



Appels à contribution

**Apprentissages sous tension. Ruptures, conflits,
débats dans la globalisation des savoirs**

URL:

[https://www.ethnographiques.org/apprentissages-sous-tension-ruptures-conflits-de
bats-dans-la-globalisation-des](https://www.ethnographiques.org/apprentissages-sous-tension-ruptures-conflits-de-bats-dans-la-globalisation-des)

ISSN : 1961-9162

Appel à propositions de la revue *ethnographiques.org*

Date limite de soumission : 01 février 2022

Apprentissages sous tension. Ruptures, conflits, débats dans la globalisation des savoirs

Coordinateurs :

Céline Travési (Aix-Marseille Université, CNRS, EHESS, CREDO)

Sophie Chave-Dartoen (Université de Bordeaux)

Nicolas Adell (LISST, Université de Toulouse)

Paul Sorrentino (CASE, EHESS)

Ce dossier propose de documenter et d'analyser les ajustements, mais surtout les tensions et les ruptures issues de la rencontre entre des contenus ou des modes (voire des modèles) d'apprentissage différents. En effet, si la littérature consacrée à l'étude des savoirs souligne leur dynamisme et leur créativité, force est de constater que la coexistence ou l'articulation de savoirs renvoyant à des cadres épistémiques différents ne va pas toujours de soi, en particulier en contexte de changement social rapide, pour des populations en situation de minorité ou pour des groupes autochtones confrontés à l'imposition de modèles euro-globalisés. Dans ces cas-là, il existe une dimension politique évidente aux tensions, aux résistances, voire aux conflits soulevés par la coexistence de ces modèles et la manière dont ils font ou non autorité pour les acteurs. Ces tensions peuvent également renvoyer aux enjeux sociaux, économiques mais aussi ontologiques qui peuvent émerger de la rencontre entre des cadres de référence ou des épistémologies différentes, voire « opposées ».

Documenter la rencontre entre des modèles antinomiques

L'objectif de ce numéro est de rassembler des présentations empiriques privilégiant l'ethnographie, ainsi que les retours réflexifs de chercheurs vis-à-vis de leurs terrains, concernant des situations où des personnes (ou des groupes) se trouvent confrontées à des systèmes explicatifs et à des modèles de transmission plus ou moins antinomiques. Au-delà des processus de cohabitation, d'hybridation et de fusion des connaissances, déjà bien documentés (voir par exemple Frank et Stollberg [2004](#) ; Saussey [2011](#)), ce sont les situations d'opposition que nous proposons d'analyser et, plus particulièrement, celles où des modalités de transmission différentes impliquent des résistances mutuelles ou des adaptations variables pouvant aller jusqu'au rejet. Il s'agit moins d'engager des débats sur la commensurabilité des savoirs et des processus de connaissance, que d'interroger les mondes vécus, avec une focale placée sur l'expérience des acteurs. Plus précisément, le projet consiste à décrire et à analyser, sur la base de données ethnographiques, les agencements sociaux et institutionnels, les points de friction et les formes d'adaptations – souvent difficiles en termes de choix, de stratégies ou de contraintes –, et ce qui en résulte pour les individus d'un point de vue à la fois social, psychologique et politique.

Partout dans le monde, les individus font face à l'augmentation et à l'entrelacement croissant des schémas de référence et des moyens techniques et intellectuels à leur disposition pour transmettre leurs savoirs et organiser les apprentissages. Or, il arrive que certains de ces « modèles », qui plus est lorsqu'ils sont institutionnalisés (celui de l'école

par exemple), entrent en contradiction, voire présentent des incompatibilités profondes, notamment lorsqu'ils sont – ou apparaissent comme – nouveaux et allogènes. Dans un contexte de circulation accrue des connaissances et des formes d'apprentissage, il n'est en effet pas rare que les savoirs institutionnels ou scolaires, ou les contenus numériques (réseaux sociaux, plateformes multi-acteurs, MOOC, etc.) entrent en conflit avec les « économies morales éducatives » (Prigent [2017](#)) et les « communautés de pratiques » (Lave et Wenger [1991](#)) qui prévalent par ailleurs au sein de certaines sociétés. Dans certains cas, ce type de situation peut même conduire à des expériences quasi « névrotiques », lorsque les références et les valeurs auxquelles il renvoie s'avèrent mutuellement exclusives ou contradictoires (voir par exemple Lewandowski [2007](#) ; Medaets [2015](#) ; Figueiredo [2017](#)). Or, si la question de l'articulation des savoirs est au cœur de nombreux programmes de recherches, la manière dont cette articulation se traduit au quotidien pour les acteurs dans le cadre de leurs apprentissages, ainsi que les implications sociales et psychologiques de ces processus ne font pas encore l'objet de recherches systématiques.

Appréhender la diversité et le caractère polymorphe des savoirs et des apprentissages : les apports des sciences sociales

Alors que la dimension dynamique et le caractère « polymorphe » des savoirs et des apprentissages (Adell [2011](#) : 288) sont aujourd'hui bien établis, il est aussi admis qu'ils renvoient à des valeurs, à une éthique et à des visions du monde qui constituent des cadres de référence pour les groupes comme pour les individus. Les fondateurs des sciences sociales l'avaient bien compris, quand, puisant dans les grandes traditions de la philosophie occidentale, ils placèrent la question des savoirs et de leur organisation au centre de l'enquête. La seule tradition française est riche, à cet égard : Émile Durkheim et Marcel Mauss ([1903](#)) sur les classifications, Lucien Lévy-Bruhl ([1951](#)) – dont les travaux sur la « mentalité primitive » font aujourd'hui l'objet de nouvelles lectures (Keck [2008](#) ; Rozenberg [2021](#)) –, Claude Lévi-Strauss ([1962](#)) sur la « pensée sauvage », des références auxquelles s'ajoutent d'innombrables contributions sur les savoirs dits « populaires », les développements des ethnosciences et de la sociologie des sciences. Depuis plus d'un siècle, les recherches à l'échelle nationale et internationale n'ont eu de cesse de documenter et de répertorier les différentes formes de connaissance. À la diversité des savoirs s'ajoute celle des situations et des modalités d'apprentissage : les propositions de John Dewey ([1938](#)) au sujet du « *learning by doing* », celles de Jean Lave et Etienne Wenger ([1991](#)) sur la « participation périphérique légitime » ainsi que celles de Tim Ingold ([2001](#)) sur la « redécouverte guidée » font désormais référence, parmi les nombreux concepts permettant de les décrire.

Les recherches menées depuis les années 1980 sur l'apprentissage des savoir-faire techniques ou artisanaux ont également démontré que la plupart des apprentissages s'appuient sur un entremêlement des modalités de transmission (Delbos et Jorion [1990](#) ; Adell [2008](#)). Des notions plus récentes comme celles « cognition incorporée » (Marchand [2010](#)), ou de « transmission générative » (De Lary Healy [2016](#)), nous montrent aussi que l'innovation est une caractéristique inhérente à toute forme d'apprentissage, et que les savoirs s'inscrivent dans un processus de création permanente. La porosité et la dimension relationnelle des savoirs et des apprentissages favorisent des formes de diffusion à double

sens (Jankowski et Lewandowski [2017](#)). En ce sens, les savoirs sont toujours des agencements, ou des « assemblages » a priori, de pratiques et de références diverses (Hastrup [2016](#)). Pourtant, l'ethnographie des processus de mutation liés à la circulation des savoirs révèle que sont également en jeu des modes relationnels particuliers et des contenus d'apprentissage en prise avec des « systèmes » de relations et de valeurs sociales de référence spécifiques (de Grave [2014](#)). C'est ce dont témoignent les nombreux chercheurs autochtones qui militent pour la prise en compte et l'intégration des épistémologies autres que l'épistémologie scientifique occidentale dans l'éducation et la recherche (Smith [1999](#) ; Thaman [2003](#) ; Nabobo-Baba [2006](#)). Or ce changement de paradigme auquel nous invite aussi le « tournant ontologique » en anthropologie - depuis les travaux précurseurs de Viveiros de Castro ([1998](#), [2016](#)) - tout comme la décolonisation de la recherche et des apprentissages qu'il appelle, ne vont pas toujours de soi (Hokowhitu *et al.* [2021](#)).

Les logiques institutionnelles des conflits d'apprentissage et des oppositions entre les savoirs

Dans certains cas, les programmes de valorisation des savoirs non académiques eux-mêmes participent davantage à reproduire/rigidifier les systèmes d'opposition sur lesquels ils sont fondés (opposition entre « savoirs scientifiques » et « savoirs vernaculaires » par exemple), qu'ils ne contribuent à les déconstruire : les projets de gestion intégrée des ressources ou, encore, les programmes scolaires de reconnaissance des minorités culturelles débouchent par exemple rarement sur l'apprentissage mutuel et la mise en commun des connaissances annoncés par les porteurs de ces projets (voir Muller ([2012](#)), Fache et Pauwels ([2021](#)) ou Salaün ([2016](#)) pour le monde océanien, ou Nadasdy ([2003](#)) pour le Canada).

Alors que le développement des nouvelles technologies de communication et d'information (TIC) est souvent associé à un décloisonnement des lieux, des acteurs et des formes d'apprentissage ; nous assistons aussi sans cesse à de nouvelles hiérarchisations des « systèmes de connaissance » et à la mise en place de nouveaux systèmes d'opposition entre les savoirs. Ce constat est particulièrement frappant dans les domaines de la santé, de l'environnement ou de l'éducation, où connaissances scientifiques et savoirs « traditionnels », « locaux » ou « alternatifs » ne cessent de s'affronter. La remise en cause des connaissances médicales et des modèles épidémiologiques au profit d'autres systèmes de rationalité par une partie de la population européenne dans le cadre de la crise du Covid-19 en est un bon exemple.

Ce constat nous invite donc à examiner les logiques institutionnelles et les enjeux politiques sous-jacents aux conflits qui peuvent résulter de la confrontation entre différents savoirs ou schèmes d'apprentissages, en particulier lorsqu'ils sont portés par des institutions spécifiques (l'école, l'église, des ONG environnementales, etc.) ; même si l'analyse ne peut se limiter à une lecture uniquement politique de ces phénomènes. Encore une fois, les contributions portant sur les aspects sociaux, économiques voire psychologiques de la coexistence ou de la confrontation entre des épistémologies multiples - elles peuvent être plus de deux à s'affronter en même temps - sont également encouragées.

Quelques axes thématiques

Les propositions d'article pourront tout particulièrement relever d'un ou plusieurs des axes thématiques suivants :

Interroger l'introduction d'un modèle, l'irruption du changement

Ce premier axe thématique concerne la manière dont les groupes humains réagissent, voire s'organisent (matériellement, symboliquement ou politiquement) face à l'introduction de nouveaux contenus ou modèles d'apprentissage. Comment, dans ce contexte, les groupes ou les individus gèrent-ils les tensions inhérentes au fait de devoir jongler entre des contenus et des modèles d'apprentissage différents ? Comment réagissent-ils face à l'introduction ou la coexistence de pratiques et de savoirs distincts et pourtant de plus en plus imbriqués ? Quelles sont les implications sociales, psychologiques, et politiques au niveau collectif et au niveau individuel de ce type de situation ? On peut également interroger la manière dont les individus choisissent ou non de faire évoluer leurs savoirs et leurs apprentissages ou de résister à l'introduction ou à la transformation de certains contenus et de certaines pratiques. Ces démarches sont-elles concertées ? Procèdent-elles de manière aléatoire ou réfléchie ? Existe-t-il des différences générationnelles ? Générées ?

La question de la reproduction, de la continuité et de la transmission

La question des conflits d'apprentissages nous invite également à réinterroger celle de la reproduction culturelle et sociale. En effet, la pluralité et l'imbrication des modèles et des systèmes de référence auxquelles les individus se trouvent souvent confrontés aujourd'hui ne sont pas sans conséquence sur la manière dont ils se définissent et se projettent dans l'avenir, le savoir représentant toujours un marqueur d'identité important (Déléage 2009 ; Adell 2008), L'étude de ces phénomènes permet alors de dérouler toute une série de questions concernant la manière dont les groupes et les individus appréhendent la reproduction du social, la continuité et le changement. Comment gère-t-on la transmission ? Quels en sont les enjeux du point de vue des acteurs ? Que nous disent les réflexions émiques sur l'apprentissage des différentes manières de penser le social et sa reconduction ? La perspective adoptée dans ce numéro doit permettre de mieux cerner le lien entre ces questions.

Partages, re-découpages : l'émergence de nouveaux champs de la connaissance ?

Un dernier axe consistera à interroger les « nouveaux partages non fondés sur des types ou des catégories de savoir *a priori*, mais sur les objets réellement saisis, les catégories vernaculaires » (Adell 2011 : 106). C'est donc également à une analyse « par le bas » de ces situations d'opposition que nous invite ce dossier. Les propositions de contributions pourront ainsi analyser la manière dont les frictions observées participent justement à dessiner les limites, poreuses, certes, mais néanmoins signifiantes pour les acteurs, des « systèmes » d'apprentissage concernés, mais aussi les nouveaux savoirs (ou les nouveaux partages entre des savoirs existants) qui émergent de ces situations de frottement

et de tiraillement.

Nous accueillons des contributions de chercheurs issus de différentes disciplines des sciences sociales, ainsi que des réflexions en cours comme des travaux plus aboutis. Des propositions d'articles qui feraient entrer en dialogue des points de vue, des expériences ou des épistémologies différentes sont également les bienvenus.

Calendrier

- Les propositions de contributions (résumé **d'une page** accompagné d'une bibliographie indicative) sont attendues au plus tard pour le **01 février 2022**. Elles doivent être envoyées, avec la mention « Apprentissages sous tension » comme objet du message, aux coordinatrices du numéro :
Céline Travesi : celine.travesi@univ-amu.fr ; Sophie Chave Dartoen : sophie.chave-dartoen@u-bordeaux.fr, en n'oubliant pas de mettre la rédaction de la revue en copie : redaction@ethnographiques.org
- Les auteurs sont priés de suivre les consignes (note aux auteurs) accessibles sur la page <http://www.ethnographiques.org/Note-aux-auteurs>.
- Une première sélection sera effectuée sur la base de ces propositions. Une réponse sera donnée le **15 février 2022**.
- Les articles devront être remis pour le **01 juin 2022**. Ils seront relus par le comité de rédaction ainsi que par des évaluateurs externes.
- La version définitive devra être remise le **02 janvier 2023** pour une publication dans le numéro 45, au printemps 2023.

Références bibliographiques

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

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

DE GRAVE Jean-Marc, 2014. « Quel est le contenant des savoirs ? Réflexions d'après les modes d'apprentissage javanais », *Moussons*, 23 (1), p. 55-79.

DE LARGY HEALY Jessica, 2016. « Retour sur images. Nouveaux médias et transmission du secret dans les rituels du nord de l'Australie », *Ethnographiques.org*, 33 (en ligne) <https://www.ethnographiques.org/2016/De-Largy-Healy>.

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.

DEWEY John, 1938. *Experience and Education*. New-York, Collier Books.

DURKHEIM Émile et MAUSS Marcel, 1903. « De quelques formes primitives de classification. Contribution à l'étude des représentations collectives », *L'Année Sociologique*, 6, p. 1-72.

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.

HASTRUP Kirsten, 2016. « Climate Knowledge. Assemblage, Anticipation, Action », in CRATE Susan A. et NUTTALL Mark (eds), *Anthropology and Climate Change. From Actions to Transformations*. New York, Londres, Routledge.

HOKOWHITU Brendan, MORETON-ROBINSON Aileen, TUHIWAI-SMITH Linda, ANDERSEN Chris et LARKIN Steve (dir.), 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 (éd.), *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.

KECK Frédéric, 2008. *Lucien Lévy-Bruhl, entre philosophie et anthropologie. Contradiction et participation*. Paris, Editions du CNRS.

LAVE Jean et WENGER Etienne, 1991. *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Cambridge University Press.

LÉVY-BRUHL Lucien, 1951 (1910). *Les fonctions mentales dans les sociétés inférieures*. Paris, Presses Universitaires de France.

LÉVI-STRAUSS Claude, 1962. *La pensée sauvage*. Paris, Plon.

LEWANDOWSKI Sophie, 2007. « Les savoirs locaux au Burkina Faso. Enjeux pédagogiques et sociaux », *Ethnologie française*, 37 (4), p. 605-613.

MARCHAND Trevor, 2010. Embodied cognition and communication : studies with British fine woodworkers, *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 16 (1), p.100-120.

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.

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.

ROZENBERG Guillaume, 2021. *Les Bororó, les araras et Nous. Volume 1 : Qu'est-ce qu'une relation sociale ?* Albi, Imprimerie Atelier Graphique Saint-Jean, (en ligne) <https://www.lesbororolesararasetnous.fr/>

SALAÜN Marie et BARONNET Bruno, (éds.), 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.

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

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

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo, 1998. « Les Pronoms cosmologiques et le Perspectivisme amérindien », in ALLIEZ Eric (dir.), *Gilles Deleuze : Une vie philosophique*. Le Plessis-Robinson, Institut Synthélabo.

VIVEIROS DE CASTRO Eduardo, 2016. « Perspectivisme et multinaturalisme en Amérique indigène », trad. de l'an., *Journal des anthropologues*, 138-139, p. 161-181.