

Apprendre, se positionner, créer : l'hybridation des savoirs au Sud

Frédérique Jankowski, Sophie Lewandowski***

La circulation et la rétention des savoirs constituent l'une des pierres angulaires des sociétés, tant dans leur structuration socioéconomique que dans leurs rapports à l'extérieur. Depuis une vingtaine d'années, la circulation des savoirs s'accroît dans les pays du Sud et le processus d'internationalisation des savoirs se constate dans tous les lieux d'apprentissage au Sud : écoles, espaces familiaux et communautaires d'éducation, centres de formation ou ateliers d'échange de savoirs pour adultes. Les espaces dont il sera question ici représentent des situations d'apprentissage inscrites dans des lieux et des temps structurés, impliquant un ensemble d'acteurs, d'artefacts, de dispositifs, de contenus, de modes de communication.

Certains travaux se sont déjà attelés à l'analyse des mécanismes de circulation des savoirs, notamment au travers de l'étude des porteurs de savoirs. D'autres se sont intéressés à la propension de certaines sociétés ou de certains États du Sud à se restructurer en « société des savoirs » dans un contexte où l'économie mondiale est davantage fondée sur la connaissance. Mais le lien spécifique entre circulation des savoirs et apprentissage a fait l'objet d'une moindre attention. La circulation des savoirs induit une mise en présence de savoirs d'origines diverses, en particulier de savoirs scientifiques, de savoirs dits locaux ou autochtones, et de savoirs acquis d'expérience. Ce numéro entend examiner les processus d'hybridation à l'œuvre du fait de cette rencontre dans les lieux d'apprentissage. Il cherche à éclairer les conditions, les processus et les effets de l'hybridation des savoirs dans l'apprentissage en saisissant les acteurs impliqués, leurs rapports de force, les objets et les outils de communication utilisés, les processus cognitifs à l'œuvre.

Pour ce faire, trois axes ont été proposés aux contributeurs pour alimenter la réflexion. Le premier, porte sur l'identification de la diversité des acteurs impliqués dans la circulation des savoirs dans les lieux d'apprentissages avec un focus

* Anthropologue, CIRAD, UPR Green, ISRA-BAME (Dakar-Sénégal), université de Montpellier, Montpellier, France.

** Sociologue, laboratoire Population Environnement Développement, UMR 151 AMU-IRD, Aix-Marseille Université, Institut de recherche pour le développement.

sur leurs dimensions individuelles, mais aussi collectives : les acteurs impliqués sont-ils étrangers au pays concerné ? Ont-ils des trajectoires et des réseaux transnationaux ? En quoi cela a-t-il un impact sur la circulation des savoirs et la configuration des lieux et modes d'apprentissage ?

Le deuxième axe propose de s'interroger sur les processus d'hybridation des savoirs et leur caractérisation dans ces lieux : quels en sont les supports matériels, les modes de communication ? De quelle manière les rapports de force influencent-ils le processus ? Quelles sont les caractéristiques des savoirs hybridés ? Les cadres cognitifs sous-jacents sont-ils mis en jeu ?

Enfin, dans le cadre du troisième axe, il s'agit d'observer dans quelle mesure et selon quelles modalités les savoirs ainsi mis en circulation, articulés, hybridés sont concrètement mobilisés par les acteurs, selon quelles conditions et pour quels enjeux : dans leurs mobilisations, ces savoirs sont-ils juxtaposés, hybridés, revendiqués par les acteurs comme « purs » dans leur autochtonie ou dans leur scientificité selon les cas ? Quelles sont les raisons cognitives et les causes sociales qui président à l'usage des savoirs acquis ? Quels sont les ajustements nécessaires pour qu'ils soient en accord avec les systèmes de valeurs de ceux qui les utilisent ? Sont-ils légitimes à mobiliser dans les contraintes sociales, économiques et politiques liées à certaines situations ?

Transnationalisation et porosité des lieux d'apprentissage

Nous définirons ici les lieux d'apprentissage *formels* (pour enfants ou adultes) comme les systèmes de scolarité et de formation reconnus par les ministères des pays concernés et/ou les systèmes de certification internationaux. Les lieux d'apprentissage *non formels*, quant à eux, peuvent être organisés par des acteurs reconnus dans des structures officialisées (comme des centres de formation d'ONG), mais les diplômes et les compétences qui y sont obtenus ne sont pas reconnus à l'échelle nationale et internationale. Les lieux d'apprentissage *informels* recouvrent l'ensemble des savoirs que l'individu ou le groupe acquiert tout au long de sa trajectoire (en famille, dans des groupes de pairs, dans ses expériences personnelles ou professionnelles, etc.) sans qu'il y ait une structuration institutionnalisée des apprentissages.

Dans les trois cas, les acteurs, les artefacts, les dispositifs, les contenus et les modes de communication sont de plus en plus diversifiés et, dans une certaine mesure, transnationalisés. En effet, l'internationalisation des politiques publiques d'éducation ; l'éducation familiale et l'éducation communautaire bouleversées par les mobilités de migrants ; les formations investies par des mouvements internationaux ; le développement de plateformes multiacteurs de savoirs constituent autant d'espaces d'apprentissages qui se caractérisent aujourd'hui par une multiplicité d'éléments de plus en plus « transnationaux ».

Dans le cas des politiques publiques d'éducation et de formation au Sud par exemple, les années 1990 ont marqué un tournant dans le passage de politiques extérieures des États (*international politics*) à l'élaboration de politiques internationales (*international policies*). Dans la plupart des pays non hégémoniques, les systèmes de scolarisation et de formations étaient marqués par une exogénéité historique dont les prémices trouvent leurs racines dans les premiers temps de la colonisation. La conférence de Jomtien en 1990 qui a lancé les politiques internationales d'éducation pour tous (EPT) pour les enfants, adolescents, jeunes et adultes a marqué un pas vers des politiques internationalisées présentant une grande diversité d'acteurs aux trajectoires transnationales. Les interpénétrations entre les États, des bailleurs de fonds et la « société civile » se réalisent au travers de circulation de finances, de savoirs, de personnes, ainsi que par la constitution d'espaces de réseaux, d'institutions et d'espaces de décision mixtes. Ces interpénétrations rendent caduques les distinctions entre public et privé, mais aussi les échelles étatique, supra-étatique et infra-étatique au profit d'une nouvelle catégorie d'acteurs. Ces derniers sont désormais eux-mêmes transnationaux, car leurs trajectoires (formation, profession, résidence, famille, réseaux, mobilité) se fondent de plus en plus hors de leur pays d'origine ou en lien avec l'étranger. Ils construisent de nouvelles normes globales : « les acteurs participant à la construction des matrices cognitives globales se réfèrent de moins en moins à un statut étatique : réseaux d'entreprises et financiers, institutions internationales comme la Banque mondiale, le FMI ou l'OMC, réseaux de la "société civile" (églises, ONG), réseaux scientifiques : les forums de production des idées globales sont désormais transnationaux » [Muller, 2009, p. 66].

Les lieux d'apprentissage (qu'ils soient formels, non formels ou informels) sont constitués par des passeurs de savoirs (*knowledge brokers*), ainsi que des modes de communications identifiés dans une partie de la littérature scientifique comme des « acteurs artéfactuels » également transnationalisés tels que les sites internet¹ et les émissions télévisuelles. Ils sont « composites », comme c'est le cas par exemple de certains MOOC qui allient des cours en présentiel et des cours informatisés à distance. Les savoirs véhiculés par les différents acteurs de ces lieux d'apprentissage proviennent tantôt de sources très localisées (comme les savoirs autochtones dont la validité peut être reconnue mondialement, mais dont la sphère de production est souvent très localisée), de création et légitimations nationales ou internationales (comme c'est le cas de savoirs académiques, par exemple), de sphères mondialisées (comme les politiques internationales d'éducation), etc. Le caractère multiscalaire et/ou transnational de ces espaces favorise ainsi des processus d'hybridations cognitives.

1. Le rôle des nouvelles technologies dans les lieux d'apprentissage est moins important au « Sud » que dans les pays occidentaux. Cependant, il semble que les apprentissages « nomades » ou « au-delà des frontières » [Charlier, 2013] qui ont été conceptualisés au travers des formes mobiles d'apprentissage dans nos sociétés, peuvent caractériser les formes d'apprentissage des adultes au « Sud » et sa dimension « composite » ; les espaces informels/non formels étant très nombreux.

Ces derniers sont également promus par une certaine porosité entre les espaces de formation formels, non formels et informels, du fait de structures mixtes d'une part, et du parcours des apprenants, d'autre part. Selon Leander, Phillips, Taylor [2010] et Charlier [2013], la définition d'espaces et de formes d'apprentissage a été établie « d'une part, par les modes d'appréhension académiques de l'éducation (division des recherches et des spécialités selon les périodes de la vie : enfants, adolescents, adultes), selon les lieux d'apprentissage (institution, hors institution, loisirs, etc.), selon les ressources utilisées (numérique ou non), mais aussi, d'autre part, par les conceptions naïves des individus eux-mêmes concernant leurs apprentissages » [Charlier, 2013, p. 65]. Des chercheurs ont ainsi développé des approches qui s'inscrivent dans une perspective d'écologie de l'apprentissage : « *That stipulates that (a) individuals are simultaneously involved in many settings, (b) individuals create learning contexts for themselves within and across settings, (c) the boundaries among settings can be permeable, and (d) interest-driven activities can span contextual boundaries and be self-sustaining given adequate time, freedom, and resources* » [Barron, 2006, p. 199-201 in Charlier, 2013]. Dans une logique proche, Attwell [2007] propose le concept « d'environnement personnel d'apprentissage » (EPA) pour désigner un ensemble d'applications, de services et d'autres types de ressources d'apprentissage réunis par l'apprenant. Cet ensemble est construit par un individu et utilisé dans la vie quotidienne dans une dynamique d'apprentissage continu. Tout au long de sa trajectoire, l'individu procède à un « assemblage » original de connaissances dont la constitution échappe aux institutions. Cette construction est tantôt consciente et intentionnelle, avec une composante de motivation importante [Cosnefroy, 2011], tantôt fortuite et implicite [Cristol, Muller, 2013]. Elle fait appel de manière holistique à la personne à la fois dans son cheminement cognitif, affectif, psychologique, physique et social. Cristol et Muller [2013] proposent comme principale clé de compréhension des apprentissages informels, la notion d'hybridation, « fixant ainsi la signification de ces apprentissages, au regard de leurs situations d'emploi sur un continuum entre formel, non formel et informel ; c'est cette hybridation qui confère un positionnement épistémologique bâtard aux apprentissages informels » [Boutinet, 2013, p. 8]. Les savoirs qui sont transmis dans les lieux d'apprentissages formels, non formels et informels proviennent de logiques et d'ontologies différentes, de registres de savoirs variés, d'échelles d'émission et de légitimation hétérogènes, etc. La circulation de ces savoirs entre ces espaces d'apprentissages – du fait de leur porosité, comme des trajectoires des apprenants – favorise des processus d'hybridation de savoirs qu'il convient maintenant de caractériser.

Processus d'hybridation et hiérarchisation des savoirs

Le concept d'hybridation des savoirs est mobilisé par des chercheurs de disciplines très diverses : sociologie, anthropologie, sciences agronomiques, sciences environnementales, socioanthropologie de l'alimentation, de la médecine, sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sciences

artistiques, etc. Il est particulièrement utilisé dans le cadre des travaux portant sur les processus de globalisation qui entraîne avec lui une circulation importante d'objets de natures diverses. Il reste cependant souvent peu conceptualisé. L'une des définitions de l'hybridation les plus citées est celle donnée en 1991 par Rowe et Shelling [1991, p. 231] : « *the ways in which forms become separated from existing practices and recombine with new forms in new practices* ». Frank et Stollberg [2004] proposent un cadre conceptuel pour définir et distinguer différentes formes d'hybridation. Leur proposition s'appuie sur l'étude de la diffusion des savoirs médicaux asiatiques dans la médecine conventionnelle en Allemagne. Ils posent la question des différentes combinaisons observables entre les concepts issus de la médecine asiatique, biomédicale et d'autres médecines hétérodoxes, ainsi que de l'émergence de nouvelles manières de penser la médecine issue de ces processus d'intégration. Ils mettent en exergue les questions suivantes : dans quelle mesure les connaissances ou objets sont-ils adoptés dans leurs formes originales, puis contextualisés dans un cadre particulier de signification ? Les éléments initiaux sont-ils dès le début modifiés et transformés ? Selon les contextes, les deux processus peuvent être observés. Par exemple dans ce numéro, le texte de Cristiano Lanzano et Luigi Arnaldi di Balme montre un exemple de savoirs (miniers) importés dans leurs formes originales, tandis que le texte de C. Douxami souligne comment des savoirs (de la Samba de Roda) sont transformés dès le moment où ils sont sélectionnés et légitimés pour être transmis.

Frank et Stollberg distinguent deux formes d'hybridation : l'hybridation transformative et l'hybridation contextuelle. Pour la première, la diffusion d'éléments doit être adaptée à des conditions locales et une adaptation importante de ces éléments est nécessaire pour rendre cette diffusion possible. Dans le second cas, les composantes restent inchangées, mais sont incorporées dans de nouveaux usages, significations et références sociales. Les auteurs soulèvent également un ensemble de questions liées à l'intensité de l'hybridation : « *Second, an important criterion for hybridity is the intensity with which the constituents fuse. Hybridization as a melting-pot or salad bowl ? To what degree are the ingredients merging, or are they merely coexisting in unconnected forms ? Third, this leads to the question of the gravitational centre of the newly created form. Which elements are dominating ? Are they just complemented by other components ? What are the results of either intense or weak degrees of hybridization ?* » [Frank, Stollberg, 2004, p. 76]. Ils distinguent ainsi quatre types d'hybridation de la biomédecine selon un degré plus ou moins important d'hybridation et un centre gravitationnel de celle-ci situé plutôt du côté de la biomédecine ou de médecines hétérodoxes. Lorsque le degré d'hybridation est faible, on observe surtout l'inclusion d'un nombre plus ou moins important d'éléments exogènes dans un système dominant dont les critères d'évaluation (et donc de signification) se trouvent inchangés. Lorsque le degré est important et que le centre gravitationnel est positionné au niveau de la médecine hétérodoxe, l'hybridation prend la forme d'une fusion de tous les ingrédients conceptuels dans un modèle universel de théories et de pratiques médicales. En d'autres termes, une métathéorie médicale émerge de la

fusion de différents systèmes médicaux. La validation des théories et des pratiques mises en œuvre ne relève plus de l'un des systèmes fusionnés : elle ne se rapporte plus, notamment, exclusivement aux critères scientifiques de la biomédecine. De la même manière, dans le recueil de textes présenté ici, Antonin Adam, Geneviève Michon, Jean-Michel Sorba, Lahoucine Amzil explicitent que les savoirs relatifs à l'apiculture ne sont pas tous hybridés (parfois superposés, parfois abandonnés), tandis que Nicolas Faynot relève la manière dont les savoirs de genre constituent une synthèse qui confirme et renouvelle la métadonnée (en l'occurrence l'identité masculine).

Frank et Stollberg n'énoncent que brièvement quelques-unes des contraintes structurelles des hybridations observées et de la mobilisation effective des savoirs hybridés, comme la difficulté d'obtenir des produits utilisés dans la médecine asiatique et leur conservation sur de longues périodes ou encore la reconnaissance des nouvelles pratiques par le système allemand de santé et de remboursement des soins. Or, les contraintes ou cadres définissant l'orientation possible des hybridations peuvent être de diverses natures : sociaux, économiques, cognitifs, symboliques. Ainsi que Bastide [1967, 1970] l'a développé, en reprenant l'idée de « bricolage » de Levi-Strauss [1962], les mélanges ne sont jamais réellement distincts ou indépendants de la forme des éléments qui les composent. Les précontraintes de la matière symbolique, voire cognitive, dessinent les contours des recompositions possibles. Il rend compte ainsi de « bricolages en train de se faire » en examinant le cas des cultures afro-américaines. Mary [2000, in Bernand *et al.*, 2001] distingue quatre paradigmes utilisés pour l'analyse des logiques du travail syncrétique qu'il semble intéressant de considérer plus largement pour analyser les processus d'interactions, recompositions et transformations cognitives : *la réinterprétation, l'analogie, le principe de coupure, la « dialectique de la matière et de la forme »*. La réinterprétation serait constitutive de toute forme de syncrétisme. Il y aurait toujours « appropriation des contenus culturels exogènes par le biais des catégories de pensée de la culture native » [Mary, 2000, p. 32, in Bernand *et al.*, 2001]. Le paradigme de l'analogie correspond à une activité de mise en correspondance d'éléments de sa culture avec des éléments de la culture exogène. Cela s'accompagnerait d'un processus de réinterprétation de sa propre culture à partir des catégories de l'autre. Le principe de coupure « permet l'alternance ou la cohabitation, chez un même individu ou au sein d'une même culture, de logiques ou de catégories en elles-mêmes incompatibles et irréductibles »² [Mary, 2000, p. 37]. Le dernier paradigme renvoie à la notion de précontrainte des éléments nouvellement introduits qui conservent inévitablement des traces de leurs usages antérieurs. Selon Mary [*op cit.*], l'analyse du syncrétisme peut éclairer les procédés d'un certain type de travail symbolique. Nous pouvons également, par analogie, avancer que la caractérisation des processus d'hybridation/articulation des savoirs

2. Pour Bastide, il y a opposition entre le syncrétisme en mosaïque, au sein duquel le principe de coupure est à l'œuvre (*salad bowl*), et le syncrétisme fusionnel, qui lui, au contraire, est condamné au mélange (*melting pot*).

permet de rendre compte d'un certain type de travail sociocognitif. Dans ce numéro, par exemple, Ève Bureau, Joël Candau, Kruiy Leang Sim rendent compte de la manière dont l'adhésion à des savoirs exogènes (biomédicaux) permet d'assurer le respect de croyances et de pratiques dites traditionnelles. La mobilisation de nouveaux savoirs répond et contribue ainsi à un cadre de signification préexistant et au renouvellement de certaines pratiques sociales.

L'hybridation de savoirs et/ou la mobilisation de nouveaux savoirs sont donc définies par un ensemble de « précontraintes » de nature diverse. De même, ces processus répondent à des enjeux sociopolitiques – de légitimation, de pouvoir, etc. – qui dessinent également leurs contours. Le savoir représente un marqueur d'identité important. Les contextes d'initiation constituent des exemples types du lien intime existant entre l'acquisition de savoirs et la définition de nouveaux rapports entre les individus [Déléage, 2009 ; Adell, 2008]. Plus largement, de précédentes études ont décrit, tant dans le cadre de formations non formelles [Jankowski, 2012 ; Jankowski, Le Marec, 2014] que celui de l'éducation formelle [Lewandowski, 2012 ; 2016], des processus d'hybridation des savoirs par des procédés – plus ou moins conscients – tels que l'ignorance, le rejet ou l'instrumentalisation. Comme le souligne Darré [1999], les processus de hiérarchisation cognitifs induits par ces procédés, ne sont que des répliques ou contre-répliques des hiérarchies sociales. Mais ces dernières peuvent être en mouvement : ainsi, ces procédés peuvent renforcer la légitimité d'individus, soutenir des revendications collectives [Carneiro da Cunha, 2010] ou encore contribuer à la légitimation de nouveaux modèles de sociétés. Dans le cadre de ce numéro, plusieurs contributions décrivent les enjeux stratégiques/politiques auxquels répondent les hybridations de savoirs. Par exemple, Delphine Bruguet décrit la manière dont ces hybridations sont produites « par et dans le rapport colonial ». Jean-Jacques Gabas et Martina Bassan, quant à eux, soulignent les enjeux politiques et les rapports de force qui président la circulation des savoirs à l'échelle internationale.

Continuums d'apprentissage et création de savoirs

L'ensemble des contributions de ce numéro met en perspective des situations observées dans des contextes géographiques différents : au Maghreb ; en Afrique subsaharienne, en Afrique australe, en Asie, en Europe et en Amérique latine. Les disciplines de référence des différents auteurs sont également très diverses (géographie, sociologie, anthropologie, agrotechnologie et économie), montrant l'intérêt de la thématique pour une grande variété de champs scientifiques. Les lieux d'apprentissages sont variés : formels (master et doctorat, école coloniale de médecine), non formels (formations apicoles, écoles de samba), informels dans la sphère professionnelle (dans les secteurs médical et minier), hospitalière et familiale (soin à l'enfant), sociale (savoirs comportementaux de genre). Dans les espaces formels et non formels, les auteurs montrent également les processus d'apprentissage informels à l'œuvre. De la sorte, nous verrons ci-dessous et dans l'ensemble du dossier que si les textes se réfèrent généralement plus spécifiquement à un type de lieu

d'apprentissage, ils présentent tous des caractéristiques d'apprentissages variées et montrent souvent comment les apprenants passent d'un type de lieu à l'autre parfois au cours d'une même journée.

Lieux formels d'apprentissage

En Chine, Jean-Jacques Gabas et Martina Bassan analysent l'internationalisation des formations et des recherches africanistes. Les auteurs décrivent des espaces formels de formation d'étudiants africains de master et de doctorat en Chine, mais aussi des parcours de formation d'étudiants et chercheurs chinois dans des institutions étrangères. Ils montrent comment la porosité des sphères scientifiques et politiques en Chine, conjuguée à l'internationalisation de la formation et de la recherche, induit une évolution des thèmes de recherche chinois sur l'Afrique. L'article souligne comment des enjeux politico-économiques (implantation commerciale, politiques étrangères) influencent la circulation internationale des savoirs. Même s'ils n'utilisent pas ce terme, les auteurs montrent également que la co-publication scientifique constitue un objet-frontière qu'il serait intéressant d'analyser plus en détail pour saisir les processus d'hybridation des savoirs (impositions de cadres cognitifs ou non, processus de transformation des connaissances).

À Madagascar, Delphine Burguet propose une lecture historique des manières dont les savoirs biomédicaux ont été reçus par les étudiants malgaches en médecine pendant la période coloniale. L'auteur décrit ainsi les aménagements, hybridations et ruptures dans l'application concrète des savoirs que sont amenés à réaliser les apprenants indigènes. Cet article met en lumière la manière dont les ruptures politiques modifient la façon d'apprendre, d'acquérir ou de mobiliser les savoirs. L'auteure souligne comment la légitimité de savoirs médicaux et des savoirs hybridés évolue selon les périodes et les politiques. La non-transmission stratégique de certains savoirs participe également indirectement des reconfigurations possibles des savoirs et de leur légitimation.

Lieux non formels d'apprentissage

Au Brésil, Christine Douxami examine la transmission de la samba de roda (labellisée « savoir patrimonial » par l'Unesco) auprès de jeunes dans les écoles de samba et du grand public au travers des travaux scéniques. L'article montre que les programmes de sauvegarde nationaux et certains détenteurs des savoirs cherchent à les sauvegarder sans les modifier pour préserver une supposée pureté et authenticité. Mais il souligne aussi que les plans de sauvegarde opèrent à une sélection et favorisent une transmission porteuse d'hybridation. Les jeunes et les artistes associent ces savoirs sélectionnés à des savoirs artistiques issus de cultures diverses (des cultures urbaines à la culture européenne classique en passant par des innovations personnelles), ainsi qu'à des savoirs propres aux jeux scéniques et la production (lumière, son, mise en scène, production, etc.) procédant ainsi à une hybridation des savoirs et des pratiques. L'article insiste sur le fait que la

question du statut artistique et de la véritable reconnaissance de ces patrimoines (qu'ils soient plus ou moins hybridés) reste non résolue. Il analyse les liens entre circulation des savoirs (transmission, diffusion) et problématique de reconnaissance (définition du patrimoine et de l'artistique, processus de légitimation). Entre lutte des « subalternes » et carrières individuelles, la transmission des savoirs est ici aussi en lien étroit avec les structures de pouvoir.

Au Maroc, Antonin Adam, Geneviève Michon, Jean-Michel Sorba et Lahoucine Amzil décrivent la rencontre d'une diversité d'acteurs et de savoirs sur l'apiculture. Ils se proposent d'étudier les conséquences de cette rencontre sur les lieux d'apprentissage, les réseaux socioprofessionnels, les enseignements dispensés sous l'égide des institutions agricoles et entre pairs. Les auteurs décrivent la manière dont l'ensemble des savoirs ainsi mis en circulation ne s'hybrident pas systématiquement ; certains se superposent, d'autres sont délaissés. Cette étude décrit ces processus dans le cadre d'une transformation à long terme des pratiques et bien au-delà d'une transformation des systèmes de production.

Lieux informels d'apprentissage dans la sphère professionnelle

En Guinée, Cristiano Lanzano et Luigi Arnaldi Di Balme analysent la transformation des savoirs liés à l'extraction artisanale de l'or en Guinée, du fait de l'arrivée d'orpailleurs burkinabé sur les sites guinéens. Ils montrent comment des savoirs techniques (comme creuser et traiter le minerai), des savoirs sociomagiques (comme la divination pour trouver des sites à creuser) et un mode de régulation sociale (contrôle intersite) sont bouleversés par l'arrivée des orpailleurs burkinabé, dont les puits de filons activent d'autres savoirs techniques (creuser profond, faire des échafaudages, utiliser des procédés chimiques d'extraction, etc.), une autre approche magico symbolique et une autre organisation sociale (nécessité d'un investisseur). L'apprentissage se fait de manière informelle dans la sphère professionnelle : sur les sites miniers, dans des équipes mixtes d'orpailleurs burkinabés, guinéens et maliens, avec des accords d'extraction commune... La transformation des savoirs est ici intimement liée au pouvoir (économique d'investissement et politique de régulation des sites), à l'identité (avec les changements de savoirs sociosymboliques).

En Côte d'Ivoire, Isabelle Gobatto analyse un espace d'apprentissage singulier : celui de l'erreur médicale. S'appuyant sur une recherche menée à Abidjan, l'auteure décrit la manière dont les conditions matérielles et sociales d'exercice redéfinissent des savoirs et les catégories du travail qui leur sont associées. Elle met ainsi en exergue le rôle du lieu dans la reconfiguration des savoirs, leur validation et leur légitimité. Des contraintes économiques, des dimensions politiques et juridiques (et déontologiques), des valeurs culturelles et des règles sociales dessinent un cadre pour les savoir-faire et les savoir-être des praticiens de la médecine.

Lieux informels d'apprentissage dans la sphère familiale et les réseaux

Au Cambodge, Ève Bureau, Joël Candau, Sim Kruey Leang documentent les savoirs en co-présence circulant sur le colostrum et les pratiques qui en découlent dans une maternité de Phnom Penh. Des savoirs d'origine biomédicale, sociofamiliale, expérientielle et mercantile circulent dans l'enceinte de la clinique. Les auteurs décrivent certains enjeux mercantiles associés à ces processus d'hybridation. Des mécanismes de hiérarchisation et d'hybridation se produisent, contribuant à des pratiques recomposées, inspirées par la multiplicité des savoirs en circulation. Les auteurs montrent l'effet des mises en situation dans les hiérarchisations opérées par les jeunes mères entre ces divers savoirs. Cet article souligne également la manière dont les croyances anciennes sont conservées grâce/au travers de l'adoption de nouveaux savoirs pratiques biomédicaux : en d'autres termes la manière dont sont intégrés des savoirs exogènes dans une rationalité « traditionnelle ».

Au Sénégal, Nicolas Faynot nous emmène dans des espaces d'homosocialités masculines de Dakar. Ces espaces sont analysés comme des lieux d'apprentissage et de partage d'une multiplicité de savoirs émanant de pairs, de migrants sénégalais, de séries télévisées, pour déjouer les ambitions matérialistes que les hommes attribuent aux femmes dans leurs relations sentimentales. Cette circulation et cet apprentissage de nouveaux savoirs apparaissent ici constitutifs du maintien d'une identité masculine. L'auteur décrit une reconfiguration quasi permanente des savoirs qui doivent sans cesse s'ajuster aux nouvelles « stratégies » féminines.

Entre le Maroc et les Pays-Bas, Kenza Afsahi décrit le rôle d'acteurs transnationaux porteurs et passeurs de savoirs sur la culture du cannabis. Hippiers, *breeders* de variétés de cannabis, inventeurs de machines d'extraction de haschich alimentent un réseau de circulation et de définition de nouveaux savoirs (agricoles, économiques, techniques, de sélection variétale...) de part et d'autre de la méditerranée. Ces processus s'inscrivent dans des lieux singuliers d'échange et d'expérimentation qui se trouvent interconnectés ; tels des *coffee shops* hollandais et des champs d'agriculteurs marocains. L'auteur souligne également la manière dont le cadre légal différentiel entre les deux pays (tolérant *versus* répressif) permet ou, au contraire, contraint l'émergence de nouvelles connaissances et participe d'une hiérarchisation entre celles-ci au sein du réseau d'acteurs.

Ce numéro n'a pas la prétention d'apporter une série exhaustive de réponses aux questions soulevées autour de l'hybridation des savoirs dans les divers lieux d'apprentissage et de leurs mobilisations sociales. Il propose au travers de différentes contributions, un ensemble de réflexions sur la manière de définir et caractériser ces processus et ces lieux en soulignant les échelles multiples à considérer pour rendre compte des contraintes (cognitives, économiques, sociales, symboliques, etc.), des enjeux (de légitimation, de pouvoir, identitaires, de productivité, etc.) et des dynamiques (de circulation-continuum entre espaces-temps) auxquels ils répondent.

Les textes montrent l'importance grandissante de la variété des acteurs impliqués ; ils insistent sur le rôle des médiateurs ou passeurs de savoirs et soulignent les rapports entre savoirs et pouvoir. Si les échelles locales, nationales et internationales sont généralement explicitées, les contributions montrent que ces échelles s'estompent pour laisser place à une certaine transnationalisation.

Les natures des lieux d'apprentissage considérés sont multiples. Ils renvoient pour la plupart des textes à des contextes et des situations mixtes : public et privé, formel, non formel et informel, physique et dématérialisé, local et transnationalisé, etc. Ils peuvent même être constitués par un espace-temps qualifié socialement comme dans l'article sur la médecine à Abidjan qui montre que l'erreur peut être appréhendée comme un espace d'apprentissage en tant que tel. L'erreur est généralement considérée dans les espaces formels et non formels comme l'opposé de l'apprentissage ; mais dès lors que l'on considère l'apprentissage comme un processus continu et hybride, l'erreur en fait partie intégrante.

La posture d'apprentissage des acteurs est également variable selon les études de cas, mais la plupart des articles soulignent en filigrane les « environnements personnels d'apprentissage ». Certains textes mettent en exergue la complexité et la richesse de ces postures d'apprentissage. Ils soulignent que le non-apprentissage – tout comme le rejet ou le non-usage de certains savoirs – fait partie des stratégies des apprenants qu'elles soient conscientes ou non.

Les temps d'apprentissages sont variables selon les situations définies. Mais il s'agit globalement de processus qui s'inscrivent sur des temps longs de transition (d'un système de production, d'une politique...) et qui sont insérés dans un système itératif d'apprentissage sans cesse remodelé.

Les contributions soulignent l'importance des cadres cognitifs sous-jacents aux savoirs. Mais tout comme dans la littérature mentionnée précédemment, elles montrent également la difficulté de les caractériser, d'analyser les interactions entre acteurs, cadres cognitifs et savoirs, et de qualifier les processus de changements. Ceci constitue ainsi toujours une piste de recherche à approfondir dans le cadre des systèmes d'apprentissage.

Au Sud, apprendre c'est se positionner, hybrider et créer des savoirs. Du fait de leur position longtemps subalterne, les pays du Sud ont vécu une exogénéité forcée dans la circulation des savoirs, d'abord avec la colonisation, ensuite avec les systèmes de dépendances politico-financières mis en place, les migrations de masse, etc. Il en résulte un brassage de savoirs accrus, avec des systèmes exacerbés de hiérarchisation des savoirs et de leurs porteurs. Par ailleurs, l'isolement géographique de certaines zones, la fracture infrastructurelle et numérique, ainsi que les revendications sociales, politiques et culturelles ont permis à différentes sociétés du Sud de conserver des spécificités en termes de connaissances et de cadres logiques, davantage que d'autres régions insérées depuis plus longtemps dans une association homogénéisante à la mondialisation. Cette double caractéristique (exogénéité imposée et conservation) crée également dans les pays décrits

par les présentes études de cas, une capacité développée de création de nouveaux savoirs au cœur de processus d'hybridation.

Bibliographie

- ADELL N. [2008], *Des hommes de devoir. Les compagnons du Tour de France (xviii-xix siècle)*, Paris, Maison des sciences de l'homme.
- ATTWELL G. [2007], Personal learning environments, the future of eLearning ?, *eLearning Paper*, vol. 2, n° 1 : www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf (consulté le 17 janvier 2017).
- BARRON B. [2006], « Interest and self-sustained learning as catalysts of development : a learning ecology perspective », *Human development*, n° 49, p. 193-224.
- BASTIDE R. [1967], *Les Amériques noires*, Paris, L'Harmattan.
- BASTIDE R. [1970], « Mémoire collective et sociologie du bricolage », *L'Année sociologique*, vol. 21, p. 65-108.
- BERNARD C., CAPONE S., LENOIR F., CAMPION F. [2001], « Regards croisés sur le bricolage et le syncrétisme », *Archives de sciences sociales des religions*, n° 114, p. 61-66.
- BOUTINET J-P. [2013], « Introduction. Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *Savoirs*, n° 32, p. 7-9.
- CARNEIRO DA CUNHA M. [2010], *Savoir traditionnel, droits intellectuels et dialectique de la culture*, Paris, Éditions de l'Éclat.
- CHARLIER B. [2013], « Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités », *Savoirs*, vol. 2, n° 32, p. 61-79.
- COSNEFROY L. [2011], *L'apprentissage autorégulé : entre cognition et motivation*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.
- CRISTOL D., MULLER A. [2013], « Note de synthèse. Les apprentissages informels dans la formation pour adultes », *Savoirs* n° 32, p. 11-59.
- DELEAGE P. [2009], « Les savoirs et leurs modes de transmission dans le chamanisme Sharanahua », *Cahiers d'anthropologie sociale*, n° 5, p. 63-85.
- FRANK R., STOLBERG G. [2004], « Conceptualizing hybridization. On the diffusion of asian medical knowledge to Germany », *International sociology*, vol. 19, n° 1, p. 71-88.
- JANKOWSKI F. [2014], « Diffusion de savoirs agroécologiques dans l'État de Oaxaca (Mexique). Efforts de traduction et espaces d'incommensurabilité », *Revue d'anthropologie de la connaissance*, vol. 8, n° 3, p. 619-641.
- JANKOWSKI F., LE MAREC J. [2014], « Légitimation des savoirs environnementaux dans un programme de recherche participative au Sénégal », *Nature Sciences Sociétés*, vol. 22, n° 1, p. 15-22.
- LEANDER K. M., PHILLIPS N. C., TAYLOR K. H. [2010], « The Changing social spaces of learning : mapping new mobilities », *Review of research in education*, vol. 34, n° 1, p. 329-394.
- LEWANDOWSKI S. [2012], « Les savoirs locaux face aux écoles burkinabé. Négation, instrumentalisation, renforcement », *L'Homme*, n° 201, p. 85-106.
- LEWANDOWSKI S. [2016], *Savoirs locaux, éducation et formation. Les enjeux des politiques internationales en Afrique*, Paris, Karthala.

MARY A. [2000], *Le Bricolage africain des héros chrétiens*, Paris, Cerf.

MULLER P. [2009], *Les politiques publiques*, Paris, PUF.

ROWE W., SHELLING V. [1991], *Memory and modernity : popular culture in Latin America*, London, Verso.

Jankowski F., Lewandowski Sophie (2017)

Apprendre, se positionner, créer : l'hybridation des savoirs au Sud

Autrepart, 82, p. 3-15

ISSN 1278-3986