



## Anthropologie historique nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation

*Historical anthropology. New perspectives in the foundations and conditions of  
education*

**Christoph Wulf**

Traducteur : Christine Delory-Momberger

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/262>

DOI : 10.4000/osp.262

ISSN : 2104-3795

### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2004

Pagination : 571-586

ISSN : 0249-6739

### Référence électronique

Christoph Wulf, « Anthropologie historique nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 33/4 | 2004, mis en ligne le 28 septembre 2009, consulté le 23 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/osp/262> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.262>

---

Ce document a été généré automatiquement le 23 octobre 2020.

© Tous droits réservés

---

# Anthropologie historique nouvelles perspectives sur les fondements et les conditions de l'éducation

*Historical anthropology. New perspectives in the foundations and conditions of education*

**Christoph Wulf**

Traduction : Christine Delory-Momberger

---

1 Le savoir anthropologique se constitue aujourd'hui dans les sciences humaines et sociales à partir de trois paradigmes (Wulf, 2004) que l'on présentera d'abord brièvement :

- l'anthropologie philosophique,
- l'anthropologie historique,
- l'anthropologie culturelle et l'ethnologie.

## L'anthropologie philosophique

L'anthropologie philosophique a son origine en Allemagne, où elle est liée aux noms de Scheler (1995), Plessner (1981) et Gehlen (1986). Elle se développe à partir d'une réflexion sur le corps humain, dont les caractéristiques sont définies en comparaison avec le corps animal. À la différence des sciences biologiques qui mettent l'accent sur les points communs entre corps humain et corps animal, les représentants de l'anthropologie philosophique soulignent les différences qu'il y a entre eux. Le terme grec pour désigner l'être humain, « an-thropos », donnait déjà une indication dans ce sens, en définissant l'Homme comme l'être « qui est tourné vers le haut ». D'où la marche en position verticale retenue comme le trait caractéristique de l'être humain, qui le distingue de tous les autres primates, et qui rend possible le développement du cerveau, la libre disposition des mains, le développement de l'organe de la parole et des sens. La « naissance prématurée » (Portmann, 1956) caractéristique de l'espèce humaine, est à l'origine de l'extrême plasticité du corps humain, de ses extraordinaires possibilités

*d'apprentissage et de ses capacités mimétiques*. On parlera alors avec Nietzsche de l'« *animal inachevé* », avec Herder et Gehlen de l'« *être par défaut* » et, pour différencier l'homme de l'animal dans sa relation à lui-même et à son environnement, de l'« *excentricité* » ou encore de l'« *ouverture au monde* » par lesquelles Plessner et Scheler désignent la capacité de l'être humain à se considérer d'un point de vue extérieur à lui-même et à se concevoir au sein du monde qui l'entoure. On poursuivrait aisément dans cette voie la série des traits qui caractérisent l'être humain.

- 2 Ces définitions mettent le corps humain, considéré ici avant tout dans sa différence avec le corps des autres primates, au centre de l'anthropologie. Le but est de définir l'homme en tant qu'espèce. D'où découlent également des définitions de l'enfant, de l'éducation, etc. Ces positions de l'anthropologie philosophique ont eu dans les années 1960 et 1970 une influence durable sur l'anthropologie pédagogique, qui revendique d'être une anthropologie philosophique de l'éducation (Wulf & Zirfas, 1996).
- 3 La critique que l'on peut adresser à l'anthropologie philosophique est de s'être développée dans le sens d'une anthropologie normative, dont le caractère abstrait fait l'impasse sur la dimension historique et culturelle de la vie humaine. En parlant des Hommes en général, elle fait d'une certaine perception de l'être humain ancrée dans l'histoire et la culture (et à laquelle n'échappent pas non plus les sciences biologiques modernes) la conception universelle de l'Homme. Aussi n'a-t-elle qu'un point de vue très réducteur sur la corporéité humaine : elle en méconnaît le caractère historique et culturel qui précisément lui confère sa diversité et sa différence. Cette critique adressée à l'universalisme normatif de l'anthropologie philosophique fonde l'approche de l'anthropologie historique et culturelle, qui pose pour point de départ que l'être humain ne peut être saisi que dans son inscription historique et culturelle et qui par conséquent tient pour insuffisantes et réductrices les conceptions qui en font abstraction (Wulf, 1997, 1999/2001 ; Wulf & Kamper, 2002).

## La perspective anthropologique dans les sciences historiques

L'anthropologie historique a son origine dans le courant historique français de « L'École des Annales » et est liée entre autres aux noms de Lucien Febvre, Marc Bloch, Fernand Braudel, Emmanuel Leroy Ladurie, Georges Duby, Arlette Farge, Jacques Le Goff, Roger Chartier. Elle représente un véritable changement d'orientation de la science historique qui se tourne désormais vers des thèmes anthropologiques (Dressel, 1996 ; Dülmen, 2000). Dans les années 1970 et 1980, l'attention se porte d'abord vers l'histoire des revendications politiques, les débats autour de l'industrialisation et l'histoire du travail. On cherche à établir des liens avec l'histoire des peuples et des mentalités. Les recherches historiques mettent au centre de leur intérêt la famille, la vie quotidienne et la culture populaire. On insiste sur la singularité de l'être humain et sur le lien qui s'établit en lui entre la nature, la culture et la société. L'homme est saisi en tant qu'acteur de l'histoire et on considère que son action, orientée selon sa raison mais également selon ses sentiments et ses émotions, doit être comprise dans le contexte de ses appartenances culturelles et de sa vie sociale. On souligne le rôle de la subjectivité en Histoire et on renonce définitivement à vouloir prêter une signification téléologique au déroulement historique. La micro-histoire se développe en même

temps que le scepticisme à l'encontre des théories globales qui prétendent expliquer le cours de l'Histoire.

- 4 Répondant à ce tournant épistémologique, de nouveaux thèmes de recherche apparaissent : magie et sorcellerie, révolution et violence, corps et sexualité, religion et piété, maison et famille, individualité et individualisation, écriture, lecture et médias, hommes, femmes et genre. Ces thématiques sont travaillées dans des contextes historiques diversifiés. La science historique s'assigne de nouvelles tâches : il lui faut repenser et redéfinir les relations de la micro-histoire et de la macro-histoire, du relatif et du normatif, et prêter une attention renforcée aux questions du changement social et de la comparaison interculturelle (Dülmen, 2000).

## L'anthropologie culturelle

Pour l'anthropologie culturelle, qui naît et se développe dans le monde culturel anglo-saxon, il est « extraordinairement difficile de tracer une frontière entre ce qui chez l'homme est naturel, universel et permanent, et ce qui est de l'ordre de la convention et ne connaît que des manifestations locales soumises au changement. Bien plus, le fait de vouloir établir une telle frontière n'est pas loin de fausser les comportements humains ou du moins d'en donner de fausses interprétations » (Geertz, 1992, p. 59). Il faut chercher l'être humain non pas « derrière » la diversité de ses manifestations historiques et culturelles, mais dans ces manifestations elles-mêmes. C'est pourquoi il ne suffit pas d'identifier par exemple « la génération », « la famille », « l'éducation » comme des universaux culturels : il est nécessaire d'étudier ces institutions dans différentes cultures. Ce qui ressort de telles recherches, c'est l'extraordinaire capacité de diversification de la culture humaine. Par ailleurs il s'agit moins de mettre en évidence « les ressemblances empiriques entre des comportements si différents selon les lieux et les époques que d'étudier les mécanismes selon lesquels l'éventail très large et indéterminé des capacités qui sont données à l'être humain est réduit au répertoire étroitement circonscrit et hautement spécialisé de ce qu'il accomplit effectivement. Sans l'orientation que lui confèrent les modèles culturels en tant que systèmes organisés de symboles signifiants, le comportement humain serait proprement incompréhensible – un véritable chaos d'actions sans but et de sentiments imprévisibles – et son expérience pour ainsi dire sans forme. La culture, qui représente la somme de ces modèles, n'est donc pas seulement un accessoire décoratif mais – dans la mesure où elle constitue sa caractéristique spécifique – une condition nécessaire de l'existence humaine. » (Geertz, 1992, p. 70 et suivantes).

- 5 Sahlins engage la même réflexion quand il s'interroge sur les mécanismes qui assurent le développement des schémas culturels ; il affirme que les schémas culturels sont « traversés et dominés de multiples façons par la production symbolique ». Il existe, dit-il, dans les différentes cultures, « un lieu privilégié du processus symbolique à partir duquel se déploie un réseau classificatoire qui est étendu à l'ensemble de la culture ». Pour la culture occidentale, il voit le principe de ce réseau dans « l'institutionnalisation du processus de production des biens », principe qui la distingue d'un « monde "primitif" où les relations sociales, en particulier les relations de parenté, restent le lieu de la différenciation symbolique et le foyer d'opérativité à partir duquel sont définis les autres domaines d'activité » (Sahlins, 1985, p. 296).

- 6 En tant que science de l'*étranger*, l'anthropologie culturelle a pour tâche d'étudier les autres cultures. Les connaissances acquises à ce titre ont des effets durables sur la compréhension de l'étranger dans nos propres cultures et sur le concept même de culture. Le renouvellement épistémologique qui a marqué la recherche ethnologique a donné naissance à un *concept différencié de la culture* qui accorde une place centrale à la notion de différence. La globalisation de la politique, de l'économie et de la culture se manifeste par des effets de chevauchement, d'interpénétration et d'assimilation des niveaux global, national, régional et local (Koppen, Lunt & Wulf, 2002 ; Qvarsell & Wulf, 2003 ; Wulf & Merkel, 2002). Dans ce cadre, de nouvelles formes du rapport avec les étrangers, c'est-à-dire avec ceux qui appartiennent à d'autres cultures, deviennent nécessaires. Il faut également tenter de répondre à la question attenante de la non-compréhension des cultures étrangères (Dibie & Wulf, 1999).
- 7 Cette démarche est le point de départ de nouvelles méthodes de recherche par lesquelles on cherche à donner aux ressortissants des cultures étudiées les possibilités les plus adéquates pour vivre leur état d'étranger. Les méthodes ethnographiques nées de ces tentatives conduisent à d'autres formes du savoir, en tant que pensée philosophique et travail des sources historiques. Ces formes de savoir sensibilisent non seulement au caractère étranger des autres cultures mais aussi à ce qui est étranger dans sa propre culture. Le point de vue réflexif apporté par l'anthropologie culturelle sur les cultures européennes contribue à un considérable élargissement de la recherche anthropologique (Bohnsack, 2003 ; Wulf, Göhlich & Zinfars, 2001).
- 8 Le rapprochement entre les trois paradigmes anthropologiques décrits ci-dessus permet de dégager un grand nombre de champs thématiques et de points de vue qui sont significatifs de l'importance de l'anthropologie pour les sciences de l'éducation. À titre d'exemples, je présenterai rapidement trois d'entre eux : (1) le corps, (2) l'apprentissage mimétique, (3) la performativité du comportement social.

## Le corps

Après la mort de Dieu, après la mort de l'Homme, et après la fin de l'anthropologie normative qui leur était liée, le corps humain se trouve au centre de l'anthropologie. Il ne suffit pas cependant de traiter du corps humain en comparaison avec le corps animal et de souligner, selon la thèse que l'on veut défendre, ses différences ou ses ressemblances. Dans la perspective d'une science des cultures, le corps humain est toujours une construction historique et culturelle et c'est en tant que construction historique et culturelle qu'il doit être approché comme objet de recherche. Certes l'espèce humaine est définie à partir du caractère propre du corps humain, qui s'est développé jusqu'à sa forme actuelle au long d'un processus évolutif complexe ; pourtant la diversité et la différenciation du corps humain ne se révèlent qu'au travers de recherches relevant de l'histoire, de l'ethnologie, de la philosophie et des sciences des cultures. Seul le recours croisé à ces disciplines permet d'offrir le cadre spéculatif et scientifique propre à rendre visible la diversité cachée sous l'apparence du semblable.

- 9 Dans la perspective de l'étude anthropologique du corps humain, cinq directions de recherche interdisciplinaire présentent aujourd'hui un intérêt tout particulier : la dématérialisation de la perception et de l'expérience du corps humain dans le contexte des nouveaux médias (Belting, 2001 ; Belting & Kamper, 2000 ; Mollenhauer & Wulf,

1996 ; Schäfer & Wulf, 1999) ; la technologisation du vivant et le déplacement de la limite entre le corps et la machine dans les organes internes ainsi que le développement des techniques de génération et de reproduction (Berr, 1990 ; List & Fiala, 1997 ; Meyer-Drawe, 1996 ; Stafford, 1991) ; la fragmentarisation du corps humain dans la publicité et les nouveaux médias et les formes qui lui sont liées de fétichisation et d'érotisation de parties du corps (Benthien & Wulf, 2001) ; la sexualité du corps et la sexualisation de sa condition historique et culturelle (Butler, 1997, 1998 ; Lindemann, 1993 ; List, 1993) ; la performativité du corps humain et de la production culturelle (Fischer-Lichte & Wulf, 2001, 2004 ; Wulf *et al.*, 2001).

## L'apprentissage mimétique

Sa « naissance prématurée » et son caractère instinctif résiduel, sa forte plasticité et sa capacité d'apprentissage sont des traits caractéristiques du corps humain et à travers lui de l'espèce humaine. Ces remarques générales ne deviennent cependant intéressantes que si l'on peut montrer quelles répercussions ont les traits qu'elles décrivent dans des contextes historiques et culturels déterminés. On constate en effet que de telles données, ancrées dans la constitution du corps humain, définissent les conditions de l'apprentissage mimétique. Selon de récentes recherches en psychologie du développement, l'enfant humain est en mesure dès l'âge de huit à neuf mois de *prendre un autre être humain comme modèle, d'entrer dans un comportement de ressemblance avec lui et avec l'intentionnalité de son action, et d'acquérir ainsi la capacité d'effectuer cette action dans d'autres contextes*. Les autres primates ne développent pas cette capacité. Ici se manifeste le don mimétique particulier des êtres humains, déjà souligné par Aristote, qui leur permet, avec l'aide de l'imagination et du langage, de construire des ensembles culturels complexes et de les transmettre de génération en génération, de les transformer et de les développer. *L'apprentissage de la culture est avant tout un apprentissage mimétique : celui-ci consiste chez l'homme en une orientation partagée de l'attention sur un objet, une action ou un problème, qui conduit à la compréhension des intentions de communication des autres hommes et des évolutions dans l'usage des symboles linguistiques ainsi qu'à la capacité d'échanger des rôles sociaux. C'est en raison de leur désir mimétique, central pour le développement de la culture humaine, que « les nourrissons et les petits enfants peuvent s'identifier avec d'autres personnes ; ils perçoivent les autres, au même titre qu'eux-mêmes, comme des acteurs doués d'intentions ; avec d'autres, ils partagent leur attention pour des activités communes ; ils comprennent un grand nombre de relations causales entre les objets physiques et les événements du monde ; ils reconnaissent les visées communicatives que les autres personnes expriment à travers les gestes, à travers les symboles et les constructions de la langue ; ils apprennent par l'imitation et l'échange des rôles à produire les mêmes gestes, les mêmes symboles et constructions de la langue ; et ils forment sur la base de la langue des catégories d'objets et des schémas d'événements »* (Tomasello, 2002, p. 189).

- 10 Cependant l'importance de l'apprentissage mimétique n'est pas seulement fixée aux phases précoces de l'apprentissage chez l'enfant. Tout au long de la vie, l'apprentissage mimétique continue à jouer un rôle central pour l'acquisition du savoir pratique, savoir dont la portée pour la conduite quotidienne de la vie ne saurait être suffisamment soulignée. Pierre Bourdieu a maintes fois montré combien ce savoir pratique est important pour la réussite de l'activité sociale et comment celui-ci s'acquiert en grande partie dans des processus mimétiques (Bourdieu, 1987, 1997). Quelques remarques sur

la structure des processus mimétiques et sur leur importance pour l'acquisition du savoir pratique sont ici nécessaires. À la différence des processus de pure imitation (mimicry), les processus mimétiques sont orientés vers la production de *ressemblances* et de *différences*. Chaque fois que quelqu'un agit en rapport avec un monde déjà existant (c'est le cas par exemple des rituels), il construit en même temps un monde qui lui est propre. Cet alliage de reprise et de création est caractéristique de la relation mimétique : quand on imite le mouvement de quelqu'un d'autre, quand on agit suivant un modèle, quand on exprime par le corps ou le langage une représentation, les gestes, les actes, les discours que l'on « représente » ne consistent pas simplement à suivre point à point des prototypes pour les reproduire à l'identique, mais à produire un monde personnel correspondant à ces actes, à ces gestes, à ces discours. Ainsi les hommes acquièrent-ils la capacité de se conduire et de se construire eux-mêmes en cherchant à ressembler au monde qui les entoure et aux autres hommes. Ils vivent dans des réseaux de relations complexes et ils participent à la vie des autres. En partageant la vie d'autrui, ils élargissent leur propre monde-de-vie et développent de nouvelles possibilités d'action et d'expérience. Au cours de ces processus, réceptivité et activité se superposent, le monde tel qu'il est donné y croise la subjectivité de ceux qui entrent en relation avec lui de façon mimétique. Ceux-ci produisent de nouveau le monde en dehors du leur et dans ce dédoublement ils le font leur et se l'approprient. Ce n'est que dans la confrontation avec le monde extérieur que les hommes peuvent développer leur subjectivité et que peut se former le complexe de désirs et de besoins que le langage devra interpréter. C'est dans le langage, en tant qu'il commande à la confrontation avec le monde, que se développe le mouvement de la vie humaine. La formation de soi et la confrontation avec l'extérieur ont leur origine dans le même système de relations mimétiques : le monde extérieur et le monde intérieur sont ajustés l'un à l'autre, en continuité l'un avec l'autre, et ne peuvent être expérimentés que dans des relations d'échanges mutuels. Des ressemblances ou des correspondances naissent entre l'intérieur et l'extérieur, des rapports mimétiques se forment entre eux. Les hommes entrent dans des comportements de ressemblance avec le monde extérieur et se transforment eux-mêmes au cours de ce processus, transformant du même coup leur perception du monde extérieur et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes.

- 11 Les processus mimétiques conduisent à percevoir des ressemblances et à construire des correspondances avec l'environnement social. En vivant ces correspondances, les hommes font l'expérience du sens. La capacité ontogénétique à produire des ressemblances relève des toutes premières capacités humaines. Les ressemblances se découvrent selon différentes voies. Elles concernent au premier chef des phénomènes qui correspondent entre eux par des rapports sensibles. Elles peuvent par exemple se produire dans les mouvements de deux corps entre eux, dans les expressions en miroir de deux visages, ou apparaître lors de processus au cours desquels un homme imite les actions d'un autre. Depuis toujours le corps humain sert à produire et à exprimer des similitudes. La danse et le langage en sont des exemples évidents. Dans la danse comme dans le langage, ce qui est repris et représenté n'est pas séparé de ce qui est expression de soi et comportement original. Ce sont deux aspects d'un même phénomène qui, dans le processus mimétique, ne sont pas disjoints mais convergent en un acte unique (Bourdieu & Wacquant, 1996, pp. 18-122).
- 12 Sont mimétiques les processus qui se réfèrent à d'autres actions ou à d'autres mondes et qui dans ce cadre peuvent être saisis comme une représentation ou comme une mise

en scène du corps (entrent dans ce cadre l'ensemble des rituels et des gestes sociaux), ou les processus qui sont des actions autonomes qui peuvent être comprises en elles-mêmes ou rapportées à d'autres actions et à d'autres mondes (c'est le cas par exemple des jeux ou des créations de l'art). La relation mimétique englobe un large spectre de mondes possibles : des mondes réels historiquement et socialement avérés aux mondes postulés, hypostasiés de la pensée et de la fiction. Selon les formes et les fonctions qu'ils prennent, les processus mimétiques peuvent avoir une dimension diachronique et/ou synchronique. En tant que formes du souvenir, ils peuvent être orientés vers le passé : ils remémorent alors des événements et des actes anciens (rituels de remémoration et de célébration) ; en tant qu'ils perlaborent les situations immédiates, ils peuvent l'être vers le présent et ont leur efficience dans la situation présente (rituels d'institution civils ou religieux : baptême, mariage, etc). Dans la relation qu'ils installent entre le monde et l'individu, les processus mimétiques comportent une double composante : l'une qui est constituée à travers « le monde », qui les ajuste au monde ; l'autre qui est définie par la singularité de l'individu, par sa situation historique et culturelle, par la manière dont il s'est construit et par son histoire de vie. Pour autant, les processus mimétiques ne sont pas seulement des processus reproductifs : ce sont des processus créatifs en tant que l'individu y met en relation les aspects du monde extérieur sur lesquels est orientée son action avec les aspects de son propre monde tel qu'il est déjà constitué.

- 13 La créativité des processus mimétiques consiste en leur capacité à produire de nouvelles relations, à former des chaînes d'actions continues qui ont entre elles, pour reprendre l'expression de Wittgenstein, « *un air de famille* » : cela se passe, écrit-il, comme lorsque, « *en filant un fil* », nous lions «  *fibre à fibre* » de sorte que « *de nombreuses fibres s'entrecroisent* » (Wittgenstein, 1960 : § 67). Selon les fils qui sont utilisés, le résultat est différent et donne naissance à un « tissu » complexe de ressemblances caractéristique de l'agir mimétique. Cela vaut pour toutes les formes importantes de l'agir mimétique, pour les gestes, les rituels, les formulations ritualisées du discours et une grande partie du langage. Les actions sociales qui résultent des processus mimétiques sont liées « de proche en proche ». Un tel rapport continu n'a lieu à chaque fois qu'entre *un* acte passé et *un* acte nouveau. Et pour continuer à *filer* l'image de Wittgenstein, ce qui ressemble à la prolongation d'une seule et même corde est en fait une suite de plusieurs fils qui, d'acte en acte, se lient toujours davantage les uns aux autres.
- 14 Comment les hommes font-ils l'apprentissage du savoir pratique qui les rend capables de se mouvoir avec compétence au sein d'une grande diversité d'espaces sociaux, d'institutions et d'organisations ? La mise en scène et l'exécution de l'agir social présupposent un savoir pratique (Wulf *et al.*, 2001). De même que des dispositions et des schémas d'action sont acquis dans le processus de développement des *habitus* (Krais/Gebauer, 2002), de même sont acquis dans des actions rituelles des images, des schémas et des dispositions qui rendent les hommes capables d'agir de façon appropriée. Tels sont, dans l'âge de l'enfance et de l'adolescence, les rituels familiaux ou les rituels scolaires qui, mettant en scène les représentations des jeunes et des adultes et leurs rapports entre eux, donnent aux premiers des repères d'attitude et de conduite. Tels sont, dans le monde de l'entreprise et de l'activité professionnelle, les rituels d'accueil, de prise de fonction ou d'accompagnement qui orientent et modélisent les comportements et les savoir-faire. Comme le savoir pratique de l'*habitus*, le savoir pratique des comportements rituels est acquis au cours de *processus mimétiques*

(Gebauer & Wulf, 1992/1998) qui lient par exemple entre eux, de proche en proche, les membres d'une même classe d'âge, d'une même organisation (bureau, entreprise), d'un même métier ou d'une même catégorie socioprofessionnelle.

- 15 Lorsque, dans le cadre de nos agissements rituels, nous nous référons aux séquences d'un rituel acquises antérieurement, nous prenons en même temps une « empreinte » de ces séquences rituelles que nous enregistrons dans notre monde de représentations et auxquelles nous avons recours pour mettre en scène et représenter le comportement rituel nécessaire. Au cours de tels processus d'apprentissage, a lieu un « ajustement » à l'action rituelle représentée, dont les figures sont reproduites, enregistrées et pour ainsi dire « incarnées » dans le monde intérieur de nos représentations. À travers elles sont incorporés des images, des rythmes, des schémas, des mouvements, qui seront réutilisés dans des contextes rituels différents et qui se traduiront par la capacité à transposer à différents domaines de la vie (en particulier public/privé et réciproquement) des agir rituels spécifiques. Les processus mimétiques sont ainsi à l'origine d'une compétence rituelle pratique, qui est nécessaire au sujet social pour se mouvoir de façon appropriée dans les différents espaces sociaux et institutionnels et pour être capable de produire du lien social et de coopérer avec les autres. Le caractère mimétique de ces processus d'apprentissage garantit qu'il ne s'agit pas seulement d'une pure copie, d'une reproduction à l'identique, mais de la recréation d'une action rituelle dans un nouveau contexte, avec d'autres hommes et dans d'autres conditions d'espace et de temps. Les pratiques rituelles ont un caractère historique et culturel et sont ouvertes aux transformations de l'avenir. La pratique rituelle est ainsi le lieu d'une créativité performative qui laisse toute sa place à la production contingente de nouvelles formes et de nouveaux liens sociaux (Wulf *et al.*, 2001). On en trouvera facilement des exemples dans ce qu'il est convenu d'appeler la « culture jeune » et dans « l'invention » de gestes, de modes de relations, de discours et de langage, que l'on peut observer dans certaines catégories de la jeunesse d'aujourd'hui.

## La performativité de l'agir social

Depuis Schleiermacher (1993), Droysen (1971), et Dilthey (1993), de nombreux travaux ont permis d'établir la portée centrale de l'herméneutique pour les sciences de l'éducation, en développant le processus herméneutique du *comprendre* (Rittelmeyer & Parmentier, 2001). Si la première orientation de ces travaux a été de reconstruire sur la base des sources textuelles les théories éducatives et les programmes pédagogiques correspondants des époques passées, on a bientôt recouru à la démarche herméneutique pour comprendre la *réalité éducative* dans laquelle ils s'inscrivaient. Celle-ci sollicite l'interprétation herméneutique selon une double approche : d'une part en tant que réalité constituée historiquement, d'autre part en tant que champ de pratique des « actes pédagogiques ». Le projet de Dilthey de développer l'herméneutique en tant que science de l'interprétation et de la compréhension des « *objectivations de l'esprit* » (par exemple, les institutions, les pratiques éducatives) a été repris par la *pédagogie fondée sur les sciences de l'esprit*<sup>1</sup>. Dans ce cadre, la conjonction de l'approche historique et de l'approche pratique a eu un double effet : d'un côté l'intérêt s'est orienté sur les textes historiques en tant que sources de la connaissance scientifique, de l'autre on a considéré que la réalité éducative est le résultat des « *objectivations de l'esprit* » et qu'elle peut être reconstituée selon des procédures herméneutiques à l'égal d'un texte historique. Pour cette « herméneutique de la réalité

éducative » caractéristique de la pédagogie fondée sur les sciences de l'esprit, la réalité éducative est une production historique qui a son propre cycle de croissance et de vie, et qu'il faut saisir dans la perspective de ses origines historiques et en relation avec les forces du présent qui l'agissent (Wulf, 1993). C'est également dans cette direction que s'orientent les travaux de Clifford Geertz : s'appuyant sur Dilthey, il a développé le paradigme herméneutique dans ses recherches d'anthropologie culturelle sur les rituels, en considérant la réalité sociale comme un texte et en développant des méthodes ethnographiques propres à en dégager le caractère textuel.

- 16 Une autre direction des sciences sociales qualitatives concerne le domaine particulier de recherche connu sous le terme de « cultures du performatif », qui se donne pour objet de saisir la société et donc la réalité éducative en tant que *mise en scène* et que *représentation culturelle*. Un rôle central est accordé ici à la notion de *performativité* de l'agir social et en particulier de l'action éducative (Fischer-Lichte/Wulf, 2001, 2004). L'exemple du caractère performatif des rituels (Wulf *et al.*, 2001, 2004) permettra d'explicitier cette notion.
- 17 La mise en scène et l'accomplissement des rituels sont à l'origine de pratiques sociales dont le déroulement est fixé précisément dans l'espace et dans le temps. Ce sont ces pratiques qui confèrent aux rituels leurs effets sociaux. Elles sont mises en œuvre au sein d'institutions et d'organisations diverses relevant de conditions historiques et culturelles déterminées qui donnent aux rituels leurs modalités et leur caractère. Qu'elles soient de nature scientifique, politique ou éducative, les pratiques se constituent dans des champs sociaux caractérisés par des conditions spécifiques qui forment le cadre matériel et social dans lequel s'inscrivent les comportements rituels.
- 18 Considérés dans leur dimension matérielle, les rituels constituent des pratiques corporelles symboliquement codées. Dans la mesure où les rituels sont des représentations corporelles complexes, leurs effets sont plus diversifiés et plus profonds que ne peuvent l'être les intentions de ceux qui les pratiquent, auxquelles on ne saurait simplement les réduire. Les pratiques rituelles participent à la production des espaces sociaux et des institutions, dont différents éléments sont mis en relation les uns avec les autres dans la mise en scène des comportements rituels. La mise en scène inhérente à la pratique rituelle est l'expression de sa malléabilité constitutive et de son caractère ludique. La pratique rituelle n'est ainsi en aucun cas une pratique fixée une fois pour toutes.
- 19 Comment se crée la mise en scène des rituels ? Qui est l'« agence » de l'action rituelle ? Il n'est pas facile de répondre à cette question. On peut cependant poser comme point de départ que la mise en scène de rituels est pour une large part un effet du pouvoir d'imagination des hommes qui y participent : ceux-ci mobilisent les représentations qu'ils ont acquises au cours d'expériences rituelles antérieures, les ajustent aux conditions particulières du nouvel espace rituel et les raccordent aux représentations de ceux qui partagent avec eux le même rituel. La mise en scène de l'action rituelle se constitue sous le triple rapport du souvenir, des conditions présentes de la situation rituelle et des préfigurations qui anticipent son déroulement. De l'anticipation des scènes rituelles à leur réalisation, se produisent fréquemment des écarts par rapport aux images intérieures préexistantes. C'est le cas en particulier lorsque la réalité des différents espaces sociaux concernés ne coïncide pas avec les préfigurations des acteurs. Il faut tenir le plus grand compte des résistances qui naissent de tels décalages

dans l'agir rituel, car c'est de ces résistances que résultent les processus de modification et de transformation des rituels.

- 20 Même lorsque la mise en scène influe fortement sur les formes de l'agir rituel, les modalités d'exécution de la pratique rituelle se distinguent pourtant du modèle scénique préexistant. Ces différences naissent avant tout du comportement spontané de ceux qui se livrent au rituel et des éléments ludiques caractéristiques de l'agir rituel. La pratique rituelle est une représentation scénique produite au premier chef par la disposition des corps dans l'espace. Cette disposition rituelle a lieu à côté ou en dehors du langage. De là naît une suite d'actions qui ne peut être réduite à l'intentionnalité des acteurs mais qui, à partir de son fondement matériel et corporel, prend une portée symbolique multidimensionnelle et polysémique.
- 21 La pratique rituelle est *performative* (Fischer-Lichte & Wulf, 2001, 2004 ; Snoek, 2003 ; Wulf *et al.*, 2001), au sens où elle *réalise* socialement ce qu'elle représente par la disposition des corps et par le langage. Tel est exemplairement le cas de certains actes civils comme le mariage (mais aussi le divorce), la prestation de serment devant un tribunal ou encore les célébrations et cérémonies honorifiques. Sous cet angle, trois aspects importants doivent être soulignés. En premier lieu, les rituels peuvent être considérés comme des *représentations culturelles*, qui sont autant de réponses à des situations sociales où sont établis des systèmes de règles ayant pour effet de maintenir ou de produire de la cohérence sociale. Les rituels d'institution comme le mariage ou les autres formes d'union légalement reconnues ont à l'évidence cette fonction de réglementation et de cohésion, mais ils la partagent avec l'ensemble des gestes qui mettent en scène la vie sociale et contribuent à affirmer l'appartenance des individus à un espace commun. Ces représentations rituelles sont différentes selon chaque espace social, selon chaque institution ou chaque organisme social. La difficulté à distinguer entre les notions de convention, de ritualisation, de cérémonie, de liturgie, de fête, montre qu'il s'agit à chaque fois de représentations rituelles entre lesquelles les frontières sont mal définies.
- 22 En deuxième lieu, les rituels sont des pratiques performatives parce que les *manifestations verbales* qui les accompagnent sont en même temps des *actions*. Par exemple, les propos tenus lors de la célébration de mariage ont une dimension d'accomplissement de l'action qui est constitutive de cet acte social. Aux représentations rituelles appartiennent la mise en scène des corps dans l'espace et les énoncés performatifs à travers lesquels est produite ou transformée la réalité sociale. La pratique rituelle se présente comme un ensemble d'actes corporels symboliquement codés, accompagnés de « langage magique », et le caractère performatif de cet agir rituel crée du lien social. Dans la pratique rituelle, l'agir du corps et l'agir du langage se renforcent l'un l'autre et se conjuguent pour produire les effets sociaux de l'événement rituel.
- 23 Enfin, le caractère performatif de la pratique rituelle a une *composante esthétique* (Gebauer/Wulf, 1993) qui joue un rôle important dans la réussite de la représentation rituelle. La composante esthétique de la pratique rituelle a ses racines dans la corporéité des acteurs du rituel, dont relèvent entre autres la voix, les mouvements et les gestes. Dans la perception réciproque qu'ils en ont, les acteurs du rituel éprouvent la multidimensionnalité de la composition rituelle et expérimentent la qualité de la pratique rituelle (Wulf *et al.*, 2001). C'est cette corporéité de la composition rituelle, qui ne peut être perçue que d'un point de vue esthétique, qui constitue son caractère

unique. Elle se renforce encore de la particularité du lieu, et de la séquentialisation temporelle de l'événement rituel. Au cours de son déroulement, des contradictions peuvent se produire et être perceptibles entre les intentions des acteurs et la « réalité » rituelle, soit qu'il s'agisse d'éléments de mises en scène auxquels le rituel officiel n'offre aucun espace, soit que des perturbations viennent déranger le déroulement convenu du rituel et le transformer.

## Anthropologie historique et anthropologie historique et culturelle de l'éducation

L'anthropologie historique et l'anthropologie historique de l'éducation qui se fonde sur elle se constituent l'une et l'autre à travers une *double historicité*. Celle-ci naît de la prise en considération de l'*inscription dans l'histoire* non seulement de l'objet de la recherche mais également de la recherche elle-même et des perspectives qui sont les siennes. Cette double historicité comporte elle-même une double *inscription dans la culture*, à savoir celle de l'objet de recherche et celle du chercheur. À travers la prise en compte de cette double contextualité historique et culturelle, l'anthropologie historique se distingue fortement de l'anthropologie philosophique, dans la mesure où celle-ci visait essentiellement une compréhension de l'homme en tant qu'espèce. Certes pour l'anthropologie historique le *corps humain* est également un point de départ de la recherche, mais l'intérêt qui lui est accordé tient avant tout dans la diversité de ses inscriptions historiques et culturelles. Cette approche permet de percevoir par exemple le caractère historico-culturel de la sensibilité humaine et des processus d'apprentissage mimétiques qui ont le corps pour vecteur. Elle montre comment la sensibilité humaine se transforme au cours des évolutions que connaissent les sociétés humaines et comment à des processus mimétiques différents correspondent à chaque fois de nouvelles compétences culturelles. On pourrait faire les mêmes remarques à propos de la constitution performative des liens sociaux dans les rituels. Ce qui est en jeu ici encore, ce sont les transformations historiques et culturelles qui affectent les rituels, dans leurs mises en scène et leurs déroulements, dans leur codage symbolique et leur signification sociale. C'est dans les voies ouvertes par cette perspective que se développent les recherches de l'anthropologie historique en éducation dont on ne fera ici qu'une brève recension thématique : transformation des relations entre générations (Liebau & Wulf, 1996), changements intervenus dans les institutions éducatives (Liebau & Schumacher-Chilla & Wulf, 2001), transformations de l'espace (Liebau, Miller-Kipp & Wulf, 1999) et du temps (Bilstein, Miller-Kipp & Wulf, 1999) dans l'éducation et la formation, transformations des mentalités et des formes du spirituel et du religieux (Wulf, Macha & Liebau, 2004), toutes questions d'une importance cruciale pour le travail social.

- 24 À la différence de la recherche anthropologique telle qu'elle menée au sein des sciences historiques, parmi les travaux d'anthropologie historique et d'anthropologie de l'éducation qui sont développés ici, beaucoup ont pour but de contribuer à la compréhension du présent par lui-même ; d'autres prennent pour objet la compréhension des évolutions culturelles, sociales et éducatives. Les recherches menées en anthropologie historique de l'éducation visent à développer de nouvelles perspectives sur des phénomènes apparemment familiers, elles cherchent à contribuer à une meilleure compréhension des problèmes du présent et de l'avenir. Ouvertes à une

grande diversité de méthodes, elles font appel à la réflexion philosophique et au travail historique des sources, à la recherche qualitative et à la critique anthropologique.

- 25 Sur la base de son orientation interdisciplinaire et interculturelle, la recherche en anthropologie historique vise à produire de nouvelles formes et de nouvelles configurations du savoir. Elle sait cependant que le savoir anthropologique reste un savoir fragmentaire : plus ce savoir est riche et abondant, et plus croît sa complexité, plus grandissent les espaces de non-savoir qui en résultent. Pour l'anthropologie historique, et quel que soit l'accroissement des connaissances à son sujet, l'être humain reste un *homo absconditus*, un être fondamentalement caché à lui-même (Wulf, 1997 ; Wulf & Kamper, 2002).

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Belting, H. (2001). *Bild-Anthropologie*. München : Wilhelm Fink.
- Belting, H., & Kamper, D. (dir.) (2000). *Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion*. München : Wilhelm Fink.
- Benthien, C., & Wulf, Ch. (dir.) (2001). *Körperteile. Eine kulturelle Anatomie*. Reinbek : Rowohlt.
- Berr, A. M. (1990). *Technik und Körper*. Berlin : Reimer.
- Bilstein, J., Miller-Kipp, G., & Wulf, Ch. (1999) (dir.). *Transformationen der Zeit. Erziehungswissenschaftliche Studien zur Chronotopologie*. Weinheim : Deutscher Studienverlag.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die qualitativen Methoden*. Opladen : Leske & Budrich.
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes. Éléments pour une philosophie négative*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Butler, J. (1998). *Häut spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin : Berlin-Verlag.
- Dibie, P., & Wulf, Ch. (dir.) (1999). *Vom Verstehen des Nichtverstehens. Ethnosoziologie interkultureller Begegnungen*. Frankfurt/M. : Campus.
- Dilthey, W. (1993). *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Dressel, G. (1996). *Historische Anthropologie*. Wien : Böhlau.
- Droysen, J. G. (1971). *Historik. Vorlesungen über Enzyklopädie und Methodik der Geschichte*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Dülmen, R. van (2000). *Historische Anthropologie*. Köln : Böhlau.
- Fischer-Lichte, E., & Wulf, Ch. (dir.) (2001). *Theorien des Performativen. Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 10.

- Fischer-Lichte, E., & Wulf, Ch. (dir.) (2004). *Praktiken des Performativen*. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 12.
- Gebauer, G., & Wulf, Ch. (1992). *Mimesis, Kultur, Kunst, Gesellschaft* (2<sup>e</sup> ed.). Reinbeck : Rowohlt, En trad. française (1998) : *Mimésis, Culture, Art, Société*. Paris : Cerf.
- Gebauer, G., & Wulf, Ch. (dir.) (1993). *Praxis und Ästhetik. Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Geertz, C. (1992). *Kulturbegriff und Menschenbild*. In J. Habermas, & N. Minkmar (dir.), *Das Schwein des Häuptlings*. Berlin.
- Gehlen, A. (1986). *Der Mensch. Seine Natur und seine Stellung in der Welt* (13<sup>e</sup> ed.). Wiesbaden : Aula.
- Koppen, J. K., Lunt, I., & Wulf, Ch. (dir.) (2002). *Education in Europe. Cultures, Values, Institutions in Transition*. Münster/New York : Waxmann.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld : Transcript.
- Liebau, E., Miller-Kipp, G., & Wulf, Ch. (dir.) (1999). *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Chronotopologie*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Liebau, E., Schumacher-Chilla, D., & Wulf, Ch. (dir.) (2001). *Anthropologie Pädagogischer Institutionen*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Liebau, E., & Wulf, Ch. (dir.) (1996). *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Lindemann, G. (1993). *Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- List, E. (1993). *Die Präsenz des Anderen. Theorie und Geschlechterpolitik*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- List, E., & Fiala, E. (dir.) (1997). *LeibMaschineBild*. Wien : Passagen-Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (1996). *Menschen im Spiegel ihrer Maschinen*. München : Wilhelm Fink.
- Mollenhauer, K., & Wulf, Ch. (dir.) (1996). *Ästhetik/Aisthesis*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Plessner, H. (1981). *Die Stufen des Organischen und der Mensch*, Gesammelte Schriften. Tome IV. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Portmann, A. (1956). *Biologie und Geist*. Freiburg : Herder.
- Qvarsell, B., & Wulf, Ch. (dir.) (2003). *Culture and Education*. Münster/New York : Waxmann.
- Rittelmeyer, Ch., & Parmentier, M. (2001). *Einführung in die pädagogische Hermeneutik*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Sahlins, M. (1985). *Islands of History*. Chicago : Chicago University Press.
- Schäfer, G., & Wulf, Ch. (dir.) (1999). *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Scheler, M. (1995). *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Bonn : Bouvier.
- Schleiermacher, F. (1993). *Hermeneutik und Kritik*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Snoek, Jan (2003). *Performance, Performativity, and Practice*. *Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie*, 12, 78-87.
- Stafford, B. (1991). *Body Criticism : Imaging the Unseen in Enlightenment Art and Medicine*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Tomasello, M. (2002). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt/M. : Suhrkamp.

- Wittgenstein, L. (1960). *Philosophische Untersuchungen*. In L. Wittgenstein (Ed.), *Schriften*. Tome 1. Frankfurt/M. : Suhrkamp.
- Wulf, Ch. (1993). *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft* (3<sup>e</sup> ed.). München : Juventa, Trad. française (1995). *Introduction aux sciences de l'éducation*, Paris : Armand Colin.
- Wulf, Ch. (1997). *Vorn Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim.
- Wulf, Ch. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, Ch. (dir.) (1999). *Vom Menschen, Handbuch Historische Anthropologie*. Weinheim/Basel : Beltz. Trad. française (2001). *Traité d'anthropologie historique. Philosophies, histoires, cultures*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, Ch. (2004). *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Reinbeck : Rowohlt.
- Wulf, Ch., Athans, B., Audehm, K., Bausch, C., Göhlich, M., Sting, J., Tervooren, A., Wagner-Willi, M., & Zirfas, J. (2004). *Bildung als Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Opladen : Leske und Budrich. Trad. française (2004). *Penser les pratiques sociales comme rituels. Ethnographie et genèse de communautés*. Paris : L'Harmattan.
- Wulf, Ch., Göhlich, M., & Zirfas, J. (dir.) (2001) : *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim und München.
- Wulf, Ch., & Kamper, D. (dir.) (2002). *Logik und Leidenschaft. Erträge Historischer Anthropologie*. Berlin : Reimer.
- Wulf, Ch., Macha, H., & Liebau, E. (dir.) (2004). *Formen des Religiösen. Pädagogisch-anthropologische Annäherungen*. Weinheim : Deutscher Studien Verlag.
- Wulf, Ch., & Merkel, Ch. (dir.) (2002). *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien*. Münster/New York/Berlin.
- Wulf, Ch., & Zirfas, J. (dir.) (1996). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Donauwörth : Auer.

## NOTES

1. La pédagogie fondée sur les sciences de l'esprit (*geisteswissenschaftliche Pädagogik*) fut jusque dans les années 1960 le principal courant de la pédagogie moderne allemande : trouvant ses fondements théoriques dans l'œuvre de Wilhelm Dilthey (1833-1911), elle fut développée par Herman Nohl (1879-1960) et fut illustrée par un nombre important de penseurs de l'éducation (Theodor Litt, Eduard Spranger, Wilhelm Flitner, Erich Weniger). (*Note de la traductrice*).

## RÉSUMÉS

L'article présente le courant de l'*anthropologie historique et culturelle de l'éducation* et donne une vue d'ensemble des perspectives qu'il ouvre et des principales orientations de recherche qu'il inspire. Après avoir situé d'un point de vue philosophique et épistémologique l'anthropologie historique et culturelle de l'éducation par rapport aux courants qui l'ont précédée (*anthropologie*

*philosophique, anthropologie historique, anthropologie culturelle*), l'auteur illustre les formes du savoir anthropologique dans trois domaines de recherche : le corps, les apprentissages mimétiques, la performativité de l'agir social telle qu'elle se manifeste dans les rituels.

This article presents the paradigm of the “historical and cultural anthropology of education”, providing an overview of its principles and major research perspectives. The author distinguishes his concept of historical and cultural anthropology from other previous approaches (philosophical anthropology, historical anthropology, cultural anthropology). He gives an example of this anthropological approach in three important research areas: the human body, mimetic learning and social agency performativity in rituals.

## INDEX

**Keywords :** Anthropology of the human body, Historical and cultural anthropology of education, Historical and cultural contextualisation, Mimetic learning, Rituals and social performativity

**Mots-clés :** Anthropologie du corps humain, Anthropologie historique et culturelle de l'éducation, Apprentissages mimétiques, Contextualisation historique et culturelle, Rituels et performativité sociale

## AUTEURS

### CHRISTOPH WULF

Professeur de sciences de l'éducation à la Freie Universität de Berlin (FU Berlin, Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie, Arbeitsbereich Anthropologie und Erziehung, Arnimallee 11, D-14195 Berlin) et Directeur du Centre interdisciplinaire d'anthropologie historique et culturelle de Berlin.