L'HOMME

L'Homme

Revue française d'anthropologie

184 | 2007

Ethnicités ?

Taquiner la raison

Samuel Lézé et François Masure

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/21937>

DOI : 10.4000/lhomme.21937

ISSN : 1953-8103

Éditeur

Éditions de l'EHESS

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2007

Pagination : 191-201

ISSN : 0439-4216

Référence électronique

Samuel Lézé et François Masure, « Taquiner la raison », *L'Homme* [En ligne], 184 | 2007, mis en ligne le 01 janvier 2009, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/lhomme/21937> ; DOI : 10.4000/lhomme.21937

Taquiner la raison

Samuel Lézé & François Masure

COMMENT ENSEIGNER L'ANTHROPOLOGIE ?¹ Faut-il voir dans cette question des enjeux strictement didactiques qui permettraient de mieux la reléguer au seul enseignant débutant dans le cadre enchanté de l'université qui consacre l'évidence ou la transparence de l'enseignement : je parle, ils écoutent, j'évalue ? Pour l'enseignant, il suffirait de savoir pour transmettre le savoir. Pour l'étudiant, il suffirait d'être présent et attentif pour recevoir le savoir. Que le cercle se trouve soudainement brisé par le moindre trouble et la question se trouve immédiatement formulée dans les termes d'une psychopathologie des relations enseignants/enseignés. Ainsi, des groupes de travail de l'Association américaine d'anthropologie (AAA) ou de l'Association britannique d'anthropologie (ABA) ont de longue date lancé une réflexion sur l'enseignement de la discipline². Très prosaïquement,

1. Ce texte repose également sur une réflexion engagée à partir de notre expérience pédagogique à l'université de Marne-la-Vallée lors de la mise en place, à l'initiative d'Olivier Schwartz, d'un cours d'introduction à l'anthropologie en deuxième année d'un cursus de sociologie, puis en première année, en cours magistral. Sur l'enseignement du travail de terrain, nous reprenons en particulier les grandes lignes de notre intervention « Enseigner l'ethnographie » (table ronde du colloque international *Ethnografeast*, Paris, École normale supérieure, 16 septembre 2004). Pensée collectivement et expérimentale en 2002-2003, notre méthode d'enseignement de l'anthropologie est extrêmement proche de l'esprit de Laurent Berger, même si les séquences pédagogiques diffèrent. Samuel Lézé reprend aussi en substance une autre intervention sur l'enseignement de l'anthropologie à l'université Lyon I dans le cadre de la préparation au concours de médecine (PCEM1), cf. « Faire problème : le scalpel des sciences sociales », atelier « Apport de l'anthropologie et de la sociologie à l'enseignement médical », colloque des enseignants de SHS des facultés de médecine, université Jean Moulin-Lyon III, Lyon, 8 février 2006.

2. Cf. Conrad Philipp Kottak *et al.*, *The Teaching of Anthropology : Problems, Issues, and Decisions*, Mountain View, Mayfield Publishing Company, 1997.

————— À propos de Dorle Dracklé *et al.*, eds, *Learning Fields*, 1 : *Educational Histories of European Social Anthropology*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2003 ; Dorle Dracklé & Iain Edgar, *Learning Fields*, 2 : *Current Policies and Practices in European Social Anthropology Education*, New York-Oxford, Berghahn Books, 2004 ; Laurent Berger, *Les Nouvelles Ethnologies : enjeux et perspectives*, Paris, Nathan, 2004 (« 128 Sociologie »).

une difficulté pédagogique a suscité l'intérêt de ces organisations : comment réagir à l'apathie et contrer l'ennui d'un public qui n'est pas acquis d'avance dans un contexte d'enseignement de masse et, plus largement, comment enseigner l'anthropologie sans avoir à former de futurs anthropologues ?³ Pour rendre attentifs et actifs les publics récalcitrants bien des stratégies ont donc été mises sur pied, depuis l'usage naïf des médias jusqu'au ludisme le plus déconcertant⁴. Il est vrai qu'il est toujours possible, pour des raisons pédagogiques, de remplacer les *découvertes* anthropologiques par des leçons (à l'image de l'anatomie ou de la botanique) ou des jeux, d'ignorer ou de simplifier les difficultés et d'esquiver, en somme, ce que Gaston Bachelard qualifiait dans le cadre d'un enseignement scientifique, la « taquinerie de la raison »⁵. Tranquilliser, conforter et animer deviendraient-ils plus urgents qu'« inquiéter la raison et déranger les habitudes de la connaissance objective » dans une conjoncture sociale et politique incertaine ?

Pour rendre intelligible cette question, il convient plutôt de la resituer dans le cadre de la discipline elle-même, sa place académique fragile et ses formes institutionnelles⁶. L'enjeu de ce problème d'enseignement est en effet collectif et relève avant tout, qu'elle soit thématisée ou laissée dans l'« allant de soi », d'une *politique* de l'anthropologie. Elle implique donc de répondre à deux autres questions solidaires et fondamentales malgré leur formulation anodine : qu'est-ce que l'anthropologie ? Qu'est-ce qu'enseigner ? En l'absence d'une véritable *anthropologie de l'anthropologie* qui pourrait contribuer à clarifier l'opacité de ces problématiques, des éléments de réponse peuvent être trouvés dans trois publications au cœur de l'actualité anthropologique. Tout d'abord, à l'initiative de Ulf Hannerz en 1996, l'Association européenne d'anthropologie sociale (AEAS) et

3. C'est par exemple le cas des auditoriums composés de personnels de santé, travailleurs sociaux, architectes ou de spécialistes des sciences de l'éducation. Pour le cas des facultés de médecine, voir le numéro spécial de *Mana*, dirigé par Camille Tarot : *Mana*, 1999, 6 : *Les sciences humaines en médecine : la médecine dans les sciences humaines* ?

4. Cf. Patricia C. Rice & David W. McCurdy, eds, *Strategies in Teaching Anthropology*, Upper Saddle River, Prentice Hall, 2002. Pour l'anthropologie physique, voir l'édifiant article de Turhon A. Murad, « Teaching Anthropology and Critical Thinking With the Question "Is There Something Big Afoot?" », *Current Anthropology*, 1988, 29 (5) : 787-789.

5. Gaston Bachelard, *La Formation de l'esprit scientifique*, Paris, Vrin, 1970 : 247.

6. Dans le cas français, il n'est pas inutile de relire l'analyse de Victor Karady, « Durkheim et les débuts de l'ethnologie universitaire », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1988, 74 : 23-32. De plus, dans les analyses qui vont suivre, bien des conclusions se trouvent déjà formulées dans l'état des lieux établi pour l'Unesco en 1954 par Claude Lévi-Strauss. Bien qu'il note que l'anthropologie (qu'il ne veut pas séparer de l'anthropologie physique et des facultés des sciences) est « une manière originale de poser les problèmes » (p. 379) qui ne se distingue pas par un sujet qui lui serait propre, le texte s'achève sur une épreuve sociale qui est d'actualité : « Car, hélas, l'anthropologie réclamerait vainement une reconnaissance que ses conquêtes théoriques devraient suffire à lui valoir, si, dans le monde malade et anxieux qui est le nôtre, elle ne s'employait pas aussi à démontrer à quoi elle sert » (p. 418) (Cf. Claude Lévi-Strauss, « Place de l'anthropologie dans les sciences sociales et problèmes posés par son enseignement », *Anthropologie structurale un*, Paris, Plon, 1974 : 378-418). Franz Boas (« Report on the Academic Teaching of Anthropology », *American Anthropologist*, 1919, 21 : 41-48) et A. L. Kroeber (« The Place of Anthropology in Universities », *American Anthropologist*, 1954, 56 : 764-767) ont également abordé cette question.

son « Teaching Anthropology Network » ont consacré deux volumes à ces questions dans le contexte du processus de Bologne (1999), c'est-à-dire des réformes institutionnelles visant à donner un cadre commun au système universitaire européen avec l'application du LMD⁷. Tandis que le premier volume collectif dirigé par Dorle Dracklé compare l'histoire des systèmes d'enseignement de l'anthropologie en Europe, le second porte sur les politiques d'enseignement de l'anthropologie et les pratiques pédagogiques contemporaines. Puis, nous discuterons du « manuel » de Laurent Berger sur les nouvelles ethnologies, genre plus difficile qu'il n'y paraît au premier abord et injustement sous-estimé, qui est pourtant le lieu par excellence où s'incarne une discipline, puisque la présentation canonique qui est exposée est un savoir stabilisé destiné à un très large public de profanes. Examiner l'anthropologie au prisme de ses manuels est donc un angle d'approche particulièrement éclairant⁸. Celui-ci possède une qualité rare : transmettre la complexité des questions qui se posent à l'anthropologie, par gros temps...

Comment reconnaître l'un des nôtres ?

Les institutions européennes qui forment aujourd'hui des anthropologues et enseignent l'anthropologie partagent-elles les mêmes références disciplinaires ? Répondent-elles d'une seule et unique voix à la question : qu'est-ce que l'anthropologie sociale ? Le premier volume de *Learning Fields* retrace la fortune institutionnelle de l'anthropologie au sein de quatre ensembles supranationaux (Europe du Nord, du Sud, de l'Est, de l'Ouest), répartissant ainsi les contributions sous forme de bilan pour chaque contexte national depuis la Suisse, jusqu'au Portugal, en passant par la Pologne⁹. Dans ce paysage largement éclaté, l'unité de la discipline apparaît alors clairement incertaine, inconfortable à enseigner et difficile à définir. L'anthropologie est en effet le plus souvent *subordonnée* à d'autres disciplines reines (sociologie, folklore, biologie, etc.) et, faut-il ajouter, largement cantonnée dans les cursus au rang d'éternelle introduction... La difficulté à *distinguer* anthropologie et sociologie avec la fin du « grand partage »¹⁰, souvent

7. Le LMD repose sur une architecture en trois grades (licence, master, doctorat) qui sont communs à tous les pays européens. Les grades s'obtiennent par l'acquisition de « crédits » transférables d'une université à l'autre, au plan national et européen.

8. Voir, par exemple, pour un domaine de recherche relativement récent de la sociologie, Olivier Martin, « La sociologie des sciences au prisme de ses manuels », *Cahiers internationaux de sociologie*, 2000, 160 : 415-428. Concernant trois manuels d'anthropologie publiés en 2000, voir David Mills, « Anthropology 101 », *Social Anthropology*, 2003, 11 (3) : 363-372.

9. Le contexte anthropologique français est exposé par Gérald Gaillard qui détaille cinq générations d'anthropologues (cf. Dorle Dracklé *et al.*, *Learning Fields*, 1... *op. cit.* : 156-168). Dans une perspective comparative récente, voir aussi Fredrik Barth *et al.*, *One Discipline, Four Ways : British, German, French, and American Anthropology*, Chicago, Chicago University Press, 2005.

10. Gérard Lenclud, « Le Grand Partage ou la tentation ethnologique », in Gérard Althabe, Daniel Fabre, Gérard Lenclud, eds, *Vers une ethnologie du présent*, Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1992 : 9-38.

rappelée dans ces états des lieux, ne change rien à l'affaire. La sociologie prime sur l'anthropologie. Ce statut marginalisé est amplifié lorsqu'elle développe un enseignement dans des facultés de sport, de médecine et les départements de sciences de l'éducation.

À cette subordination s'ajoute une *variabilité* de l'appellation et de la construction de l'objet anthropologique lui-même, car l'histoire nationale façonne aussi la discipline en fonction de l'existence de colonies, ou de l'intérêt pour les études nationales et folkloriques. Cependant, la difficulté à stabiliser l'identité de l'anthropologie ne surgit pas qu'à l'échelle européenne, car l'objet est non seulement variable d'un contexte académique à l'autre, mais également au sein d'un même champ académique comme l'illustre le cas de la Grande-Bretagne, très bien présenté par David Mills. La question, ancienne et récurrente, « comment reconnaître l'un des nôtres ? » ne reçoit donc pas de réponse évidente, même dans un pays qui possède une longue histoire académique en la matière et une production considérable de connaissances anthropologiques. Le faible effectif des anthropologues et leur absence de poids académique réel, leur relatif isolement et la tendance à s'y complaire constituent des identités locales et contribuent donc à une fragmentation généralisée du champ disciplinaire en chapelles, qui ne manquent cependant pas de prestige. Mais il faut bien dire que la définition par l'*objet*, outre qu'elle s'avère très difficile à soutenir aujourd'hui¹¹, est sur le plan épistémologique peu défendable. Cette naïveté épistémologique a été bien soulignée par Georges Canguilhem¹² :

« On a longtemps cherché l'unité caractéristique du concept d'une science dans la direction de son objet. L'objet dicterait la méthode utilisée pour l'étude de ses propriétés. Mais c'était, au fond, limiter la science à l'investigation d'un donné, à l'exploration d'un domaine. Lorsqu'il est apparu que toute science se donne plus ou moins son donné et s'approprie, de ce fait, ce qu'on appelle son domaine, le concept d'une science a progressivement fait davantage état de sa méthode que de son objet. Ou plus exactement, l'expression "objet de la science" a reçu un sens nouveau. L'objet de la science ce n'est plus seulement le domaine spécifique des problèmes, des obstacles à résoudre, c'est aussi l'intention et la visée du sujet de la science, c'est le projet spécifique qui constitue comme telle une conscience théorique. »

Les sciences sociales ne se fondent pas sur un objet spécifique, naturel et comme prédécoupé, mais sur la spécificité d'une contrainte d'observation qui en fait avant tout une science historique¹³. Il n'y a donc pas d'objets *pour* anthropologues, tout objet est justifiable d'une approche anthropologique. C'est la science

11. À cet égard, il est particulièrement fructueux de comparer la façon dont Alain Testart réaffirmait en 1986 (« L'objet de l'anthropologie sociale », *L'Homme*, 1986, 26 : 139-142), pour des raisons de « tradition », l'exclusivité de l'objet de l'ethnologie (les sociétés primitives) et celle de Michèle de La Pradelle qui montre qu'il n'y a pas d'objet offert *a priori* aux anthropologues (Michèle de La Pradelle, « La ville des anthropologues », in Michel Lussault, Thierry Paquot & Sophie Body-Gendrot, *La Ville et l'Urbain : l'état des savoirs*, Paris, La Découverte : 45-52).

12. *Études d'histoire et de philosophie des sciences*, Paris, Vrin, 1968 : 366.

13. Jean-Claude Passeron, *Le Raisonnement sociologique : l'espace non poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan, 1991.

qui constitue son objet, il n'existe pas d'objet naturel prédécoupé et à répartir entre disciplines, pas plus, d'ailleurs, d'objets nobles ou ignobles. Bref, il n'y a plus lieu de parler de « grand partage » entre *ici* et *là-bas* ; société complexe (à État) et société simple (sans État). Même si c'est en raison de ce lieu commun tenace que l'anthropologie ignore encore l'étude des États contemporains, en Afrique notamment, au profit de la recherche de bien hypothétiques sociétés indigènes autarciques, hors du temps et surdéterminées par leurs visions du monde¹⁴... Une discipline se définit par un projet dont il est nécessaire de constituer la conscience théorique. C'est la visée que se donne sans nul doute ce premier volume de *Learning Fields* sans jamais l'atteindre et en ne cessant d'en relancer l'impérieuse nécessité. Mais était-il véritablement possible de tirer une leçon épistémologique de ces histoires institutionnelles nationales ?

Renverser ou renforcer les prénotions ?

Dans *Les Nouvelles Ethnologies*, Laurent Berger souligne d'emblée l'impasse de cette approche pour aborder la spécificité de l'ethnologie tout comme la quête d'un dénominateur commun. Outre l'éclatement et l'élargissement du paysage universitaire, il n'existe pas d'homologie entre histoire institutionnelle et programme heuristique de recherche (chap. I). Pour clarifier l'opacité du sens général de l'anthropologie, il est tout aussi stérile de s'engager dans un bilan critique ou encyclopédique en se plongeant dans de multiples domaines thématiques¹⁵ qui finissent par se croiser, ou dans la multiplication des « nouveaux terrains » qui mobilisent des approches théoriques divergentes (chap. II). À cette conception dogmatique du savoir anthropologique, l'auteur laisse place à une conception plus critique, au sens kantien du terme. Mais il ne s'agit pas pour autant d'opter pour une démarche sceptique visant à en ébranler la légitimité. À travers les soupçons successifs qui se sont portés sur sa méthode, ses théories, son écriture, son objet et son rôle dans la colonisation, le sens de l'anthropologie est progressivement devenu incertain, mais ce sont autant de conditions particulièrement favorables pour clarifier la pertinence théorique et le fondement épistémologique du discours anthropologique¹⁶. Les critiques portées contre l'anthropologie ne l'ont

14. Sur cette question, voir en particulier Jean-Pierre Dozon, « Les États Africains contemporains dans l'épistémè africaniste française », *Journal des anthropologues*, 2003, 92-93 : 13-30.

15. Sur la prolifération de « nouveaux terrains », voir Benoît de l'Estoile et Michel Naepels, eds, *Critique*, 2004, 680-681 : *Frontières de l'anthropologie*.

16. Pour l'auteur, le discours anthropologique est constitué de sciences sociales spécifiques, l'ethnologie notamment. C'est une distinction qui prête néanmoins à discussion. On pourrait d'ailleurs la renverser en s'interrogeant sur la spécificité de l'anthropologie au sein des sciences sociales et souligner, à l'instar de Jean Bazin, l'équivoque de l'ethnologie ou du « paradigme ethnologique » qui se donne pour tâche l'inventaire des peuples en valorisant l'altérité, plutôt que la réduction par généralisation anthropologique de la différence. Ce distingo est compatible avec le propos de Laurent Berger qui montre bien que la description anthropologique ne porte pas (ou plus) sur des échantillons de populations, mais sur des activités sociales, *i.e.* des actions (cf. Jean Bazin, « L'anthropologie en question : altérité ou différence ? », conférence du 5 avril 2000, Cnam, Université de tous les savoirs, en ligne [<http://www.cerimes.education.fr/index.php?page=fiches,view,114,1,7,108>]).

pas anéantie, et n'ont même pas justifié une forme ou une autre d'amnésie disciplinaire en repoussant un passé devenu embarrassant. Bien au contraire : elle s'est transmuée en anthropologie critique et réflexive. Il est donc particulièrement significatif que Laurent Berger consacre sa première partie à la « mise en question » de l'ethnologie en orientant progressivement le lecteur vers une série de problèmes rarement abordés de façon aussi brutale. La présentation qui en résulte impose certes un texte dense et complexe qu'il faut presque relire, mais ces longueurs inattendues sont ici un atout pour un véritable manuel de référence. L'anthropologie exige que l'on s'y reprenne à deux, voire à trois fois, au risque de déplaire à ceux qui rêvent d'engloutir rapidement et à peu de frais un simple *digest*. Aussi le chapitre consacré au renouvellement des totalités (culture, aire, société, ethnie), aux problèmes de la totalisation et des jeux d'échelles, est-il exemplaire de la réflexion que Laurent Berger mène dans toute sa complexité (chap. III).

De ce fait, la nécessité de transmettre aux étudiants des outils critiques (avec une démarche empirique rigoureuse) est ici une exigence omniprésente. Comment ne pas saluer le souci de formuler aussi longuement et dans le détail les redoutables difficultés à spécifier l'anthropologie alors que ne cesse, çà et là, le triomphe facile d'une rhétorique qui célèbre, sous les attraits de l'exotisme de son objet et du mysticisme de sa méthode, les prénotions les plus tenaces qui font obstacle au regard anthropologique ? Enseigner revient donc principalement à les *renverser*. En s'engageant résolument à taquiner la raison de son public potentiel, Laurent Berger s'emploie à le dérouter et à produire ce désagréable désarroi conceptuel chez tous ceux qui, l'esprit savant de mille images plaisantes, associent l'ethnologie au charme de l'ailleurs et à la fascination de l'altérité. Dans ce cas de figure, inutile en effet de s'embarrasser de beaucoup de questions ni de procédures théoriques de distanciation. Georges Ravis-Giordani avait très justement souligné que l'écriture des manuels d'ethnologie est ordinairement le fait d'anthropologues dont l'*idéal* demeure les terrains « exotiques », d'où l'irrémissible écart existant entre ces anthropologies de manuel et la réalité de la recherche¹⁷. L'auteur des *Nouvelles Ethnologies* ne succombe pas à cette tentation et mobilise avec un certain talent une littérature vaste, internationale et récente, pour illustrer les différentes dimensions de sa problématique.

Comment former au regard anthropologique ?

Dès lors, former au regard anthropologique revient en premier lieu à problématiser son savoir : enseigner, c'est interroger¹⁸. Néanmoins, à la définition par l'objet, il est tentant de substituer une définition par la *méthode* ou le *savoir-faire* de l'anthropologie. Le « travail de terrain » est en effet une marque de fabrique

17. Cf. « Le miroir aux métaphores ? L'ethnologie des manuels », *Ethnologie française*, 1997, 27 (3) : 357-366.

18. C'est un truisme qui ne se rencontre pas si fréquemment dans le monde universitaire. À cet égard, voir Laurent Mucchielli, *Mythes et histoire des sciences humaines*, Paris, La Découverte, 2004 (« Recherches »). Voir aussi le compte rendu de Samuel Lézé, in *L'Homme*, 2006, 179 : 238-240.

distinctive qui permet une définition opératoire de l'anthropologie, finalement un consensus facile et diplomatique. Surgit alors une nouvelle difficulté. Les contresens sur le « terrain » sont en fait les plus redoutables. À l'idée sont associés les attraits du voyage, de l'initiation ou du rapport direct et naïf avec *un* groupe. Que de vocations suscitées sur un tel malentendu ! Ce serait une façon d'échapper à la théorie, une occasion d'école buissonnière pour étudiant (ou militant) peu exigeant. Cette idée prend parfois une forme étrange dans le milieu savant : en réduisant simplement l'anthropologie à une technique « qualitative » que l'on pourrait extraire à volonté de la discipline sous la forme abstraite de « l'observation » ou de « l'entretien », bref à « aller sur le terrain »¹⁹. Son enseignement est donc habituellement laissé aux débutants dans le cadre de TD. La méthode serait affaire de pratique, de règles ou d'anecdotes, et non de théorie propre au CM (*i.e.* valorisation scolaire et scolastique des « grands auteurs » et de leurs œuvres). Ce qui revient tout simplement à renouer avec l'idée de discipline *auxiliaire* et *empirique* – une ethnographie – subordonnée à une science reine, que ce soit l'anthropologie, la sociologie²⁰, les sciences de l'éducation ou les sciences politiques. L'anthropologie, *soluble* et *sympathique*, peut là encore passer pour une *rubrique* ou une étiquette plutôt que pour une discipline ayant sa propre normativité.

Il ressort bien du second volume de l'EASA consacré aux politiques et pratiques d'enseignement de l'anthropologie sociale, un souci de ne pas jouer de l'*exotisme* pour former au regard anthropologique. Mais il est également reconnu, avec une pointe d'ironie, l'absence pour le moins curieuse d'anthropologie de l'enseignement de l'anthropologie (p. 2), celui-ci constituant une « boîte noire » ou le « point aveugle » de la transmission anthropologique²¹, pourtant considérée comme *spécifique* par rapport aux autres disciplines en raison de la tension essentielle entre savoir et savoir-faire. Est-il nécessaire ou non d'enseigner le travail de terrain²² si l'on ne devient pas anthropologue ? L'une des solutions possible, très pratiquée, est de recourir à l'expérience personnelle des étudiants pour développer une anthropologie de soi (*self*) ou de son « chez soi » (*at home*) à partir de la lecture des textes classiques. S'il y a des raisons objectives et économiques pour valoriser ces nouveaux terrains, la visée de l'enseignement devient une sorte d'élargissement peu convaincant du « contexte de conscience », au nom

19. Sur l'histoire du travail de terrain, voir Daniel Céfaï, *L'Enquête de terrain*, Paris, La Découverte, 2003 (« Recherches ») et le compte rendu de Samuel Lézé, in *L'Homme*, 2005, 175-176 : 487-490.

20. Désormais, les sociologues ont aussi des terrains. Cf. Henri Mendras & Marco Oberti, *Le Sociologue et son terrain : trente recherches exemplaires*, Paris, Armand Colin, 2000 (« U - Sociologie »). Voir aussi Jean-Michel Chapoulie, « Enseigner le travail de terrain et l'observation : témoignages sur une expérience (1970-1985) », *Genèses*, 2000, 39 : 138-155 ; Charles Gadéa & Charles Soulié, « Réflexions sur une expérience d'initiation à la recherche en sociologie à l'université (1994-2000) », *Genèses*, 2000, 39 : 155-171.

21. La première section tente une anthropologie de l'université et des politiques de l'enseignement, dans un contexte essentiellement britannique.

22. Le modèle d'un terrain exotique sert évidemment de modèle à cette question.

du relativisme des apprentis ethnologues... Or, ce qui reste en revanche peu explicite, selon nous, ce sont les moyens de ne pas tomber dans l'ethnologisme ou un ethnocentrisme à l'envers avec l'application à tout bout de champ du lexique anthropologique. Le retour réflexif ainsi conçu ne peut se suffire à lui-même et implique au préalable des *questions* anthropologiques pour départiculariser les situations et les comparer²³. Que l'anthropologue, en tant qu'enseignant, n'abandonne pas sa réflexivité de terrain devrait être, comme le suggère Susan Wright dans sa contribution, la condition *minimum* pour la communiquer sous une forme active à ses étudiants. Au lieu de quoi, le volume valorise au fil des chapitres un ensemble de *stratagèmes* modernes et ingénieux pour rendre actifs les étudiants, activer leurs expériences, les confronter à des films ou à de nouveaux médias, mettre en scène le travail de terrain dans des saynètes, appelées parfois ethnodrames... Pourquoi ne pas les envoyer « participer » à un quelconque carnaval local qui fleurit çà et là, les aider à se déguiser et à se prendre mutuellement en photo pour enfin se mettre autour d'une table et discuter de cette « expérience » ? ! Là encore, redisons-le (il faudra sans doute à l'avenir le marteler), une discipline commence par des questions et n'a pas vocation à plaire ou déplaire à son « public » au travers d'une pseudo-ethnographie de *reality-show*. Le glissement de l'enseignement vers l'animation résulte sans nul doute des politiques d'évaluation des enseignants par les étudiants (et dans certains cas, de la volonté de maintenir des effectifs suffisants) comme si le niveau d'exigence ne devait pas être garanti par ceux qui, dans la salle, représentent l'institution universitaire. Enseigner la notion de « culture » en disputant une partie de cartes est sans doute très convivial, mais comment ne pas jouer le trouble-fête pour en montrer l'historicité, les limites et les problèmes épistémologiques. Jouer à *l'indigène* n'a jamais fait un anthropologue, c'est participer sans distance d'une situation sociale, qui par ailleurs, hante notre actualité avec la valorisation du particularisme en soi, d'identités collectives nouvelles en quête de légitimité. Ce sont justement ces processus et ses enjeux contemporains qui sont à interroger avec le regard anthropologique.

Une (micro)politique de l'anthropologie par gros temps

Notre expérience d'enseignement menée à l'université de Marne-la-Vallée, à partir de controverses publiques, en a montré la valeur pédagogique. Réfléchir anthropologiquement aux problèmes que ces controverses posaient exigeait, de la part des étudiants, à la fois de mobiliser leur expérience la plus ordinaire et de la mettre à distance. On voudrait ici en restituer deux exemples.

Interroger l'usage important, dans les langages ordinaire et médiatique, des catégories anthropologiques classiques est un exercice propice à la formation du regard anthropologique. Tout ou presque est aujourd'hui question de culture,

23. Sur les usages de la réflexivité dans une double visée de connaissance et pédagogique, voir par exemple Olivier Leservoisier, ed., *Terrains ethnographiques et hiérarchies sociales : retour réflexif sur la situation d'enquête*, Paris, Karthala, 2005. Voir aussi le compte rendu de Samuel Lézé, in *L'Homme*, 2007, 183 : 199-201.

d'ethnie ou d'identité. En s'appuyant sur des travaux anthropologiques qui privilégient les processus de constitution des groupes sociaux, les « ethnogénèses », plutôt que leur substance, il devient possible d'en montrer le caractère historiquement construit et arbitraire²⁴. Sans doute s'agit-il là d'une forme de lieu commun. Pour autant, il n'est pas sûr que l'anthropologie en ait tiré toutes les conséquences. Loin de nier l'existence réelle, aujourd'hui, de groupes distincts, ce type d'approche engage l'anthropologie à réfléchir sur les enjeux de la constitution de l'ethnie comme acteur historique collectif. En d'autres termes, il invite à s'intéresser aux usages de l'ethnie : celle-ci cesse d'être la substance de l'ethnologie, mais une catégorie sur laquelle le regard anthropologique doit se poser, pour l'interroger. Que l'on songe à la Yougoslavie, au Rwanda, à l'Afghanistan ou aujourd'hui à l'Irak, inviter les étudiants à ne pas prendre pour argent comptant une explication « ethnique » vaguement ethnologique, donc vaguement scientifique, et à s'interroger sur d'autres ressorts possibles, économiques ou politiques, n'est finalement pas la moindre des choses.

L'agitation, depuis la fin des années 1990, qui a accompagné l'élaboration et l'adoption du Pacs, et les polémiques sur les périls supposés de la famille dite « homoparentale » se prêtent au même type de réflexion et de mise à distance. Parce que le problème de la famille homoparentale n'a jamais tout à fait disparu de l'actualité depuis lors, les étudiants en pensaient tous (ou presque) quelque chose, points de vue argumentés à partir de tel ou tel aspect de leur expérience quotidienne (leur propre situation familiale, leur connaissance plus ou moins directe d'homosexuels...). Or, il s'agissait précisément de mettre ces points de vue en suspens et d'essayer de savoir quel regard *l'anthropologie* devait poser sur la question. Était-ce une condamnation de la famille homoparentale, en invoquant la morale ou le savoir anthropologique et l'importance qu'il accorde à la complémentarité des sexes ? Ou bien revient-il à l'anthropologie, comme l'a défendu Éric Fassin ici même, de s'intéresser à la famille homoparentale pour ce qu'elle est : une forme familiale parmi d'autres, qui existe d'ores et déjà, et qui continuera d'exister avec ou sans l'accord des anthropologues ?²⁵ La question n'étant plus alors de savoir s'il s'agit d'une forme souhaitable de famille, mais comment « on fait » famille... Cette discussion du rôle de l'anthropologie dans le débat public, ébauche d'une anthropologie du débat public, était une remarquable introduction à l'importance de la réflexivité en sciences sociales, et à un domaine fondateur de l'anthropologie, la parenté.

Lorsqu'un public étudiant rencontre un enseignant, il ne se joue pas une relation de savoir à non-savoir, mais d'un type de savoir spécialisé à un savoir profane. De ce fait, *taquiner la raison* c'est avoir la préoccupation, dans son enseignement

24. Cf. Jean-Loup Amselle & Elikia M'Bokolo, eds, *Au cœur de l'ethnie : ethnies, tribalisme et État en Afrique*, Paris, La Découverte, 1999 [1985] ; Étienne Balibar & Immanuel Wallerstein, *Race, nation, classe : les identités ambiguës*, Paris, La Découverte 1997 [1988] et Valérie Robin, « Indiens, Quechwas ou paysans ? À propos des communautés quechuaphones des Andes sud-péruviennes », *Cahiers d'ALHIM*, 2004, 10 : 35-44.

25. Éric Fassin, « Usages de la science et science des usages », *L'Homme*, 2000, 154-155 : 391-408.

quotidien, de renverser ces prénotions qui s'imposent spontanément aux étudiants pour asseoir l'anthropologie sur des bases de plus en plus solides au cours de ce cursus, qu'ils deviennent ou non anthropologues (être un citoyen doté d'outils critiques est une visée suffisante quel que soit l'enseignement).

Faire problème, tel est peut-être, le premier message pédagogique. Jean-Pierre Goubert rapporte ainsi les propos d'un professeur de médecine sur son enseignement de l'anthropologie : « Vous avez déstabilisé mes étudiants. Mais peut-être était-ce là votre but ? »²⁶. Question qui se pose en effet, lorsque l'anthropologue rechigne à être réduit à la *dimension* culturelle qu'on lui assigne plus ou moins implicitement, c'est-à-dire à être placé sous une forme de résidence surveillée. Ainsi, l'enjeu de l'enseignement de l'anthropologie en médecine (comme ailleurs) ne consiste pas, même dans un objectif de concours, à produire de savants bréviaires, aux côtés de l'anatomie et de l'histologie. Elle propose au contraire quatre principaux outils, chacun possédant son propre *tranchant* : de *rupture* (avec les évidences, les certitudes du savoir biomédical sur ce qu'est un corps, une maladie, une guérison, etc.) ; de *description* (des activités thérapeutiques et du parcours des maladies) ; d'*explicitation* et de mise en perspective des présupposés normatifs du modèle médical dominant ; de *clarification* des enjeux contemporains du champ de la santé, dans un contexte où la médecine n'est plus qu'une partie de ce champ²⁷. Ce sont les mêmes outils que met en œuvre Robert Borofsky pour élaborer un « antimanuel » d'anthropologie : à partir d'une controverse sur les Yanomami qui a bouleversé le monde académique des anthropologues nord-américains, il propose de réfléchir sur la politique actuelle de l'anthropologie et la spécificité de son regard sur le monde contemporain²⁸. De ce fait, chaque acte pédagogique engage une micro-politique de l'anthropologie qu'il serait souhaitable de formuler collectivement dans une conjoncture médiatique et politique où se brouillent bien des exigences fondamentales²⁹.

Pour Laurent Berger, l'anthropologie porte « une problématique générale de la rationalité dans un dispositif d'enquête singulier » (partie II) dont les procédures d'objectivations sont réflexives (partie III). Cette définition comporte deux dimensions. La première est la construction de l'objet et son projet : rendre raison des *activités* sociales énigmatiques à un regard extérieur. En d'autres termes, il s'agit donc de procéder à un « travail de réduction de l'altérité apparente des

26. Jean-Pierre Goubert, « Introduction d'une approche de sciences sociales dans une faculté de médecine parisienne », in Anne Retel-Laurentin, ed., *Étiologie et perception de la maladie dans les sociétés modernes et traditionnelles*, Paris, L'Harmattan, 1987 : 59-61.

27. Francine Saillant & Serge Genest, eds, *Anthropologie médicale : ancrages locaux, défis globaux*, Paris, Economica-Anthropos/Montréal, Presses de l'Université Laval, 2006 (« Société, Culture et Santé »).

28. Robert Borofsky et al., *Yanomami : The Fierce Controversy and What We Can Learn From It*, Berkeley-Los Angeles, University of California Press, 2005. Voir aussi un manuel tirant parti des controverses anthropologiques : Kirk M. Endicott & Robert Welsch, *Taking Sides : Clashing Views on Controversial Issues in Anthropology*, Guilford, McGraw Hill-Dushkin, 2001.

29. Vincent Duclert & Alain Chatriot, eds, *Quel avenir pour la recherche ? Cinquante savants s'engagent*, Paris, Flammarion, 2003.

comportements humains qu'opère l'explicitation des conditions et des règles des actions dans une situation donnée »³⁰. La seconde est la démarche réflexive (chap. VII) de l'anthropologue qui s'oriente en fonction d'*événements* et de *situations* s'étant produits lors d'un travail de terrain (chap. VI). Tenir ensemble ces aspects et ces échelles d'analyses locale et globale constitue la *spécificité* de l'anthropologie. Les enseigner ensemble, c'est garantir l'*exigence* d'une discipline de bout en bout théorique. Le travail de terrain est un travail *théorique* indissociable des questions qui se posent à l'anthropologie en général et des questions de généralisation anthropologique.

École des hautes études en sciences sociales
Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux, Paris
 Samuel.Leze@ens.fr

École des hautes études en sciences sociales
Institut de recherche interdisciplinaire sur les enjeux sociaux, Paris
 fr.masure@free.fr

MOTS CLÉS/KEYS WORDS : enseignement / *teaching* – travail de terrain / *fieldwork* – anthropologie de l'anthropologie / *anthropology of anthropology*.

30. Cf. Jean Bazin, note 16.