

Introduction

Alain Pierrot,

université Paris Descartes

Ce numéro 3 de la revue *cArgo* rassemble des contributions de jeunes chercheurs et de chercheurs confirmés, dont certaines avaient été présentées lors de la journée Jeunes Chercheurs du CANTHEL du lundi 10 juin 2013, consacrée au thème des « continuités, variations et ruptures dans les transmissions culturelles ». Ces contributions, par la diversité de leurs terrains – la Guadeloupe (Noé Grenier), la banlieue parisienne (Jérôme Gidoin), l'Éthiopie (Siena Antonia de Ménonville), Java (Jean-Marc de Grave), l'Amazonie brésilienne (Chantal Medaets) et Mayotte (Rose-Marie Bénard) –, nous situent d'emblée dans un champ particulièrement vaste d'un point de vue géographique mais aussi du point de vue des pratiques qui font l'objet de ces enquêtes et des aspects sous lesquels celles-ci sont envisagées. Toutes les contributions regroupées ici s'inscrivent bien dans la thématique commune de la transmission, mais chacune ne peut le faire qu'en s'engageant dans une direction particulière parmi la multiplicité des voies que cette thématique centrale ouvre en anthropologie.

Si, en effet, « le problème de la transmission est consubstantiel au projet anthropologique » (Berliner, 2010 : 11)¹, la transmission a aussi et d'abord fait l'objet de représentations explicites, dites de « sens commun », probablement dans toutes les cultures. Et pour parler et penser ce qu'on appelle aussi « tradition² » ou « éducation », on a eu recours à certaines images car, comme c'est le cas dans presque tous les domaines de la vie humaine, la transmission culturelle est affaire de pratiques et d'images qui cohabitent, s'opposent, se connectent ou fusionnent de façon instable. Non seulement la transmission culturelle véhicule des images au sens premier du terme, parmi lesquelles celles de la mythologie des origines et du folklore sont des plus familières, mais aussi les images implicites que nous suggère notre langage, en l'occurrence celle qui va de pair avec le mot « transmission ». Le risque étant qu'en employant ce mot, cette image particulière impose implicitement son schématisme à la réflexion théorique et ait ses propres effets « mythologiques ».

L'image ou le schème général de la transmission établit une relation entre un transmetteur et son destinataire par l'intermédiaire de ce qui est transmis³, relation ternaire qui, à ce titre, s'apparente au schème du don. Un facteur, par exemple, transmet une lettre quand il la remet à son destinataire tout comme un coureur transmet à son coéquipier le bâton qu'on appelle un relais, quand il réussit à le lui passer effectivement en « mains propres ». On retrouve fréquemment cette image du passage de relais collectif dans la

¹ - David Berliner montre que l'idée de transmission est inhérente à celle de culture dans les définitions les plus classiques données par la plupart des anthropologues depuis Tylor (1876) jusqu'à Geertz (1973).

² - En latin, « tradition » était d'abord synonyme de « transmission ». Ce n'est qu'ensuite que le mot s'est spécialisé dans le sens d'une transmission essentiellement culturelle.

³ - L'image de la transmission d'un objet est déjà présente dans celle, prototypique, du symbole qui était, rappelons-le, au départ pour les Grecs, « un objet coupé en deux dont deux hôtes conservaient chacun une moitié qu'ils transmettaient à leurs enfants » (Bailly, 2000 : 1821). Comme on le voit, ce symbolisme d'alliance, qui signifiait pour leurs détenteurs le pacte passé dont ils étaient les héritiers, incluait d'emblée sa transmission.

représentation des relations intergénérationnelles – « faire passer aux suivants » ce qui a été reçu de nos prédécesseurs – et, plus souvent encore, une autre image, celle de la chaîne humaine. La « chaîne » imaginaire des générations emprunte à la pratique réelle de la chaîne humaine (variante ouverte de la ronde enfantine) sa valeur symbolique de solidarité, de continuité et d'identité, tout en s'en distinguant cependant par la verticalité qui lui donne un sens hiérarchique. Mais c'est surtout à l'image patrimoniale que l'on rattache la notion de « transmission culturelle » : on transmet son patrimoine sous des formes très diverses, qu'il s'agisse d'une armoire, d'un titre de propriété, de son propre nom⁴. Ce que cette image de la transmission implique chaque fois est que ce qui est transmis est donc « détachable », sinon matériellement du moins conceptuellement, des personnes engagées dans la relation de transmission.

C'est le raisonnement qui permet à Ferdinand de Saussure au début du XX^e siècle (Saussure, 1972) de faire de la langue une entité distincte, objective bien qu'immatérielle, à l'instar des représentations collectives de Durkheim, et de la doter ainsi a priori de permanence et d'unité. Dans cette logique, la transmission de la langue exige, pour que celle-ci reste commune – ce qu'elle doit être par définition quel que soit le nombre de ses locuteurs –, qu'elle soit transmise dans son *intégrité*, ce qui l'expose du même coup au risque permanent de perdre celle-ci. Chacun sait que les langues changent, Saussure le savait mieux que quiconque et il en attribuait les changements à la parole, c'est-à-dire aux utilisateurs. Après lui, quand les linguistes ont cherché à expliquer les changements structuraux affectant les langues plus profondément que les inévitables changements lexicaux, c'est principalement aux bouleversements socioculturels en lien avec la différence entre générations auxquels ils ont eu recours.

Les relations entre générations *internes* à chaque communauté sont en effet très sensibles aux relations *externes* que celle-ci entretient volontairement ou non avec d'autres communautés culturelles et sociales et, bien entendu, les transformations qui en résultent ne se limitent pas aux questions de langage mais affectent tout ce qui peut être qualifié de « tradition » et tenu pour un patrimoine commun, qu'il s'agisse de rites religieux, alimentaires, de morale sexuelle, d'habillement, d'architecture, etc. Ce sont le plus souvent les aînés qui attribuent ces transformations, à tort ou à raison, aux influences « étrangères » et les perçoivent comme altération, déperdition, voire « dégénérescence » ; ils formulent ces jugements de valeur au nom de la mémoire, d'un devoir de continuité qui, au-delà du respect pour les générations « ascendantes », sacralise la tradition elle-même. L'obligation de s'y soumettre au point d'en faire un impératif absolu, qu'on rencontre notamment dans les récitations rituelles qui se veulent les plus rigideusement fidèles à la tradition, est elle-même un facteur de continuité, au moins sur le plan formel. Mais le traditionalisme le plus strict n'échappe pas au changement, il y a toujours peu ou prou modification, comme l'a montré Jack Goody (1980), même si par ailleurs, quand celle-ci n'est pas perceptible ou n'est pas reconnue, l'illusion de continuation à l'identique contribue effectivement, *performativement*, à la continuité.

⁴ - On « transmet » aussi la couleur de ses yeux ou une maladie héréditaire, inutile de développer à quel point l'image de l'« héritage » génétique contamine nos représentations de la transmission culturelle. L'usage actuel de l'expression « dans son ADN » pour parler *médiatiquement* de la culture propre à un groupe humain, à une entreprise ou à un parti politique, montre sa force toujours résurgente.

La transmission comme transformation, emprunt et invention

Pas de culture sans transmission d'une génération à l'autre. Noé Grenier tient à remettre en cause ce lieu commun en recourant à la notion de « reculturation » pour décrire les phénomènes de *revival* des origines culturelles, surtout indienne ou africaine, qui se manifestent en Guadeloupe. Diverses pratiques créoles ont émergé « à la croisée des traditions européennes [...] et des traditions africaines » dans les domaines de la musique, de la danse, ou encore du jardinage. Noé Grenier, grâce à une ethnographie très documentée, met en évidence la créativité dont font preuve les groupes de carnaval guadeloupéens dans l'élaboration de leurs masques. Les formes et les significations sociales et politiques de ces derniers ont varié tout au long du XX^e siècle et aujourd'hui, dans un contexte où les rapports de domination passés sont encore fortement présents, ce sont les caractéristiques sociales et ethniques de chaque quartier qui donnent aux masques leur valeur identitaire, « mémorielle » et revendicative. Les « *mas a roukou* », « *mas a Congo* », « *mas neg a mawon* », « *mas a colon* » (qui font respectivement référence aux origines caraïbes, africaines, aux esclaves révoltés et aux colons) font l'objet d'une analyse approfondie. Comme le signale Noé Grenier, de multiples points de comparaison abondent dans les Caraïbes, dans le continent américain et bien au-delà, dont l'analyse montrerait cependant chaque fois les singularités locales de l'histoire sociale qui en fonde la valeur identitaire⁵.

En Guadeloupe, la pratique du carnaval se renouvelle constamment du fait de sa fonction « traditionnelle » de contestation sociale et Noé Grenier note significativement que « le fait d'avoir conscience qu'une pratique est le fruit d'une création récente n'empêche pas qu'elle soit pensée comme traditionnelle » car « 'par traditionnel', il semble qu'il faille plutôt comprendre tout ce qui évoque le passé et/ou les éléments culturels qui 'appartiennent en propre' aux Guadeloupéens⁶ ». En insistant sur l'invention et la créativité permanentes d'activités conçues par leurs acteurs comme « traditionnelles », Noé Grenier inscrit la réflexivité au cœur de son analyse et se réfère très logiquement à Marshall Sahlins qui, dans « Adieu aux Tristes Tropiques », a systématiquement mis en évidence les manipulations conscientes par les Fidjiens de leurs propres traits culturels (Sahlins, 2007 : 265-301)⁷. Si ces manifestations identitaires sont consciemment inventées, la dimension réflexive qu'elles donnent à l'identité culturelle est apparemment à l'opposé du traditionalisme puisque ce dernier est en principe hostile à toute innovation. Mais nous venons de voir qu'il n'échappe pas, de fait, aux changements et aux adaptations ; quant aux inventions conscientes de « traditions » décrites par Noé Grenier, la créativité dont elles témoignent n'échappe pas davantage aux ambiguïtés de la « mémoire » et de ses mythologies.

⁵ - Dans ce domaine, la créativité des Marrons du Surinam et de Guyane est exemplaire. « Toutes ces influences extérieures se sont combinées avec l'ingéniosité des Marrons eux-mêmes dans un processus de créolisation – rien moins que la création de nouvelles sociétés et cultures, redevables à divers modèles africains ainsi qu'à des influences amérindiennes et européennes, mais profondément originales dans leur ensemble et uniques parmi les cultures du monde » (Price, 2003 : 27). Uniques comme toutes les autres, serait-on tenté d'ajouter...

⁶ - La « fabrication de la tradition », en effet, ne signifie inauthenticité ou falsification qu'à condition d'adhérer au critère lui-même largement mythologique de l'originel, de l'immémorial. La reconstruction régulière d'un temple « millénaire » en Asie, dont les plus vieilles pierres ou autres matériaux ont pu n'être mis en place que quelques années auparavant, tout comme la fabrication pour touristes de masques ou de marionnettes « traditionnelles » (pour autant qu'ils soient bien *faits à l'identique*) ne sont-elles pas justement le signe de la continuité culturelle qui donne précisément son sens à la notion même de « tradition » ?

⁷ - Manuela Carneiro da Cunha fait la distinction entre la « culture entre guillemets », pour se référer à ce qui est dit de la culture, et la culture sans guillemets, telle qu'elle se pratique de manière interne. J'ai essayé de montrer que cette distinction avait une portée très générale et était particulièrement pertinente pour éclairer « la scène multiculturelle » (Pierrot, 2012c).

D'une manière très générale, la conscience des processus de transmission et de rupture est un enjeu majeur, identitaire, qu'on retrouve dès qu'il y a une transplantation, exil, migration et création d'une « minorité ». Jérôme Gidoïn a mené une enquête ethnologique de quatre années (de 2004 à 2008) dans des pagodes bouddhistes vietnamiennes de la région parisienne. Il nous montre comment elles « offrent aux familles un dispositif de mise en forme de la continuité culturelle » et recourt lui-même dans son analyse à une des images classiques de la transmission, celle de la « chaîne ». « La mémoire des défunts, entretenue par les prières quotidiennes des moines et par les cérémonies d'hommage hebdomadaires, compense les différentes formes de rupture avec les origines et permet de maintenir le sujet dans une sorte de chaîne intemporelle... » Il y a en effet rupture car l'enquête approfondie nous révèle vraisemblablement que « ces pratiques d'hommage aux ancêtres réinterprétées en France s'apparentent encore à un culte des ancêtres à proprement parler », autrement dit que « le 'signifié' des rites s'est érodé, de telle sorte qu'ils deviennent ou risquent de devenir purement formels, vides de sens » ou du moins qu'ils ont changé de signification. Le principal facteur de perte est, qu'en situation d'émigration, « le culte des ancêtres est déconnecté du système social qui lui donnait sa raison d'être ».

Mais ce qui est perçu comme perte est aussi un phénomène de transformation, qui peut aussi bien être décrit comme dynamisme culturel. Jérôme Gidoïn montre en effet comment l'individualisme, appris par les jeunes générations d'origine vietnamienne dans le contexte français où elles vivent, favorise le bouddhisme au détriment du culte des ancêtres vietnamien traditionnel, du fait que, par son souci du salut individuel, « le bouddhisme s'adapte particulièrement bien au contexte occidental et attire de plus en plus de fidèles ». La substitution de la photo du défunt à la tablette qui était celle du lignage est significative de ce changement dans les pratiques elles-mêmes. On tente ainsi de préserver, autant qu'il peut l'être, « le rapport entre la lignée familiale et l'individu, qui renvoie, sur un mode religieux, à la symbolique d'une chaîne et de ses maillons » et, si ces tentatives se font dans l'ambiguïté car « on passerait d'une dimension religieuse du culte des ancêtres à une dimension identitaire et culturelle », elles se font inévitablement de façon créative. Les articles de Noé Grenier et Jérôme Gidoïn montrent l'un et l'autre comment la fidélité ou l'invention, la reprise ou l'emprunt de « formes » (qu'il s'agisse d'un masque de carnaval ou de la photographie d'un défunt) font entrer celles-ci dans de nouvelles configurations d'ensemble où elles prennent nécessairement de nouvelles significations.

Une continuité culturelle apparaît d'abord selon des critères formels : un pèlerinage à un sanctuaire durant lequel certaines catégories d'hommes vont porter la statue de la Madone le 15 août dans une chapelle, et ce depuis plusieurs siècles, est un exemple clair de transmission culturelle. Mais si ce pèlerinage est « transmis » instantanément (avec ou sans « selfie ») à partir d'un smartphone à la famille restée à Milan ou à Londres, a-t-il gardé la signification qu'il avait pour ceux qui le pratiquaient dans l'oralité ? La transmission ou la transformation des formes (des objets ou des comportements, notamment des rites) sont plus faciles à mettre en évidence que celles des significations. Pour établir une différence de signification, de fait, il faut des critères qui fassent la différence et ceux-ci sont soit comportementaux et accessibles à l'observation, à savoir des changements dans les pratiques, soit explicitement déclaratifs⁸. L'analyse du langage est aussi indispensable à l'enquête ethnographique que l'analyse des pratiques et des artefacts dans leurs multiples relations à l'environnement.

⁸ - C'est du moins ce qu'un examen approfondi de la question de l'immigration m'a conduit à penser : « Les mêmes rites peuvent ainsi se perpétuer ou même renaître dans l'illusion de la continuité, rien ne prouve que les acteurs lui donnent le même sens » (Pierrot, 2002 : 141-142).

C'est la voie du discours que Siena Antonia de Ménonville a choisie prioritairement pour analyser la position ambivalente d'un peintre d'église dans l'Éthiopie contemporaine, où persiste une forte tradition de peinture religieuse, dont la fonction didactique ou « dogmatique » fait de l'image l'auxiliaire de l'orthodoxie. Si la peinture est un moyen d'« enseignement », son devoir est de transmettre des images sacralisées, notamment celle de la Sainte Trinité selon des canons définis. Comme le montre l'entretien avec un moine qui, sans être lui-même un plasticien, est pour le peintre une autorité en matière de thématique religieuse, la normativité inhérente à la fonction *didactique* de la peinture religieuse s'étend aux aspects stylistiques et techniques de la représentation : Dieu en trois personnes doit être représenté par trois vieillards (contrairement à l'iconographie occidentale de la Trinité) et les couleurs sont strictement codifiées.

Le peintre se situe ainsi sur deux axes. Sur un axe vertical, il reconnaît l'autorité du moine et la hiérarchie de valeurs qui fait de sa peinture un auxiliaire codifié de l'orthodoxie ; mais il est aussi, sur un axe horizontal, un professionnel qui se compare à d'autres professionnels, à la fois soucieux de voir son expression personnelle reconnue et sensible aux tentations transgressives de la modernité esthétique et sociale. C'est aussi bien sur l'axe vertical et sur l'axe horizontal que se pose la question de la transmission mais en deux sens différents. Même si elle est dominée dans sa fonction didactique, en termes de valeur, par l'opposition du profane et du sacré, l'activité du peintre comporte des dimensions techniques, cognitives et sociales spécifiques. Ainsi son intérêt « technique » pour des modèles étrangers, et tout particulièrement pour Michel-Ange qui apparaît comme « transgressif » dans sa manière de traiter la nudité des corps et leur musculature dans son œuvre religieuse, témoigne d'influences et d'emprunts qui méritent une analyse approfondie. La technique est elle-même inséparable de la subjectivité du peintre, de sa propre relation qualitative à sa peinture, notamment à ses couleurs, où il est difficile de démêler la part de l'émotion esthétique du sentiment de dévotion, la part de la relation sensible au divin d'un souci expressif qu'il interprète lui-même comme « moderne » : « We select colors to show happiness, bright future, deep sorrow and the like. » Par exemple, la représentation de la Sainte Trinité est bien faite conformément à la tradition et dans les couleurs canoniques, mais celles-ci se rapprochent plus de celles de Superman que de celles des peintures pieusement plates de la « tradition⁹ ». On entrevoit, dans les propos de ce peintre religieux éthiopien contemporain, des tensions et des contradictions, qui sont peut-être des signes de rupture. Pour en saisir plus pleinement la signification au-delà de ses déclarations, c'est-à-dire au-delà des ambiguïtés et des limites du discours, l'analyse stylistique et l'analyse des dimensions techniques qui en est corrélative sont indispensables¹⁰. Elles conduisent à s'interroger sur la transmission technique et donc sa formation. En effet, il est intéressant de noter que tout en rappelant des rencontres décisives, ce peintre éthiopien affirme que « most of his training ('75%' according to him) was a result of 'practicing alone' » et regarde avec un certain dédain une tradition qui consistait à copier indéfiniment (« copy, copy, copy... »). Les « tentations » modernistes de ce peintre religieux éthiopien, les influences externes qui modifient

⁹ - Dans sa peinture, comme dans nombre de peintures religieuses contemporaines de par le monde, semble se banaliser une « modernité » très accessible, en rupture avec des traditions qui sont ressenties *de l'intérieur* par ces professionnels comme dépassées, et qui n'est pas sans analogie stylistique avec les productions de souvenirs pour touristes. On pourrait montrer, je crois, assez facilement des convergences stylistiques entre, par exemple, les statuettes de la Vierge de la place Saint-Sulpice et les sculptures sur bois de l'aéroport de Dakar représentant des gazelles ou de jeunes femmes africaines...

¹⁰ - Comme Daniel Arasse l'a si subtilement montré, le thème *dogmatique* de l'Annonciation est resté pour l'essentiel identique du *Trecento* au *Seicento* alors même qu'il a donné lieu, en Toscane et à Venise, à des changements stylistiques considérables, concernant principalement la perspective. Ces changements, qui furent décisifs dans l'histoire de la peinture occidentale, avaient bien entendu leur signification propre au-delà de la continuité dogmatique.

les significations de ce qui est, par ailleurs, conservé et réaffirmé comme une continuité culturelle ont logiquement rapport avec les processus et les modalités d'apprentissage qui furent les siennes. Elles sont probablement liées à certains changements générationnels en corrélation directe avec l'histoire culturelle, sociale et politique de l'Éthiopie durant les dernières décennies.

La transmission comme éducation et les processus d'apprentissage

Les jeunes sont généralement considérés comme l'enjeu majeur de la transmission culturelle, non seulement parce que leur existence même est la condition biologique de la reproduction de la société, mais aussi parce qu'ils sont l'élément fondamental de sa continuité culturelle à condition toutefois d'y être *éduqués*. À des degrés divers, et dans des logiques elles aussi très différentes d'un groupe humain à l'autre, ils sont soumis à des institutions éducatives en association directe avec des représentations de ce qui doit être transmis et comment. Les modalités de transmission des adultes vers les enfants varient, en effet, du moins formel aux formes les plus codifiées de transmission orale ou écrite des savoirs et des normes dans une relation hiérarchique, c'est-à-dire asymétrique (transitive et non réciproque), comme c'est le cas dans les traditions éducatives occidentales où la domination de « l'esprit » sur la nature allait de pair avec la soumission plus ou moins brutale de l'enfance et de la jeunesse à un ordre social et à des contenus de connaissance *valant pour eux-mêmes*. Longtemps des images et des pratiques de soumission, de passivité et de contrainte ont prédominé, dans lesquelles la transmission était associée ou assimilée au *dressage*.

À l'inverse, les sociétés dites « sauvages » et jugées non « civilisées », précisément en raison de ce que les Occidentaux considéraient au XX^e siècle comme un manque d'exigence éducative corrélatif de leur faible « degré de développement », faisaient *naturellement* plus confiance au « naturel » de leurs enfants et les laissaient individuellement et collectivement apprendre par le tâtonnement, l'observation, l'imitation et l'improvisation. On sait le rôle important que les travaux de Margaret Mead, même s'ils minimisent quelque peu, il est vrai, les conflits et la violence latente ou ouverte entre adultes et enfants, ont joué dans les débats sur ce qu'on appelle la « crise de l'éducation » en Occident. Les traditions éducatives occidentales ont effectivement très longtemps perçu l'enfant dans son inachèvement comme une menace potentielle pour la civilisation, un risque de rupture, de discontinuité pour la transmission culturelle entre générations. C'est un des points sur lesquels Hannah Arendt, élevée elle-même « à la prussienne », a particulièrement insisté dans son texte sur la « crise de l'éducation »¹¹, avec l'audience exceptionnelle que l'on sait depuis des décennies chez les enseignants français du second degré. Cette culture de la domination de « l'esprit » sur la nature en est venue à réprimer les tendances spontanées à la socialisation que les enfants développent aussi bien entre eux qu'avec le monde adulte, où ils sont nécessairement impliqués dans des processus d'apprentissage d'autant plus radicaux qu'ils sont initiaux comme le premier langage. Or il se trouve que nombre de ces apprentissages « naturellement sociaux » ont été et doivent encore être systématiquement *désappris* dans notre modèle d'éducation dite formelle, comme le montre Jean-Marc de Grave dans sa propre contribution.

Dans le cadre théorique général qu'il esquisse à partir de l'ethnographie menée par lui en profondeur depuis de longues années dans différents types d'établissements scolaires indonésiens, Jean-Marc de Grave relie étroitement les contenus et les processus d'apprentissage à leur contexte. Son analyse reprend la notion de « communauté d'apprentissage » popularisée par Lave et Wenger (1991) mais présente l'originalité de

¹¹ - « Ce monde a aussi besoin d'une protection qui l'empêche d'être dévasté et détruit par la vague de nouveaux venus qui déferlent sur lui à chaque nouvelle génération. » (Arendt, 1972 : 239)

renouveler cette approche, en élaborant la notion globale de « relation intégrée », envisagée selon les trois dimensions de l'espace, du temps et des autres, sur la base de « l'image de l'acquisition de savoirs, telle qu'on la trouve traditionnellement à Java », à savoir ce qu'on y appelle *nyantri*. Il s'agit d'une « notion d'origine hindo-bouddhiste ancienne, reprise dans le cadre des communautés musulmanes locales » où « la relation est plutôt dense puisque l'élève se trouve intégré à une communauté d'apprentissage explicite et physiquement présente ». Il est, en effet, mis en relation non seulement avec le maître « père classificatoire » mais aussi avec toute sa parentèle, à l'opposé « d'autres images extrêmes comme celle des formations à distance répandues en Occident, lesquelles ne nécessitent de rencontrer personne ou presque ».

Jean-Marc de Grave peut alors situer les institutions éducatives entre ces deux pôles, selon qu'elles autonomisent le contenu du savoir scolaire « détaché » du contexte relationnel (modèle qui nous est familier, c'est celui de l'école publique et de son idéologie nationale et égalitariste) ou, au contraire, se rapprochent de l'autre pôle (celui de la relation « intégrée » de caractère hiérarchique, qui insère l'individu et les savoirs dans un réseau de relations et de pratiques, comme c'est le cas dans l'initiation rituelle javanaise). Ce faisant, il complexifie cette opposition polaire et, du même coup, l'opposition classique entre le formel et le non-formel qui en est proche, en montrant qu'il existe des institutions éducatives qui intègrent l'universalisme des contenus (celui des savoirs profanes, scientifiques et techniques mais aussi celui des valeurs religieuses musulmanes ou du nationalisme indonésien) dans un contexte relationnel.

Prônant en théorie mais aussi en pratique « une reconnaissance beaucoup plus aboutie de l'influence étroite du système éducatif et du modèle social de référence », Jean-Marc de Grave pose du même coup la question de l'« adéquation » (ou de la pertinence) des contenus et du contexte relationnel et donc des concurrences et des conflits entre ces différentes dimensions ou composantes des institutions éducatives. Il met ainsi en relief le phénomène d'occultation du contexte relationnel alors même qu'il est la base permanente de toute pratique d'enseignement.

C'est aussi parce qu'elle avait constaté chez les *ribeirinhos* du bas-Tapajós (Amazonie brésilienne) le clivage entre la « fiction » des apprentissages scolaires, caractérisés par la transmission verbale explicite, et l'investissement dans les activités collectives traditionnelles voire « identitaires » (chasse, pêche, préparation du manioc, art du récit) bien plus réellement significatives que la « comédie » scolaire pour les adultes comme pour les enfants que Chantal Medaets s'est engagée dans son enquête sur ces modalités d'apprentissage non scolaires. Accompagnant ou observant seulement les adultes, les enfants doivent se débrouiller tout seuls pour assumer progressivement les rôles d'auxiliaires qui leurs sont assignés : « Toutes ces tâches sont attribuées aux enfants par les adultes et, bien qu'à aucun moment il n'apparaisse explicitement une quelconque intention éducative, il est évident qu'elles comportent une dimension d'apprentissage. » Mais, s'« il existe une dimension éducative (perceptible à l'observation et assumée par les *ribeirinhos* eux-mêmes) dans la participation aux tâches collectives », « cette participation n'est pas stimulée mais, au contraire, elle est soumise à bon nombre de conditions, de prérequis. On apprend en participant, mais personne ne favorise cette participation ; elle peut même être découragée. » Le refus de la transmission explicite de son propre savoir y apparaît aussi nettement que dans bon nombre d'analyses menées à travers le monde sur les modalités non formelles d'apprentissage¹².

¹² - Voir De Grave, 2012 et, en particulier, Pierrot, 2012a.

De même que Jean-Marc de Grave, Chantal Medaets inclut dans son cadre théorique la notion de « participation périphérique légitime » aux activités sérieuses des adultes, popularisée par Lave et Wenger dans leur ouvrage *Situated learning* (1991), comme modalité principale d'apprentissage. Mais, loin d'en faire un a priori théorique, elle estime, au vu des données qu'elle a recueillies, que ce modèle souffre d'une certaine « sous-estimation du rôle joué par l'observation » et cite cette fois Tim Ingold pour souligner que ces participations ne constituent pas à proprement parler des « transmissions » comme « passation de contenu » mais plutôt des « redécouvertes guidées », très éloignées du « learning by doing » deweyen que suggère l'expression même de « communauté d'apprentissage ». Preuve que cette éducation non formelle reste même fondamentalement implicite, « tout cela est entrecoupé de jeux spontanés entre les enfants ». Chantal Medaets ne développe pas la thématique du jeu mais la sélection de photographies réalisées par Lucie Robieux, intitulée « La saúva a-t-elle volé ? », débouche sur la question des « traditions enfantines » et des transmissions entre enfants qui apparaissent imbriquées totalement dans la communauté adulte, alors même que, dans ce domaine plus qu'ailleurs, on laisse effectivement les enfants se débrouiller tout seuls¹³.

Au terme de ce parcours, il saute aux yeux, rien qu'en en faisant l'énumération, que les images du relais, de la chaîne, de l'héritage ou du dressage ne constituent pas un tout cohérent et, surtout, n'éclairent guère ce que montre chacune de ces enquêtes. En particulier, ce que les variations et les ruptures culturelles mises en évidence bouleversent dans ces images traditionnelles, c'est essentiellement ce qu'il y a de simplificateur et de mythique dans le modèle de la transmission comme passage de la culture d'une génération à l'autre. On peut ajouter que, lorsque le devoir de mémoire, du respect de l'identité, exacerbé par les contacts plus ou moins conflictuels (rapports de domination mais aussi emprunts spontanés) entre les groupes humains, incite à une réappropriation culturelle à la mesure d'un sentiment de dépossession, ce n'est pas seulement aux enfants qu'on ré-enseigne des langues et des rites mais aussi aux adultes.

Les rapports entre générations sont bel et bien inversés quand ce sont, comme on l'observe de plus en plus, les enfants qui tiennent à retrouver une tradition abandonnée par les générations précédentes : *revival* de la langue bretonne ou des « authentiques » rituels juifs ou musulmans.

Mais on peut dire aussi qu'il existe une mythologie anti-naturaliste de l'« invention » dans le champ théorique quand l'image de la fiction est prise au pied de la lettre, qu'elle soit comprise comme mensonge (quand une exposition au Quai Branly « dénonce » et exhibe « l'invention du sauvage ») ou comme imagination créatrice dans le cas inverse. Elle est mythologique, en particulier, par son rapport au temps quand on confond l'analyse critique des mythologies continuistes avec leur inversion¹⁴. En effet, l'« invention des traditions » d'Eric Hobsbawm et Terence Ranger (1983) ne signifie pas qu'il n'existait pas de tradition avant le XIX^e siècle, avant l'ère du nationalisme. De même que si Shlomo Sand a su montrer

¹³ - On aurait les plus grandes peines du monde à appliquer à ces observations, de façon tant soit peu pertinente, le schéma cognitiviste hautement spéculatif élaboré par Olivier Morin (2010). Morin tente d'expliquer « pourquoi les enfants ont des traditions » en considérant, dans la lignée de Dan Sperber, la transmission comme un phénomène de diffusion « épidémiologique ». Ce phénomène est gouverné par le principe biologiquement universel d'une sélection naturelle de représentations plus « aptes à la reproduction que les autres » selon une sorte d'échelle d'apprenabilité, qui semble aussi bien applicable au marketing qu'à l'ensemble des représentations religieuses dominantes, celles qui se sont imposées de fait (Maurice Bloch discute cet argument de façon très intéressante dans Bloch, 2005 : 103-120).

¹⁴ - La pensée chrétienne du temps avec la passion du Christ, comme moment d'inversion du temps à revivre indéfiniment, est discontinuiste (voir Naumescu, 2010). N'est-ce pas ce schéma qui se retrouve dans les usages mythologiques de l'invention, voire dans les ruptures et changements de paradigmes et d'épistémés qui se veulent toujours plus radicaux ?

comment l'« invention du peuple juif » s'est faite dans le contexte du nationalisme herdérien (au même titre d'ailleurs que l'ethnologie), cela ne voulait pas dire, qu'antérieurement, les « Juifs n'existaient pas » ou qu'il n'existait pas de « tradition juive ». Toutes les traditions, semble-t-il, et surtout lorsqu'elles deviennent des enjeux conscients, ont été l'objet de transformations, dans leurs formes mêmes et plus encore dans leurs significations. Mais ces transformations n'ont pu se faire que sur un fond de continuité *culturelle* dense, diffuse et enchevêtrée, le « grouillement » des formes de vie – selon la belle expression de Wittgenstein – qui échappe largement à la conscience des acteurs.

Quand Chantal Medaets reprend à Maurice Bloch l'idée que « les changements ne peuvent avoir lieu que sur un fond de continuité [...] par l'apprentissage, par le fait que la plus jeune génération s'approprie certains acquis des générations précédentes », prend-elle ainsi le contrepied de Noé Grenier qui, de son côté, a mis clairement en évidence des formes incontestables de créativité culturelle (et leurs valeurs identitaires) ? Non, car ils se situent à deux niveaux d'analyse différents : le niveau des manipulations conscientes et de la mise en scène de sa propre identité culturelle n'est pas celui des apprentissages et des interactions tacites (Pierrot, 2012c), sans lequel tous les autres aspects de la vie humaine seraient tout simplement impossibles. Aussi conscients et créateurs que les acteurs puissent être des traits les plus caractéristiques de leur propre identité culturelle, leur réflexivité est toujours partielle et sélective et elle-même largement imaginaire quand elle recourt aux images vitalistes et mystiques de la croissance, de la maturité, de la renaissance ou du métissage. Autant d'images qui ont chacune elles aussi leur propre halo mythologique. L'invention des « traditions » n'est qu'un aspect de la créativité permanente et multiforme qui est requise dans la vie sociale et, bien sûr, dans la vie individuelle, et qui est indispensable pour franchir à « pas de géants » les premiers apprentissages ; à l'exemple de ceux du nourrisson de quelques semaines ou de quelques mois qui, tout « naturellement », reprend la mélodie de la phrase de sa mère dans son propre style.

L'enfant est socialisé « à jamais », comme en témoignent ensuite l'appropriation intime du langage vernaculaire mais aussi les postures, les *habitus* que Jérôme Gidoin évoque quand il écrit que « longtemps, les rites, en tant que 'signifiants', ont assez bien résisté à l'épreuve de la transplantation parce qu'ils font l'objet d'une inculcation dans l'espace domestique, d'un apprentissage qui passe par le corps, et qui s'effectue par conséquent inconsciemment ». En effet, tout être humain ne peut se développer qu'à condition de le faire dans un contexte social et culturel particulier, dans une « forme de vie » déjà-là, qui s'impose d'abord à lui sans recul possible, comme l'a fortement mis en relief Wittgenstein. Toutefois, en reprenant lui aussi à son compte une autre image inscrite dans notre langage, à savoir celle du « dressage » (qui est la même que celle de l'inculcation), Wittgenstein n'est-il pas resté prisonnier, tout comme Hannah Arendt, de son propre modèle éducatif, celui de la transmission « pure et dure » ? Chaque individu doit « tout » apprendre de ce qui fait la spécificité de sa propre culture mais l'ensemble des interactions dans lequel, dès sa naissance, il est ainsi engagé pour « devenir soi »¹⁵ ne relève que très partiellement de la « transmission », et encore moins du « dressage », même si les interactions initiales, comme le montrent si bien les aquarelles de Rose-Marie Bénard, sont profondément marquées par des pratiques qui socialisent d'emblée l'individu dans un contexte où la modernité et les traditions s'enchevêtrent. Ces aquarelles sont des images saturées de signification qui, outre qu'elles permettent implicitement de confronter l'image photographique et la peinture dans l'enquête ethnographique, appellent à explorer d'autres pistes dans un champ exceptionnellement riche où s'engagent différentes générations de chercheurs.

¹⁵ - Comme Dewey l'a clairement montré, contrairement à Rorty qui prétend pourtant s'inspirer de lui. Voir Pierrot, 2012b.

Références bibliographiques

- Arasse D.**,
1999, *L'annonciation italienne*, Paris, Hazan.
- Arendt H.**,
1972, *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Bailly A.**,
2000, *Dictionnaire Grec-Français*, Paris, Hachette.
- Berliner D.**,
2010, « Anthropologie et transmission », *Terrain*, 55 : 4-19.
- Bloch M.**,
2005, *Essays on Cultural Transmission*, Oxford, Berg.
- De Grave J.-M. (dir.)**,
2012, *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence.
- De Saussure F.**,
1972, *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.
- Geertz C.**,
1973, *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.
- Goody J.**,
1980, *Une récitation du Bagré*, Paris, Armand Colin.
- Hobsbawm E. et Ranger T. (eds)**,
1983, *The Invention of Tradition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lave J. et Wenger E.**,
1991, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Morin O.**,
2010, « Pourquoi les enfants ont-ils des traditions ? », *Terrain*, 55 : 20-39.
- Naumescu V.**,
2010, « Le vieil homme et le livre, la crise de la transmission chez les vieux-croyants (Roumanie) », *Terrain*, 55 : 72-89.
- Pierrot A.**
2002, *Grammaire française de l'intégration ou jeu de langage et mythologie*, Paris, Fabert.
2012a, « Le silence des aînés » in De Grave J.-M. (dir.), *Dimension formelle et non formelle de l'éducation en Asie orientale. Socialisation et rapport au contenu d'apprentissage*, Aix-en-Provence, Presses Universitaires de Provence : 7-25.
2012b, « Individualisation et socialisation, Rorty contre Dewey » in Hans-Drouin A.-M. (dir.), *Philosophie de l'éducation. Itinéraires américains*, Paris, L'Harmattan : 121-167.
2012c, « Culture profonde et culture de surface, ou l'arrière-plan culturel de la scène

multiculturelle » in Dianteill E. (dir.), *La culture et les sciences de l'homme, un dialogue avec Marshall Sahlins*, Paris, Archives Karéline-Éditions du Sandre : 131-154.

Price R. et S.,

2003, *Les Marrons*, Châteauneuf-le-Rouge, Vents d'ailleurs.

Sand S.,

2010, *L'invention du peuple juif*, Paris, Flammarion.

Tylor E.,

1876, *La civilisation primitive*, Paris, Reinwald.