

ENTRETIEN

DE CHRISTIANE MONTANDON* AVEC LE PROFESSEUR CHRISTOPH WULF**

ANTHROPOLOGIE HISTORIQUE. PHILOSOPHIE, HISTOIRE, CULTURE

Christiane Montandon. – Merci d’avoir accepté cet entretien. Qu’est-ce qui t’a amené à privilégier l’approche de l’anthropologie historique en sciences de l’éducation et à dénoncer les insuffisances de l’anthropologie normative ?

Christoph Wulf. – Ce sont deux questions que tu m’as posées. La première question concerne l’anthropologie normative. C’est une anthropologie reliée au christianisme, reliée à l’histoire européenne, à une certaine conception de l’être humain après la mort de Dieu telle que Nietzsche l’a prononcée, il n’y a plus une conception anthropologique normative parce que pour avoir une anthropologie normative il faut avoir une vue normative du monde et c’est relié à la religion. Alors après ce mouvement-là, il n’y a plus de conditions réunies pour une anthropologie normative.

On peut même aller plus loin, en disant qu’aujourd’hui l’Europe, la culture européenne n’est plus le centre du monde, il y a une variété des cultures, culture chinoise, culture indienne, pour donner deux exemples qui fonctionnent d’une manière tout à fait différente. Il faut prendre en considération la *diversité culturelle* ce qui implique qu’on ne peut plus dire qu’il y a une anthropologie, qui était l’anthropologie européenne, mais il faut voir qu’il y a une pluralité des anthropologies et des conceptions de l’être humain.

Élaborer de nos jours une anthropologie adéquate aux sciences humaines implique le principe de la fin de l’anthropologie normative qui trouvait donc tout d’abord dans la « mort de Dieu » chez Nietzsche et plus tard dans la « mort de l’homme » chez Foucault sa formulation la plus caractéristique. L’expression de la « mort de l’homme » renvoie ici au fait que l’individu européen, masculin et abstrait a cessé d’être le modèle absolu de l’homme.

* Christiane Montandon, Université Paris 12, Faculté SESS.

** Christoph Wulf, Université libre de Berlin.

Dans ce sens-là, il y a une relativisation de l'anthropologie par le fait qu'il y a différentes cultures, différentes manières de vivre, et la deuxième relativisation qui se déroule c'est par l'histoire. L'être humain n'est pas un être humain fixe, le processus historique montre qu'il y a des conceptions de développement tout à fait différentes, des variétés de perception de l'être humain. Pour résumer ma réponse, je dirais que l'anthropologie est relativisée par une *vue diachronique et par une vue synchronique*, ce qui veut dire diachronique, par l'histoire, et synchronique, par d'autres cultures.

C. M. – *Par l'espace ?*

C. W. – Par l'espace et par le temps. C'est face à cette situation et dans un contexte de confrontation critique avec *l'anthropologie philosophique* fondée en Allemagne, avec *l'École des Annales ou l'histoire des mentalités* fondée en France par les historiens, et enfin surtout avec *l'anthropologie culturelle* développée dans les pays anglo-saxons par les ethnologues que l'anthropologie historique s'est constituée.

Quand j'ai développé la conception d'une anthropologie historique, c'était le faire un peu contre une anthropologie philosophique d'origine allemande qui dans ce contexte parlait toujours de l'Homme, universel, et l'homme universel s'est construit dans une comparaison avec l'animal. Au centre de l'intérêt étaient le corps humain et les différences du corps humain par rapport au corps animal. Ces philosophes ont créé un savoir important pour l'identité humaine mais ils n'ont pas mis l'accent sur le caractère historique et culturel de leurs propres pensées. Nous avons essayé dans le contexte de l'anthropologie historique et philosophique, de dire qu'on ne peut penser l'être humain que sur la base d'une situation historique et aussi dans le contexte d'une certaine culture. Cela implique toujours un certain relativisme ; ce n'est pas un relativisme à tout prix, parce que, pour nous, il y a les droits humains qui fournissent un caractère normatif qui pour moi personnellement est très important. Je peux bien comprendre que dans un autre contexte culturel, par exemple chinois, on questionne ce modèle des droits humains, un modèle qui met l'accent sur l'individu comme sujet de l'histoire et que dans des cultures orientales souvent l'accent est mis sur la communauté. C'est la communauté qui compte et ça c'est le vrai sujet de l'histoire et non l'individu comme dans la tradition européenne. Alors en acceptant ces différentes vues sur l'être humain, j'ai ma propre position, qui est une position européenne, et donc il faut négocier, discuter, sur les différences et parfois il y a des différences considérables et on n'arrive pas à se mettre d'accord sur une conception.

C. M. – *Justement ces différences n'appellent-elles pas un travail sur la différence et l'altérité ? Est-ce que l'idée de l'autre n'est-elle pas au centre de l'anthropologie culturelle, mais avec un paradoxe, puisque tu dis d'un côté, que « l'anthropologie culturelle n'est pas une discipline scientifique mais plutôt un mode particulier*

d'observation des phénomènes humains » (1), donc quelque chose de descriptif, et d'autre part tu viens de dire tout à l'heure qu'il y a un problème, je dirais éthique ou du moins une question concernant les droits de l'homme ?

C. W. – Oui ; mais même une observation implique des valeurs. Une observation c'est toujours une sélection, et ça renvoie ton regard à une certaine façon d'être dans le monde et de percevoir le monde. Alors ce fondement de ton regard c'est un fondement culturel et historique et cela changera d'une culture à l'autre, et ça changera d'une période historique à une autre. Et je crois qu'il faut y voir une double historicité : historicité de sa propre position, aujourd'hui, et le caractère historique du phénomène sur lequel on fait la recherche. Alors dans ce sens-là c'est une double historicité et une double culturalité.

C'est pourquoi l'anthropologie historique, dans ma compréhension, désigne les multiples efforts transdisciplinaires et transnationaux pour venir à bout de l'idée universelle d'une norme anthropologique abstraite et pour continuer à analyser d'autres phénomènes humains. L'anthropologie historique est ce qui est commun à l'histoire et aux sciences humaines. Elle ne se perd pourtant ni dans une histoire de l'anthropologie en tant que discipline, ni dans une contribution à l'histoire en tant que discipline de l'anthropologie. Elle essaie plutôt de mettre en relation l'historicité de ses perspectives et méthodes avec l'historicité de son objet. L'anthropologie historique peut, par conséquent, mettre en commun les résultats des sciences humaines avec ceux d'une critique de l'anthropologie fondée sur la philosophie historique et les faire fructifier pour créer de nouvelles problématiques. L'anthropologie historique n'est pas limitée à certains espaces culturels ou bien à des époques particulières. Dans la réflexion sur sa propre historicité et sur sa propre condition culturelle, elle réussit à laisser derrière elle autant l'eurocentrisme des sciences humaines que l'intérêt finalement antiquaire pour l'histoire et à donner la priorité aux problèmes actuels ainsi que futurs.

Différence et altérité

C. M. – *Tu as parlé de l'Autre : je crois qu'aujourd'hui la diversité culturelle est si importante parce que c'est l'autre versant de la mondialisation.*

C. W. – La mondialisation est un mouvement où l'accent est mis sur l'uniformisation et le nivellement des différences tandis que ceux qui travaillent dans le champ culturel ont vraiment une obligation de mettre l'accent sur la différence, la variété culturelle qui est la richesse de l'homo sapiens. Pour prendre un exemple, aujourd'hui il

1 - « Anthropologie et éducation. Corps, mimésis et rituel », in J. Beillerot J. et C. Wulf (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, p. 238.

y a encore 6 000 langues et on sait que peut être dans cinquante ans il ne restera même pas un tiers de ces langues. Alors nous sommes dans une période où l'universalisme avance, au point de vue économique, au point de vue politique, du point de vue des nouveaux médias. Même dans la biologie, aujourd'hui l'être humain détruit d'autres espèces. Il y a trois grandes périodes où il y a eu une destruction des espèces du vivant : nous sommes dans la troisième période où nous détruisons des milliers et des milliers d'espèces vivantes. En Amazonie par exemple. C'est un indicateur d'un tel appauvrissement et de cette tension entre l'universel et le particulier. Beaucoup de gens sont dans une logique de l'universel parce qu'ils ont une pensée instrumentaliste et technologique et ils ne voient ni la différence ni la valeur du particulier, ni la richesse du particulier. Pour revenir à l'Autre, je dirais que l'éducation en Europe aujourd'hui c'est une tâche interculturelle, ça veut dire que plus que jamais, on est obligé d'entrer en contact avec des gens formés dans une autre culture, mais en même temps avec la tâche de se mettre d'accord pour former quelque chose comme l'Union Européenne ; cela implique qu'il faut reconnaître l'Autre en soi-même comme Rimbaud l'a si bien dit : « je est un autre ». Pour avoir la possibilité de comprendre l'autre de l'extérieur, il faut avoir une connaissance de l'autre en moi. Pour être capable de vivre avec l'autre, de communiquer avec l'autre, il faut « être disposé à faire en soi-même la connaissance de l'autre » (2).

En ce sens, un des grands thèmes de l'éducation européenne aujourd'hui c'est l'autre et l'éducation interculturelle. Dans le contexte de la mondialisation croissante, le rôle de l'Autre et la manière adéquate de considérer et de se comporter avec lui deviennent de plus en plus présents dans la politique, l'économie et l'éducation. Dépenser l'égoïsme, le logocentrisme et l'ethnocentrisme, toutes ces stratégies visant à réduire l'Autre à ce qui nous est propre et familier, est nécessaire ; partir à la découverte de l'étrangeté en soi et développer la pensée hétérologique sont impératifs.

Ceci implique aujourd'hui qu'en France avec l'Éducation nationale, (nous n'avons pas cette conception en Allemagne, car l'éducation est sous la responsabilité des Länder), avec ce centralisme le rôle de la nationalité est beaucoup plus développé qu'en Allemagne ; là il y aura des changements considérables. Il y aura ce transfert vers une identité européenne et cela implique que l'identité nationale n'est plus la seule référence. Il y a d'autres points de références. Chacun de nous fait partie de beaucoup de cultures, développe des identités particulières par rapport à différentes cultures.

Apprentissage mimétique

C. M. – Cette capacité à développer des identités particulières, en quoi, pour toi, cela repose sur des processus mimétiques ? Tu confères une place primordiale au concept de mimésis, tu écris dans l'Anthropologie de l'Éducation que « les processus d'éduca-

2 - C. Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, p. 175.

tion sont mimétiques » (3) et d'autre part que « le rapport à l'autre se trouve au centre de l'activité mimétique » (4). Cette mimésis est cependant traversée par des tensions, qui font que cette mimésis à la fois reproduit, répète et crée de nouvelles choses.

C. W. – Exactement, je crois que la mimésis, ou l'apprentissage mimétique est central dans les relations entre les générations, et la culture s'apprend surtout de manière mimétique. Les processus mimétiques ne se limitent pas à de simples processus de copie, mais ce sont des processus créatifs dans lesquels chaque répétition produit à chaque fois quelque chose de nouveau. C'est vraiment la stratégie pour passer de la culture de la génération âgée à la jeune génération, et comme tu l'as dit, les jeunes se mettent en relation avec les adultes de manière mimétique, ce qui implique deux aspects : cela signifie d'un côté ressembler à l'autre, et d'autre part, pour garder sa propre identité, préserver sa différence. La mimésis ne relève pas seulement du champ esthétique, elle constitue un concept anthropologique fondamental. C'est une condition humaine, pas seulement reliée au désir mimétique, dans le sens de la compétition, et de la violence sur la base de la rivalité ; désir mimétique signifie que l'être humain veut ressembler aux autres gens avec le désir de connaître l'autre, un désir érotique vers la connaissance du monde. La mimésis n'est pas uniquement dirigée vers les êtres humains ; c'est aussi l'entourage, l'environnement, qui se transmet dans les processus mimétiques.

Il y a un très beau passage autobiographique de Benjamin, qui s'appelle *Berliner Kindheit um Neunzehnhundert. Une enfance à Berlin autour de 1900* (5). Là, Benjamin décrit comment il s'adapte à la maison de ses parents et comment il apprend le monde dans une relation mimétique, en partie magique, et il a des relations très intimes, mimétiques avec différents endroits de cette maison, pas seulement reliés au regard mais à tous les sens.

On sait aujourd'hui, sur la base des recherches sur les primates, qu'il y a aussi un apprentissage mimétique parmi eux, mais les êtres humains sont beaucoup plus doués pour le mimétisme. Les recherches sur l'apprentissage culturel des enfants montrent qu'un enfant de 18 mois est capable de s'identifier à l'intention de la mère ou du père et aucun autre primate n'est capable de ça. Les singes sont seulement capables de montrer un mimétisme direct, ils ne comprennent pas les intentions. À partir des recherches faites par Tomasello qui est directeur de l'institut Max Planck à Leipzig, on peut aussi prouver cette thèse que l'apprentissage mimétique est central chez les êtres humains.

C. M. – Ce qui me semble important dans la mimésis c'est ce processus d'identification. Mais j'ai l'impression que tu conçois ce processus d'identification dans un sens

3 - *Op. cit.*, p. 52.

4 - *Idem*, p. 93.

5 - *Idem*, p. 87 et sq.

plus large que celui de Freud, dans la mesure où ce n'est pas simplement quelque chose d'inconscient, mais qu'il y a quelque chose de l'ordre du corps et des gestes. Et d'autre part, si j'ai bien compris, la notion de mimésis débordé le processus de socialisation dans la mesure où il y a à la fois l'émotionnel, l'affectif, le corps, le rôle du contexte et de l'environnement, qui sont prégnants dans le développement des processus mimétiques (6).

C.W. – Exactement. J'ai discuté de cela aussi avec Bourdieu. Nous étions d'accord sur cette importance de l'apprentissage mimétique, surtout le savoir pratique s'apprend d'une manière mimétique. L'enfant n'apprend pas seulement des images et des schèmes, comme le pensait Bourdieu, mais encore des situations, des événements d'une manière mimétique. L'enfant se rappelle des événements et souvent ceux-ci deviennent des images dans son souvenir. Mais la situation sociale, l'événement, sont quant même autre chose qu'une image ou un schème. Je crois qu'il faut voir que la mimésis traverse tout cela.

Le rituel et le performatif

C. M. – *Est-ce que tu veux dire qu'à partir de ces modèles de situations l'individu va engendrer d'autres modèles de situations qu'il va transformer, remodeler ? Il reprend certaines situations modélisées mais en les transformant ?*

C.W. – Exactement, c'est comme ça que le savoir pratique qui est si essentiel à la plupart des processus de la vie sociale, fonctionne. Par exemple je me suis intéressé aux rituels qui sont très importants pour les processus de socialisation et d'éducation. Dans les quatre champs fondamentaux de socialisation que sont la famille, l'école, les médias et la culture adolescente, rituels et ritualisations jouent un rôle très important dans le travail sur les différences et la genèse du social. C'est tout particulièrement leur arrangement et leur représentation scéniques – leur caractère performatif – qui sont constitutifs de la durabilité de leurs effets. Le savoir rituel nécessaire à la réalisation de rituels est un savoir pratique et est acquis en tant que tel dans les processus mimétiques.⁶

C'est dans la répétition, dans l'arrangement corporel des rituels qu'un savoir pratique se constitue qui aide non pas seulement à comprendre les rituels mais à les mettre en scène, à les réaliser. C'est ce que j'appelle l'approche performative. Geertz et d'autres ont regardé le monde comme un texte (7). Sa tentative de saisir la réalité sociale à travers une « description dense » correspond à cette idée d'une « lisibilité du social ». Cela est très connu en science de l'éducation en Allemagne, toute l'édu-

6 - *Idem*, p. 130.

7 - *Idem*, p. 116.

cation humaniste s'inspire de cela. La situation éducative est comme un roman, on peut la lire et l'interpréter. C'est vrai, mais il y a un autre aspect. C'est cet aspect de mise en scène du social, de chaque être humain et de la création du social dans une mise en scène d'un rituel. D'où cette thèse centrale : les rituels créent des communautés surtout parce que les rituels sont des mises en scène corporelles des êtres humains, bien sûr symboliques, mais ce qui est important c'est le côté corporel, le performatif. Par exemple, à Noël, un couple, la grand-mère, un garçon de 18 ans, un enfant de 5 ans ont une relation tout à fait différente avec le rituel de Noël. La grand-mère se rappelle sa jeunesse, l'enfant de 5 ans est ravi de toute la magie autour de la fête, l'adolescent de 18 ans pense : « quelle merde ! » et pourtant par le fait qu'ils participent tous ensemble au rituel, même s'ils l'interprètent de manière différente, par le fait même qu'ils font ce rituel, ils créent le sens familial, ce processus de communiquer. « La mimésis d'une mise en scène gestuelle relève d'une assimilation corporelle se servant d'un autre registre que la communication verbale. Par la perception mimétique d'un geste on saisit l'expression de soi corporelle d'autrui. En s'appropriant les gestes de l'autre, on peut faire l'expérience et de sa corporalité et de son monde émotionnel » (8). Tel est le pouvoir des rituels. Il y a pas mal de rituels de la vie quotidienne qui se passent de manière non consciente et donnent l'impression d'être naturels, depuis toujours. C'est à travers cela qu'ils cachent les structures de pouvoir, les rapports de force, les différences de pouvoir, entre hommes et femmes, entre les générations. On a fait des études ethnographiques sur le repas familial, et on a très bien vu qu'autour du rituel du petit déjeuner la famille se constitue, chaque matin. Nous avons en Allemagne un rituel du petit déjeuner un peu plus étendu qu'en France. Pendant le petit déjeuner les membres de la famille parlent des relations entre les enfants et l'école, et d'autres thèmes d'un intérêt commun. Et puis il y a d'autres rituels familiaux très importants, par exemple les rituels d'anniversaire des enfants ou le rituel de Noël, qui sont très célébrés (9).

C. M. – *Oui. Je voudrais qu'on revienne sur les processus de transmission entre les générations d'un côté, et d'un autre côté tu parles de rituels d'opposition quand tu parles de la « fonction ambivalente de préservation et de transformation des structures sociales. Les rituels exigent le respect des formes héritées du passé, mais ils permettent aussi d'y apporter des variations. Dans le cas des rituels d'opposition en particulier, les possibilités de développer et de diffuser de nouvelles formes sont utilisées. Dans la lutte politique, ou dans le conflit de générations aussi, des rituels jusqu'alors inexistantes, et dont l'effet réside justement dans leur caractère novateur, sont*

8 - *Idem*, p. 116 et sq.

9 - Cf. C. Wulf et al., *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*.

inventés et mis en œuvre » (10). Par exemple dans ton exemple de Noël, on a des rituels partagés mais avec des attitudes ambivalentes.

C.W. – Cela concerne par exemple les jeunes qui créent des rituels d'opposition, des rituels qui incluent le groupe des jeunes et excluent les adultes. Ce sont des rituels parfois agressifs qui créent une identité des jeunes. Ce sont les rituels d'opposition qui permettent à cette communauté des jeunes de se constituer.

L'enseignant et l'enfant en France et en Allemagne

C. M. – *En quoi tu pourrais appliquer ce schéma aux jeunes enseignants au sein de l'école ? Est-ce qu'en Allemagne, il y a des rituels d'opposition entre anciens enseignants et nouveaux enseignants ? Est-ce qu'il y a ces problèmes de différence de générations au sein des enseignants dans les établissements scolaires ?*

C. W. – C'est difficile à dire car il n'y a pas de recherche là-dessus. La génération des enseignants un peu plus âgés a été formée dans la période de 68. Alors peut-être ont-ils souvent une attitude plus acceptante envers les jeunes, tandis que les jeunes enseignants sont souvent plus concentrés sur la transmission du savoir. Alors que les premiers sont un peu plus près des affects, des attitudes politiques, sociales, etc. Cela n'est qu'une hypothèse, qu'il faudrait vérifier.

Mais entre la France et l'Allemagne, il y a cette différence que l'école est beaucoup plus centrale en France dans la vie des enfants. En Allemagne, les enfants ont une vie assez indépendante de l'école. Dans l'école élémentaire cela a beaucoup d'avantages, car les enfants apprennent à développer des initiatives ; bien sûr pour les enfants des classe défavorisées, c'est autre chose ; pour eux le système allemand présente beaucoup de désavantages.

J'ai l'impression qu'en Allemagne la relation entre professeurs et enfants est plus proche qu'en France où on pourrait parler du caractère impérialiste, ou presque, coercitif, de l'institution scolaire. Le côté républicain fait qu'il y a plus de distance entre enseignants et enfants.

C. M. – *Oui en France on parle des « élèves » alors qu'en Allemagne on parle plus souvent des « enfants ». Lexicalement cela témoigne bien d'un statut différent. En France la relation semble une relation plus formalisée.*

C.W. – En Allemagne le caractère plus informel de la relation entre enseignant et enfant est lié à une *conception romantique de l'enfant*. En France c'est la *conception*

10 - « Anthropologie et éducation. Corps, mimésis et rituel », in J. Beillerot et C. Wulf (dir.), *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, p. 265.

républicaine de l'enfant qui est centrale tandis que chez nous il y a toujours une relation étroite entre l'enfance et la famille et une certaine opposition vis-à-vis de l'État ; on demande de respecter les droits des enfants comme enfants. L'école est parfois considérée comme quelque chose qui menace l'enfance, et qui ne fait pas seulement du bien aux enfants. Elle peut être quelque chose qui menace cette indépendance des enfants, le monde du rêve et de l'imaginaire des enfants. C'est donc là tout une autre tradition, qui peut-être est en train de changer en Allemagne parce qu'il y a une grande pression sur les enfants et sur les parents par rapport à l'efficacité de l'enseignement et de l'école. Dans le cadre de l'Office franco-allemand pour la jeunesse, on a vu cela ; les jeunes français s'étonnent de ce que les jeunes allemands travaillent souvent moins à l'école que les Français, et ils ne sont pas tout à fait bêtes malgré tout ! Ils ont une autre façon de travailler, ils sont plus indépendants de l'école et apprennent plus de choses hors de l'école.

L'école comme institution rituelle et la diversification des rituels

C. M. – *Tu as parlé tout à l'heure des rituels familiaux privés. Qu'est-ce que tu penses de la place des rituels dans l'école ?*

C.W. – Je crois que l'école est une institution rituelle. Et comme toutes les institutions, avec le rituel elle s'inscrit dans le corps des enfants ou des autres membres de l'institution. La même chose est vraie pour le système juridique, là il y a aussi des rituels très évidents, même chose pour l'hôpital, etc.

C. M. – *Oui, tu écris par exemple dans l'Anthropologie de l'éducation : « En imposant l'emploi de gestes spécifiques pour l'institution, celle-ci impose son autorité. Par la réalisation des gestes, les normes et les valeurs de ces institutions sont inscrites dans le corps des membres ou de leur clientèle... Si ces gestes ritualisés sont négligés, les membres d'une institution le ressentent comme une critique envers leur légitimité sociale » (11).*

C. W. – Mais par rapport à l'école je crois que tout est très organisé par des rituels. On a fait une recherche ethnographique là-dessus : comment l'école organise-t-elle le changement de la vie privée ? Le lundi matin, dans le passage à la vie collective scolaire, cela s'appelle « Montagskreis », le cercle du lundi, où les enfants de l'école dans laquelle on a fait la recherche, racontent ce qu'ils ont fait pendant le week-end. En général l'enseignant prend quinze minutes pour que les enfants s'informent mutuellement des jours qu'ils ont passés chez eux. Cela se fait chaque lundi.

11 - *Op. cit.*, pp. 114-115.

C. M. – Est-ce que ce genre de rituel ne rejoint pas ce que Van Gennep appelle les rituels de passage dans la mesure où ce genre de rituel instaure à la fois une continuité et une rupture entre vie privée et vie scolaire ?

C. W. – Exactement.

C. M. – Je me demande alors si en France on ne pourrait pas parler d'un déficit de ritualisation dans l'école ? Tu dis que tout école instaure des rituels.

C.W. – On peut se demander la même chose pour l'Allemagne.

C. M. – Par exemple, la pédagogie institutionnelle, le CRESAS, instaurent des rituels. Mais dans d'autres pédagogies, les rituels sont beaucoup plus évanescents. Tu parles dans ton livre d'une définition « douce » et d'une définition « dure » du rituel (12). « Ces derniers offrent la possibilité d'être attentif à ce qui existe entre les définitions, aux phénomènes transitoires ainsi qu'à leurs ressemblances. »

C. W. – Oui, je crois que cela est caractéristique de notre temps. Aujourd'hui il y a très peu de rituels, je dirais universels ou nationaux. Les différents groupes s'organisent leurs propres rituels, qui ne sont pas aussi exigeants que les rituels d'autrefois. C'est aussi plus facile de les modifier ou de les rompre. Dans cette perspective on pourrait dire qu'il n'y a plus de rituel, par opposition à une autre période où il y avait des rituels formalisés pour tout le monde. Aujourd'hui avec la diversification de la vie, on assiste à un éparpillement, un morcellement des rituels. Et cela implique que le caractère des rituels change considérablement. On discute souvent avec des représentants des sciences des religions ou de l'ethnologie parce que quelques uns pensent qu'un rituel doit toujours être quelque chose d'exceptionnel et relié à la transcendance. Mais les rituels d'aujourd'hui en grande partie ont moins de relation à cette transcendance, sont moins symboliques et plus régionalisés, et plus individualisés ou inscrits dans des groupes. C'est une question que nous débattons dans notre équipe de recherche interdisciplinaire sur les rituels : notre société ne produit pas moins de rituels mais ils sont plus « doux ».

C. M. – Donc il y a une sorte de changement qualitatif ?

C. W. – Exactement. Les grands rituels visibles deviennent moins importants.

Anthropologie historique et les sciences de l'éducation

C. M. – *Cela rejoint ce que tu écris en insistant sur « le potentiel constructif des rituels » (13). Pour revenir à la place centrale de l'anthropologie historique dans les sciences de l'éducation, pourquoi ce rapport anthropologie/sciences de l'éducation est-il si important ?*

C.W. – On ne peut pas éduquer quelqu'un sans avoir une conception de l'être humain ; ça peut être une conception implicite ou explicite. Nos actions et réactions sont dirigées et même créées par nos présupposés sur l'homme. En plus, l'anthropologie est une approche interdisciplinaire. La notion de discipline fait partie du XIX^e siècle. Aujourd'hui la démarche disciplinaire a de grands désavantages, car elle réduit son objet de savoir. Dans la recherche, et aussi dans la pensée du XXI^e siècle, on est beaucoup plus ouvert vers un nouveau mode de création du savoir, et c'est ce qui caractérise la transdisciplinarité. Dans un certain sens, les disciplines ont servi, et aujourd'hui on crée une autre complexité par l'approche transdisciplinaire, dans la recherche mais aussi dans l'enseignement. L'interdisciplinarité doit montrer qu'elle est capable de créer un savoir plus pertinent, plus complexe, plus approprié que le savoir disciplinaire. L'anthropologie est par essence transdisciplinaire.

C. M. – *Oui, là il y a un enjeu épistémologique important, dans la mesure où tu dis que « l'anthropologie historico-culturelle n'est pas une discipline scientifique » comme on l'a vu précédemment, mais relève d'une attitude réflexive critique. Qu'est-ce que cela implique pour les sciences de l'éducation ? En quoi cette attitude réflexive critique par rapport à différents objets est le propre des sciences de l'éducation qui ne sont pas à proprement parler une discipline scientifique, et dont les différents objets ont une historicité comme tu l'as dit tout à l'heure ? Cela signifie que l'anthropologie historico-culturelle telle que tu la conçois a une relation fondamentale avec les sciences de l'éducation. Cependant d'un autre côté tu présentes comme contingent le rapport entre l'anthropologie et la théorie de l'éducation (14). Si je comprends bien, cette contingence renvoie à la relativisation dont tu parlais tout à l'heure, et donc à l'historicité des objets mais aussi à celle de la position du sujet.*

C. W. – En même temps ce rapport entre anthropologie et sciences de l'éducation est constitutif. Relativisation, oui, mais ça n'implique pas qu'on ne prend pas position. Il faut prendre position mais il faut savoir que c'est une prise de position et que l'autre

13 - *Idem*, p. 121. Cf. aussi, G. Gebauer et C. Wulf, *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Anthropos, 2004.

14 - C. Wulf, *Anthropologie de l'éducation*, p. 47.

peut prendre une autre position. Là il faut négocier. En ce sens c'est plutôt une attitude d'ouverture à l'autre, en sachant qu'on ne peut pas ne pas prendre position, qu'on travaille en ce sens sur une base normative.

C. M. – *On ne peut pas accepter n'importe quoi, n'importe quelle position ?*

C. W. – C'est ça et on ne peut pas se débarrasser d'une position normative, dans l'action. Mais on peut avoir une attitude réflexive et critique envers soi-même et envers l'autre.

C. M. – *Ce qui implique aussi mettre à jour les positions implicites, non réfléchies sur l'éducation. C'est ça l'enjeu éthique et politique des théories de l'éducation.*

Les sciences de l'éducation : approche herméneutique, recherche empirique, réflexion critique

C. W. – Mais je pense que les sciences de l'éducation en Allemagne se sont constituées dans les dernières quarante années comme sciences sociales et cela se s'est fait à travers les différents paradigmes des sciences (15). Il y avait traditionnellement un paradigme d'éducation humaniste très important, qui a mis l'accent sur l'historicité de l'éducation, sur la relation enseignant/enfant, sur la théorie-pratique, au sens où l'éducation est surtout une pratique et la théorie a la tâche de comprendre et d'améliorer la pratique. On a mis aussi l'accent sur la responsabilité normative de l'enseignant pour l'enfant et aussi l'importance de l'affectivité entre enseignant et enfants. Un tel paradigme insiste sur le caractère herméneutique de la situation éducative. À l'encontre de cela il y a deux paradigmes qui se sont développés dans les années 60 en Allemagne. Ce sont la recherche empirique où on voulait prouver les hypothèses et créer un savoir positiviste, l'autre paradigme d'une science critique de l'éducation s'inspirant de l'École de Francfort. Là l'accent était mis sur le caractère social de l'éducation, la responsabilité sociale de l'éducation. On retrouvait l'idée d'émancipation de l'*Aufklärung*, de l'autonomie relative de l'individu, de la solidarité comme valeur centrale de l'action individuelle et collective. En Allemagne ce sont les trois paradigmes qui entretiennent entre eux une certaine tension. Dans l'ensemble c'est à partir de ces trois paradigmes que ce sont développées les sciences de l'éducation en Allemagne. Même aujourd'hui où on se réfère moins à ces discussions sur ces paradigmes, on accepte cependant ces différents paradigmes, quantitatif, qualitatif, ou bien un discours philosophique et historique qui travaille sur l'historicité de l'éducation.

Je crois que l'approche ethnographique devient de plus en plus importante parce qu'elle réunit une perspective empirique avec une perspective herméneutique.

15 - C. Wulf, *Introduction aux sciences de l'éducation*.

C. M. – *Dans la mesure où l'approche ethnographique respecte à la fois la singularité du contexte et permet d'en comprendre l'enjeu dans sa dimension universelle.*

C.W. – Oui. Comprendre permet de perfectionner l'action pédagogique. C'est plus difficile à partir du savoir fourni par des données quantitatives, des data empiriques, de former à l'action pédagogique. Je crois que le paradigme de l'ethnographie, ou de la recherche qualitative est beaucoup plus proche de l'action pédagogique.

C. M. – *Dans tout ce que tu dis, tu attaches une grande importance à la pédagogie, qui prend pour moi la signification d'une véritable réhabilitation. En Allemagne, la référence à la pédagogie est beaucoup plus forte qu'en France.*

Anthropologie de l'éducation : corps, langage, imaginaire

C.W. – C'est déjà Kant qui a posé comme finalité de l'éducation le perfectionnement de l'individu et qui a défini l'anthropologie comme étant le perfectionnement de l'espèce humaine. Les deux sont reliés. L'être humain n'accède à l'humanité qu'à travers l'éducation. L'anthropologie a bien montré la plasticité de l'homme. L'être humain est obligé de se projeter, et c'est dans ce projet qu'il se constitue en tant qu'homme. Kant fait une distinction entre une anthropologie physiologique basée sur les prédispositions biologiques de l'homme et une *anthropologie pragmatique*. À cette dernière incombe le champ de l'agir humain, de la liberté humaine. C'est ce dont relève l'anthropologie de l'éducation.

C. M. – *Kant malgré tout dans son anthropologie oppose l'homme à l'animal, et ce que je trouve intéressant dans ton livre Anthropologie de l'éducation, c'est que tu considères Humboldt avec son anthropologie comparée comme le précurseur de l'anthropologie historique et donc en rupture avec Kant, puisqu'il ne s'agit pas d'opposer l'homme à l'animal mais de comparer les différents hommes à travers leurs différentes cultures et périodes historiques. Est-ce que tu voudrais ajouter quelque chose qui te semble important, par rapport à tout ce qu'on a dit ?*

C.W. – Je crois qu'au centre de l'anthropologie historique et culturelle est le corps. Mais le corps n'est pas quelque chose de facile : il y a d'un côté le corps expressif, de l'autre côté il y a le corps où des expériences s'inscrivent, c'est un *corpus absconditum*. Ce n'est pas seulement un corps biologique, c'est un corps historique, culturel, même avant la naissance, dans la vie intra-utérine des processus culturels se développent. Ce qui constitue le centre d'intérêt des recherches actuelles sur le corps sont des questions touchant la *dématérialisation, technologisation, fragmentarisation, le rapport à la sexualité et la performativité du corps.*

C. M. – Dans ce corps visible s'inscrit donc de l'invisible, dans la manière d'habiter son corps.

C.W. – On peut parler de l'âme, ou du désir.

C. M. – Quelle place fais-tu au langage ? Parce que pour moi le langage est ce mixte de matérialité et de mental, à la charnière entre le physique et l'intelligible, et comme il n'y a de langage qu'à travers des langues, plurielles, nous sommes renvoyés immédiatement à l'anthropologie culturelle.

C.W. – D'un côté le langage est quelque chose d'universel, d'un autre côté c'est quelque chose de particulier. Les sciences biologiques ont bien montré qu'il y a un centre du langage. En ce sens-là, Chomsky a raison de dire qu'il y a la capacité de structurer les choses ; l'acquisition de la syntaxe est probablement une capacité universelle, mais c'est seulement un aspect. L'autre aspect est de dire qu'il n'y a pas le langage, mais des langues particulières tout à fait différentes et comme Humboldt l'a dit, il faut les étudier dans leurs différences et dans leurs ressemblances.

Je voudrais parler de la relation entre l'imagination et la langue. Les premiers indicateurs de l'imaginaire sont reliés au Neandertal et surtout aux sépultures, avec les positions, les objets déposés, les fleurs, donc une idée de l'au-delà. Et par rapport à la langue, et à travers la langue, Leroi-Gourhan l'a bien montré, se développe l'intelligence mais aussi le développement de la main va de pair avec le développement de la langue. C'est le côté corporel qui est essentiel chez l'homme. La position debout, (*anthropos* vient du verbe grec *anatrephein* qui veut dire grandir, élever), est la seule la plus importante et la plus ancienne pour la fabrication de l'être humain. La position debout a permis le développement de la main, du langage, la vue. La position debout remonte à 5 ou 6 millions d'années, puis il y a 2 millions d'années apparition d'instruments, d'outils, et puis l'homo sapiens, à travers la langue, l'imaginaire, crée une culture complexe où il est difficile de séparer ces deux facteurs le langage et l'imaginaire, qui sont les deux moteurs du développement. Cela est lié au développement du corps et des gestes. Toujours le corps humain a cette particularité de produire du culturel. Voilà. Cela rejoint l'étude que notre livre *Logik und Leidenschaft (Logique et passions)* développe sur les rapports du corps et des productions culturelles, comme la disparition des sens, la violence dans l'histoire, le sacré et le rire (16).

BIBLIOGRAPHIE

BEILLEROT J., WULF C. (dir.) (2003). – *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, Paris, L'Harmattan.

GEBAUER G., WULF C. (2004). – *Jeux, rituels, gestes. Les fondements mimétiques de l'action sociale*, Anthropos.

WULF C. (1995). – *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris, Armand Colin.

WULF C. (1999). – *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan.

WULF C. (dir) (2002). – *Traité d'anthropologie historique. Philosophie, cultures, histoire*, Paris, L'Harmattan.

WULF C. et al. (2004). – *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*, Paris, L'Harmattan.

WULF C., KAMPER D. (dir.) (2002). – *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie*, Berlin.

