ainsi s'en trouver renforcées (lorsqu'une élite en place profite des nouveautés), ou recomposées sur de nouvelles bases, des communautés entières étant mises en situation d'échec lorsque des dominations économique et symbolique viennent s'ajouter à la domination politique. Tel fut le cas de la minorité maorie de Nouvelle-Zélande, qui subit durement les effets d'un impérialisme multiforme avant d'en produire une critique venue nourrir, depuis près de quatre décennies, activisme politique et pensée post-coloniale (Smith 1999).

Les cadres (plus ou moins) militants articulés aux études post- et décoloniales ouvrent en effet aux chercheurs, notamment « autochtones », un riche champ, à la fois critique et productif, pour se saisir de ces questions et, plus généralement, des dissymétries résultant de l'entreprise coloniale et des effets de la mondialisation. Ils contribuent, entre autres, à donner de l'écho aux épistémologies autochtones dans une perspective anti-hégémonique au sein de nombreux domaines, et notamment pour l'éducation et la recherche (Smith 1999 ; Thaman 2003 ; Nabobo-Baba 2006).

Or le changement de paradigme que suppose un décentrement radical en vue de la revalorisation des savoirs autochtones [5] ne va pas toujours de soi (Hokowhituet *al.* 2021). Dans certains cas, en effet, les programmes de valorisation des savoirs non académiques eux-mêmes participent davantage à reproduire et à rigidifier les systèmes d'opposition qu'ils tâchent pourtant théoriquement de corriger (« savoirs scientifiques » versus « savoirs vernaculaires » par exemple) : les projets de gestion intégrée des ressources ou, encore, les programmes scolaires de reconnaissance des minorités culturelles débouchent rarement sur un apprentissage mutuel et une mise en commun des connaissances annoncés par les porteurs de ces projets (voir Muller

(2012), Fache et Pauwels (2020) ou Salaün et Baronnet (2016) pour le monde océanien ; Nadasdy (2003) pour le Canada). La résolution d' une tension aboutit parfois à l' installation d' une autre plus complexe, transversale, combinant les dimensions politiques, sociales, économiques et culturelles, avec des traductions religieuses, techniques, ontologiques dans certains cas. Ce numéro propose justement de fournir un éclairage sur la diversité des registres impactés par des tensions dans plusieurs situations et de mettre au jour les mécanismes par lesquels une situation d' apprentissage se tend davantage ou trouve à se détendre.

Les contributions réunies dans ce volume mettent en avant la multitude des discours, des voix et des actions, parfois discordants, au sein des situations d' apprentissage et des mondes sociaux dans lesquelles elles s' enracinent. Elles présentent un ensemble diversifié de contextes qui montrent des groupes et des individus confrontés à des systèmes explicatifs et à des modèles de transmission au moins divergents, sinon tout à fait antinomiques. Développant l' analyse à partir d' observations ethnographiques, toutes proposent une analyse de ces situations « par le bas ». Ce faisant, les articles de ce dossier placent la focale sur l' expérience vécue des acteurs et les conceptions qu' ils en ont plutôt que sur des types ou des catégories de savoir *a priori*. Cette approche par les pratiques, les logiques locales et les catégories vernaculaires qui les organisent ainsi que leur évaluation en contexte interroge la manière dont les groupes humains conçoivent ce qui constitue un savoir ou une compétence et les modes adaptés de transmission et d' acquisition. Plus précisément, une telle approche, nourrie par les épreuves qu' elle s' efforce de décrire, tend à montrer que ces modes adaptés de transmission et d' acquisition ne sont ni un simple vecteur de contenus, ni le bout d' une chaîne qui verrait un savoir se constituer puis se transmettre. Les modalités d' acquisition et de transmission sont un enjeu socialement structurant, ce qui confère aux tensions qui les animent un caractère dramatique (c' est l' ensemble d' un système qui est atteint), mais aussi un potentiel d' innovation et de rupture épistémique.

Confrontation des cadres de référence, des positionnements épistémiques et des principes pédagogiques

Tel est le cas lorsque coexistent – ou s' articulent – dans un même domaine de pratique, des savoirs et des savoir-faire renvoyant à des cadres techniques ou épistémiques différents. Cette situation est particulièrement évidente lorsque des systèmes sociotechniques et historiques se généralisent et s' imposent à l' échelle globale. Cette généralisation sur la base de questionnements, de méthodologies et de standards occidentalo-centrés construit une hégémonie et une violence épistémiques (Smith 1999 ; Thaman 2003 ; Vickers 2020), mais crée aussi des inadéquations profondes entre savoirs et savoir-faire contrôlés, normalisés et globalisés d' une part, et contraintes socioculturelles, économiques et techniques d' autre part.

La contribution d' Isabelle Gobatto présente, à travers l' étude du regard réflexif et critique d' une pédiatre burkinabè sur sa pratique de la médecine, les vives tensions que cela entraîne chez les professionnels de santé dans les « pays du Sud ». Ici, les problèmes pratiques et éthiques soulevés au Nord quant aux contradictions entre théorie et pratique, entre conduite prescrite et conduite effective, entre ce que l' on apprend et la façon dont on est réduit à l' appliquer – ou pas – du fait de l' isolement, du manque de moyens, ou de temps, par exemple, prennent un relief très particulier. Elle montre notamment la profonde dichotomie que son interlocutrice affronte, sous forme de « transactions internes », entre ce qui relève de « savoirs » biomédicaux à valeur universelle, « objectifs » et « vrais » quant au corps

humain et au traitement de ses dysfonctionnements, et les savoirs vernaculaires, les nosologies populaires qu' elle classe du côté de la « croyance ». Dans le discours de ce médecin, « rationalité » et savoirs biomédicaux se heurtent en premier lieu aux registres interprétatifs locaux et à des pratiques « culturelles » qui entravent ses efforts alors que les difficultés matérielles et structurelles éloignant les malades des ressources de la biomédecine sont minimisées, voire occultées. Cette contribution montre ainsi comment, dans de tels contextes professionnels très normés (et ici très contraints), les praticiens ne donnent sens à leur action qu' au prix de choix, de positionnements de principe, permettant d' alléger les tensions épistémiques et structurelles auxquelles ils ne sont pas préparés et ne peuvent échapper.

Des forces extérieures plus ou moins contraignantes ne sont pas toujours à l' origine de tensions, qui peuvent aussi surgir « de l' intérieur ». Les contextes de changement social, mais aussi d' évolution de normes et de réglementations génèrent au sein des « communautés de pratiques » des incertitudes et des vulnérabilités rendant évidentes les différences de positionnements chez les praticiens, notamment en fonction de leurs parcours personnels et des références dans lesquelles ils puisent parfois, avec leur légitimité professionnelle, certaines prérogatives. Céline Rosselin-Bareille montre bien de tels phénomènes dans le cadre de la formation des scaphandriers se destinant à des chantiers de travaux publics sous-marins. Les tensions y sont nettes entre formateurs et élèves, voire entre formateurs ou entre élèves.

Pour réussir cette formation, les élèves venant d' horizons très différents doivent fondamentalement acquérir des connaissances que les formateurs admettent ne pas transmettre sans toutefois le dire explicitement. Il s' agit d' une part de la capacité à intégrer « un réseau d' action sur les actions des autres » et à en tirer professionnellement parti, et d' autre part d' adopter une « subjectivation » appropriée, un *ethos* pourrait-on dire, qui comprend entre autres le contrôle de la respiration et des émotions. Le changement récent du cadre institutionnel et légal de cette formation amènera certainement, avec la réorganisation des apprentissages, un repositionnement des formateurs quant à ce qui est ou non transmissible, mais aussi quant aux tensions entre ceux jugés détenir la première de ces deux capacités, la seconde, ou les deux.

Dans d' autres cas, des tensions peuvent émerger en contexte d' apprentissage du fait des choix pédagogiques, mais au regard, cette fois, des objectifs visés par la formation.

En développant l' analyse de l' enseignement proposé en Bretagne par un chantier-école associatif en charpente maritime, Théo Lebouc décrit les tensions que génère la pédagogie retenue par son directeur. Cette dernière, une « éducation expérientielle », repose sur l' immersion et une mise en situation requérant une expérimentation continue – une « redécouverte guidée » (Ingold 2001) – et une coordination au sein d' une équipe. Les tensions nées des attentes déçues et de l' anxiété des stagiaires participent pleinement d' un processus visant le développement de leur créativité, de leur esprit d' initiative et de leur responsabilité. La pédagogie employée dans cette formation diffère de celle retenue dans les autres centres d' apprentissage professionnel en ce qu' elle en court-circuite les méthodes par « frayage » (Delbos et Jorion 1990) ou par « façonnage » (Gibert et Monjaret 2021), et plus généralement tout ce qui consiste à mettre en place une « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger 1991). Cette pédagogie se démarque également par ses objectifs puisque, si

elle fait de ses stagiaires, selon son promoteur, « les meilleurs charpentiers de marine du monde » et des artisans aptes à tous les métiers du bois, elle rend paradoxalement difficile leur insertion au sein de l'organisation classique du travail en entreprise.

Incertitude des connaissances et rapport critique au savoir

Les incertitudes éprouvées par les acteurs dans le cadre de certaines formations centrées sur la pédagogie active le sont, plus généralement, dans toutes les pratiques sortant du cadre réglé des activités routinières ou normées. Ces incertitudes contraignent à faire des choix plus ou moins conscients, à trouver des réponses personnelles et créatives aux questions et aux besoins. Ce sont de micro-épreuves en quelque sorte. Une analyse fine de ce type de phénomène met clairement en évidence les dimensions à la fois logiques et pragmatiques de choix visant généralement un résultat efficient. L'expérience vient souvent, dans de tels cas, interroger, critiquer, confirmer ou infirmer les savoirs communs ou institués qui pourraient être comparés aux « transactions internes » qu'Isabelle Gobatto décrit dans son article, mais face à des enjeux d'une autre sorte : confrontés aux questions et aux tensions que ces situations peuvent générer, notamment lorsque le discours dominant tend à les nier et n'en permet pas vraiment l'expression, les acteurs peuvent développer des stratégies et des réponses – à la fois cognitives et sociales – allant du refus de savoir au développement d'une expertise plus ou moins étendue.

Telle est la conclusion d'Arnaud Halloy, dont l'analyse repose sur une enquête menée en France et en Belgique auprès de personnes atteintes de formes plus ou moins graves de psoriasis. L'auteur montre les façons dont ces dernières s'attachent à identifier les « étiologies vernaculaires » associées à cette pathologie et à en comprendre, par elles-mêmes, les dynamiques propres. A. Halloy rend très bien compte de la grande variété des connaissances élaborées et/ou transmises du fait, entre autres facteurs, de l'instabilité des connaissances biomédicales chez les malades comme chez certains praticiens et praticiennes. Certaines de ces connaissances sont ainsi fondées sur des sources objectivées (transmission directe par le médecin ou d'autres « experts », ou indirecte *via* différents médias). Toutefois, les connaissances les plus importantes, car les plus « utiles », les plus opératoires pour les malades résultent de leur parcours et de leur expérience de la maladie. Elles offrent des potentiels variables (des « cheminements étiologiques » écrit justement A. Halloy) que les malades cultivent et dont ils se saisissent différemment, certains cherchant à se préserver en évitant de trop apprendre, d'autres s'accommodant de connaissances lacunaires, incertaines voire contradictoires, d'autres, enfin, développant en marge de savoirs académiques des connaissances qu'ils estiment plus « capacitantes » et permettant de multiplier les niveaux et les moyens d'action sur la maladie. Dans tous les cas, insiste l'auteur, il s'agit de potentialiser le pouvoir d'agir quitte à « suspendre ou à renoncer à la quête de sens » que génère une maladie chronique.

L'étude de Martin Givors offre un cas de figure comparable. Pour les praticiens du *qi qong*, les savoirs expérientiels – et plus précisément somatiques – prennent le pas sur les savoirs institutionnalisés et généralement admis, allant parfois jusqu'à les mettre en suspens. Son enquête, combinant entretiens et observation participante, le positionne au cœur de la communauté des praticiens du *qi qongen* contexte européen. La question lancinante est celle de la nature du *qi* et des pédagogies permettant de se l'approprier : toutes en font, écrit-il, « l'objet d'un savoir d'abord somatique, c'est-à-dire élaboré dans le creuset du corps-vécu » sans pour autant offrir de réponse nette. Cette situation mène chacun des acteurs interrogés à

développer ce qu' Isabelle Stengers (2020) appelle « un rapport de récalcitrance » où l' on observe conjointement une négociation avec « l' autorité ontologique de la science » et l' élaboration « des mises en variation et des réorientations des apprentissages ». Dans le cas précis, le rapport critique à la théorie s' adosse à la confiance portée aux apprentissages « par le corps ». Ainsi, des manières de faire se développent et se transmettent par et dans la pratique, en marge des théories scientifiques et des enseignements académiques.

Négocier la rupture et la continuité : des politiques publiques aux arrangements communautaires

En amont de ces stratégies individuelles visant à dépasser des micro-épreuves, l' on trouve de nombreuses macro-épreuves qui voient s' affronter des collectifs plus ou moins institutionnalisés (États, ONG, communautés territoriales, groupes d' intérêt partagé, etc.) autour des questions d' autorité, de légitimité et de valeur des savoirs. Ces grandes tensions sont souvent rhétoriquement subsumées dans des affrontements qui les dépassent et qu' elles illustrent tout à la fois, entre tradition et modernité, permanence et changement, continuité et rupture.

Le cas de la Chine continentale présente un intéressant paradoxe en ce que le gouvernement actuel s' appuie sur les valeurs de la tradition pour opérer des mutations sociales radicales. C' est ce que montre Catherine Capdeville-Zeng à partir d' une observation multi-située de l' enseignement de différentes pratiques théâtrales. La cohérence ancienne et toujours opérante des techniques de transmission localement considérées comme « traditionnelles » est progressivement éradiquée par l' urbanisation galopante, la disparition de l' « espace du peuple » et l' imposition d' un modèle général dit « officiel ». Toutefois, la forme de « modernité », qui est promue par le gouvernement en place et imposée à l' échelle du pays pour lui conférer une unité culturelle rompant avec les particularismes locaux, reprend à son compte l' objectif de « formater » les esprits pour le « service de la société » dans la ligne de la tradition confucianiste. Dans une société de statuts où toute interaction suppose une hiérarchisation des personnes en présence et la valorisation systématique des « anciens » – sources de savoirs et d' autorité –, « la liberté individuelle n' est pas une valeur, ni non plus l' égalité » explique l' autrice. Dans un tel contexte, la finalité de l' éducation est « d' établir la hiérarchie sociale, et la finalité de la vie humaine est de s' élever dans cette hiérarchie, *via* l' éducation qui en est le moyen privilégié ». Sous cet aspect – que mobilise cyniquement le gouvernement actuel pour écraser toute diversité et homogénéiser les pratiques – tradition et modernité ne sauraient donc être opposées.

Un cas tout différent est celui de Wallis, territoire appartenant à la collectivité d' outre-mer de Wallis-et-Futuna, en Polynésie occidentale. Ici, l' emprise de l' État français est allée à rebours du processus général de « décolonisation » (toute relative) affichée par ailleurs en Océanie, puisque la société locale ne fut pleinement intégrée à la République française qu' en 1961, suite à un référendum mené alors que la domination de la métropole devenait stratégique dans cette région périphérique, mais rendue essentielle suite à la relocalisation des essais nucléaires aux Tuamotu. Depuis lors, comme le montre Sophie Chave-Dartoen, le poids de l' administration française n' a cessé d' augmenter à Wallis, notamment en termes de politique des langues, dans un contexte de tensions où l' essentiel de l' enseignement se fait désormais en français. Les insulaires constatent que la déconsidération de la langue

locale et des pratiques discursives autochtones atteint, avec l' expression et la réalisation des valeurs locales, l' organisation des relations sociales, regrettant – et, pour certains, dénonçant – une forme de « colonisation » insidieuse, mais réelle.

Dans les cas de la Chine ou de Wallis, l' approche de l' apprentissage et des tensions qu' il contient telle que présentée par C. Capdeville-Zeng et S. Chave-Dartoen illustre également le lien étroit entre les formes de transmission et les formes instituées de reproduction du social. On y trouve l' application des mêmes principes, des mêmes valeurs et l' exercice d' un même type d' autorité légitime. Et c' est précisément ce dernier point qui, en cas de tensions, peut focaliser l' attention et cristalliser les oppositions en mobilisant des références inattaquables relevant de l' identité, de l' authenticité ou de la « vérité » de la pratique.

La pluralité et l' imbrication des modèles et des systèmes de référence auxquelles les individus se trouvent souvent confrontés ne sont jamais sans conséquence sur la manière dont ils se définissent, s' ancrent dans l' histoire et se projettent dans l' avenir (Adell [2008](#) ; Déléage [2009](#)). Aussi, dans plusieurs contextes, la négociation de la rupture et de la continuité prend un tournant « identitaire » auquel s' articulent les ressorts des rhétoriques du patrimoine et de l' authenticité comme productrices de légitimité. C' est dans ces cadres en voie de redéfinition que peuvent prendre racine les processus sociaux de redécouverte, de revitalisation – voire d' invention – des traditions, mais aussi ceux de création de nouveaux savoirs et/ou de « nouveaux partages » (Adell [2011](#) : 106). Ces déplacements de lignes, ces généalogies nouvelles, ces renégociations du contrat d' authenticité expriment les tensions les plus vives au cœur des pratiques et des savoirs et mobilisent fortement les individus qui peuvent y voir une atteinte à des principes structurants de leur personne ou de leur communauté.

C' est ce que montre bien Élise Marcia à partir du « sabrage » du ruban de soie, une opération cruciale dans l' élaboration de la coiffe dite « arlésienne ». Ici, deux formes récentes de transmission de la technique de fabrication jouent dans un cadre plus vaste que celui du seul ruban puisque, en Arles, la transmission valorisée favorise une distribution restreinte des rubans alors que, un peu plus au nord-est de la région, dans les Alpilles, la technique « moderne », largement diffusée, ouvre l' accès à leur détention. Dans un cas, donc, l' excellence et le coût des rubans produits et transmis instaurent un contrôle propre à l' artisanat d' art et à l' industrie du luxe opérant une distinction sociale nette alors que, dans l' autre, la pratique se popularise, s' inscrivant davantage dans une tradition où toutes les femmes avaient facilement accès aux rubans (autrefois importés) nécessaires à leur costume. Il est donc question de valeur accordée au geste technique, de distinction sociale (fondée, ou non, sur cette maîtrise), de concurrence des traditions, mais aussi d' appartenances régionales collectivement construites.

L' enchevêtrement des enjeux présents dans le cas du sabrage du ruban des Arlésiennes illustre bien le type de complexité auquel les ethnographes des apprentissages sous tensions sont confrontés. Multi-niveaux, multi-échelles, multi-domaines, multi-secteurs, l' examen des tensions en situation d' apprentissage constitue ainsi un observatoire privilégié des processus de négociation et de recomposition des rapports sociaux, économiques et politiques plus larges et nous renseignent sur la manière dont les individus et les groupes pensent la continuité et le changement, organisent la reconduction du social et se projettent dans l' avenir. En ce sens, les articles réunis dans ce numéro témoignent tous de la richesse heuristique des situations d' apprentissage.

Notes

[1] Les auteurs tiennent à rendre à Céline Travesi le mérite qui lui revient d' avoir initié et largement porté ce numéro.

[2] La notion d' épreuve est ici empruntée à la sociologie pragmatiste (pour une synthèse utile, cf. Nachi 2006). Quoique les auteurs et autrices ne s' entendent pas toujours sur ses contours (lire à ce propos, Martucelli 2015), il est accepté que l' épreuve contient au moins de l' indétermination et la suspension du cours ordinaire d' une action en vue d' une révision plus ou moins explicite de ses conditions. On aura compris qu' il ne s' agit pas là uniquement ni principalement du genre particulier d' épreuves souvent associées aux contextes d' apprentissage que sont les certifications, les évaluations ou les examens.

[3] On pourra se référer à l' excellent dossier dirigé par Frédéric Joulian, Masaki Shimada, Akira Takada et Xiaojie Tian (2021) s' appliquant à cerner le *waza*, terme japonais qui désigne la maîtrise d' un acte artisanal, un savoir-faire incarné et le plaisir comme la satisfaction associée à sa réalisation.

[4] Pour un exemple de ces transformations complexes, entre ruptures et continuation résiliente, cf. l' ethnographie de très longue durée conduite par Patricia Greenfield (2004) chez les tisseuses mayas du Chiapas.

[5] Voir à cet égard, dans le cadre de ce que l' on a pu appeler le « tournant ontologique » en anthropologie, les travaux précurseurs d' Eduardo Viveiros de Castro (1998, 2014).

Bibliographie

ADELL Nicolas, 2008. *Des hommes de devoir. Les compagnons du Tour de France (XVIIIe-XXe siècle)* Paris, Éditions de la Maison des sciences de l' homme.

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

DELBOS Geneviève et JORION Paul, 1990 (1984). *La transmission des savoirs* Paris, Éditions de la Maison des sciences de l' homme.

DÉLÉAGE Pierre, 2009. « Les savoirs et leurs modes de transmission dans le chamanisme Sharanahua », *Cahiers d' anthropologie sociale*, 5, p. 63-85 (en ligne), <https://doi.org/10.3917/cas.005.0063>.

FACHE Élodie et PAUWELS Simonne, 2020. « Tackling Coastal “Overfishing” in Fiji : Advocating for Indigenous Worldview, Knowledge and Values to be the Backbone of Fisheries Management Strategies », *Maritime Studies*, 19 (1), p. 41-52.

FIGUEIREDO Cristina, 2017. « “Afin qu' ils ne deviennent pas des ânes...” L' éducation sans violence chez les Touaregs », in PIERROT Alain, CARVALHO Isabel et MEDAETS Chantal (dir.), *Domination et apprentissage. Anthropologie des formes de la transmission culturelle* Paris, Hermann, p. 131-144.

FRANK Robert et STOLLBERG Gunnar, 2004. « Conceptualizing Hybridization. On the Diffusion of Asian Medical Knowledge to Germany », *International sociology*, 19 (1), p. 71-88.

GIBERT Marie-Pierre et MONJARET Anne, 2021. *Anthropologie du travail*. Paris, Armand Colin.

- GOSSELAIN Olivier, 2008. « Thoughts and adjustments in potter' s backyard » in BERG Ina (ed.), *Breaking the Mould : Challenging the Past Through Pottery* Oxford, Archeopress, p. 67-79.
- GREENFIELD Patricia, 2004. *Weaving Generations Together : Evolving Creativity in the Maya of Chiapas*. Santa Fe (NM), School of American Research Press.
- GUILLE-ESCURET Georges, 2003. « Efficacité technique, efficacité sociale. Le technique est-il dans le social ou face à lui ? », *Techniques & culture*, 40 (en ligne), <http://journals.openedition.org/tc/1414>.
- HOKOWHITU Brendan, MORETON-ROBINSON Aileen, SMITH Linda Tuhiwai, ANDERSEN Chris et LARKIN Steve (eds.), 2021. *Routledge Handbook of Critical Indigenous Studies* New-York et Oxford, Routledge.
- INGOLD Tim, 2001. « From Transmission of Representation to Education of Attention » in WHITEHOUSE Harvey (ed.), *The Debated Mind* Londres, New York, Berg Publishers, p. 113-153.
- JANKOWSKI Frédérique et LEWANDOWSKI Sophie, 2017. « Apprendre, se positionner, créer : l' hybridation des savoirs au Sud », *Autrepart*, 82 (2), p. 3-16.
- JOULIAN Frédéric, SHIMADA Masaki, TAKADA Akira et TIAN Xiaojie (dir.), 2021. *Wazal' art ineffable de l' apprentissage*, dossier pour *Techniques & culture*, 76.
- LAVE Jean, 1997. « The Culture of Acquisition and the Practice of Understanding » in KIRSHNER David et WHITSON James A. (eds), *Situated Cognition : Social, Semiotic, and Psychological Perspectives*. Mahwah (NJ), Lawrence Erlbaum Press, p. 17-36.
- LAVE Jean et WENGER Etienne, 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LEWANDOWSKI Sophie, 2007. « Les savoirs locaux au Burkina Faso. Enjeux pédagogiques et sociaux », *Ethnologie française*, 37 (4), p. 605-613 (en ligne), <https://doi.org/10.3917/ethn.074.0605>.
- MARTUCELLI Danilo, 2015. « Les deux voies de la notion d' épreuve en sociologie », *Sociologie*, 6 (1), p. 43-60 (en ligne), <https://doi.org/10.3917/socio.061.0043>.
- MAUSS Marcel, 1935, « Les techniques du corps », *Journal de psychologie normale et pathologique* XXXII, p. 271-293 (repris dans MAUSS Marcel, 1999 [1959], *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, coll. « Quadrige », p. 363-386).
- MEDAETS Chantal, 2015. « Aiguiser son regard : apprendre à apprendre sur les berges du Tapajós », *Cargo. Revue internationale d' anthropologie culturelle et sociale* 3, p. 79-96.
- MULLER Samantha, 2012. « “Two Ways” : Bringing Indigenous and Nonindigenous Knowledges Together », in WEIR Jessica K. (ed.), *Country, Native Title and Ecology*. Canberra, ANU E-Press, p. 59-79.
- NABOBO-BABA Unaisi, 2006. *Knowing and Learning : An indigenous Fijian Approach* Suva, The University of the South Pacific, Institute of Applied Sciences.
- NACHI Mohamed, 2006. *Introduction à la sociologie pragmatique* Paris, Armand Colin.
- NADASDY Paul, 2003. *Hunters and bureaucrats : power, knowledge, and aboriginal-state relations in the southwest yukon*. Vancouver, UBC Press.

PRIGENT Steven, 2017. « Concerning the Education of Children in Contemporary Rural Cambodia Filial Debt, Deference and “Vagabondage” for Boys and Girls », *Les Cahiers d' Outre-Mer*, 276, p. 97-125.

SALAÜN Marie, 2009. « Une parentalité disqualifiée ? Être jeunes parents kanak en Nouvelle-Calédonie aujourd' hui », in GAGNÉ Nathacha et JÉRÔME Laurent (dir.), *Jeunesses autochtones : affirmation, innovation et résistance dans les mondes contemporains*. Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 79-96.

SALAÜN Marie et BARONNET Bruno, (dir.), 2016. « Éducatons autochtones contemporaine », *Cahiers de la recherche sur l' éducation et les savoirs*, 15.

SAUSSEY Magalie, 2011. « “Le barattage des savoirs” . Circulations des ressources et apprentissages des artisanes burkinabè dans un contexte de mondialisation », *Revue d' anthropologie des connaissances*, 5 (3), p. 551-572 (en ligne), <https://doi.org/10.3917/rac.014.0551>.

SIGAUT François, 2003. « La formule de Mauss », *Techniques & culture*, 40 (en ligne), <http://journals.openedition.org/tc/1538>.

SMITH Linda Tuhiwai, 1999. *Decolonizing Methodologies : Research and Indigenous Peoples* Londres, Zed Books.

STENGERS Isabelle, 2020. *Réactiver le sens commun : lecture de Whitehead en temps de débâcle* Paris, les Empêcheurs de tourner en rond, la Découverte.

THAMAN Konai Helu, 2003. « Decolonizing Pacific Studies : Indigenous Perspectives, Knowledge, and Wisdom in Higher Education », *The Contemporary Pacific*, 15 (1), p. 1-17.

VICKERS Edward, 2020. « Critiquing Coloniality, “Epistemic Violence” and Western Hegemony in Comparative Education – the Dangers of Ahistoricism and Positionality », *Comparative Education*, 56 (2), p. 165-189.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo, 1998. « Les pronoms cosmologiques et le perspectivisme amérindien », in ALLIEZ Éric (dir.), *Gilles Deleuze : une vie philosophique* Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo, 2014. « Perspectivisme et multinaturalisme en Amérique indigène », *Journal des anthropologues*, 138-139, p. 161-181 (en ligne), <https://doi.org/10.4000/jda.4512>.