Tréma

24 | 2005

Approche anthropologique en éducation et en formation II

Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines

Marie-Louise Martinez

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/trema/662>

DOI : 10.4000/trema.662

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2005

Pagination : 1-24

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Marie-Louise Martinez, « Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines », *Tréma* [En ligne], 24 | 2005, mis en ligne le 01 octobre 2007, consulté le 21 septembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/trema/662> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/trema.662>

Ce document a été généré automatiquement le 21 septembre 2021.

Tréma

Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines

Marie-Louise Martinez

« Que toutes les sciences humaines (parmi lesquelles les sciences sociales) relèvent d'une approche anthropologique, cela n'est pas contestable (...) Je ne doute pas que les didacticiens puissent prétendre habiter le champ d'une anthropologie des savoirs et des processus d'apprentissage. Doivent-ils pour autant feindre d'avoir découvert le nouveau monde ? »
Philippe Perrenoud¹

Problématique

- 1 L'approche anthropologique est l'inévitable tournant actuel des sciences humaines qui réfléchissent sur l'idée de l'homme impliquée par leurs démarches, déconstruisent et critiquent leurs objets, leurs pratiques, redéfinissent le sujet et repensent leurs fondements.
En ce sens, elle touche l'ensemble des sciences humaines et sociales au cœur de ce qui fait leur vocation : comprendre l'être humain dans son unité et sa diversité, sa genèse individuelle et sociale, ses particularités d'animal symbolique et ses potentiels d'évolution.
- 2 La réflexion sur l'éducation et la formation, à son tour, après avoir longtemps résisté, n'échappe plus au tournant anthropologique (voir le précédent numéro²) même si ces nouvelles approches, tantôt inspirées par les démarches descriptives et comparatives de l'ethnométhodologie, tantôt par celles plus critiques de l'anthropologie culturelle, enfin celles plus prescriptives de l'anthropologie philosophique, sont décidément plurielles.
- 3 Venant d'autres champs d'étude (langage, société, famille, travail, etc.), des domaines comme ceux de l'anthropologie de l'enfance³, de la parentalité, de l'écrit, de l'oralité,

des pratiques corporelles, des rites d'interactions dans différentes cultures, de la violence, de l'identité, des usages technologiques, ou socio - cognitifs des pratiques, etc. se sont étendus et croisés avec profit dans les sciences de l'éducation. Depuis quelques années, les écoles⁴, les laboratoires⁵, les ouvrages, les numéros de revues, les colloques, les thèses, fleurissent à l'envi en France comme ailleurs et nous aurions du mal ici à faire l'inventaire de ce foisonnement.

*

- 4 Aujourd'hui, le regard anthropologique sur l'homme en situation d'éducation, d'enseignement / apprentissage, de formation est omniprésent dans la recherche en éducation. Non sans quelques excès et emphase quelquefois, à tel point que, dès 1996, Ph. PERRENOUD pourtant pionnier en la matière, pouvait légitimement s'en agacer. Mais pour naïf que puisse paraître l'enthousiasme devant cette découverte, il n'est pas surprenant. Comme Monsieur Jourdain avec stupéfaction prenait conscience de sa prose, les sciences de l'éducation, au temps de leur maturité, découvrent comme un « nouveau monde » leur fonction résolument anthropologique.
- 5 Le processus d'enseignement, d'éducation ou de formation permet la transmission, la production et l'appropriation de savoirs, ce faisant il autorise la socialisation et l'émergence du sujet et de la personne. En son temps, KANT l'avait bien vu : *L'homme ne devient homme que par l'éducation*, les sciences de l'éducation prennent chaque jour davantage la mesure de cette fabrique de l'humain.
- 6 Sur les deux numéros successifs de la revue *TREMA* (23 et 24) consacrés à l'essor de l'approche anthropologique en éducation et en formation, rappelons que le premier, après avoir évoqué les enjeux et défis de ces approches, a surtout focalisé les aspects relationnels de la relation éducative. Il a aussi insisté sur les caractéristiques langagières, corporelles et rituelles des dispositifs interlocutifs éducatifs qui favorisent chez l'élève l'émergence d'un sujet de l'apprentissage ou chez l'enseignant celle d'un sujet praticien réflexif.

*

- 7 Evoquant ce précédent recueil, je dois saluer la mémoire de Jacky BEILLEROT⁶, éminent chercheur en sciences de l'éducation, disparu récemment à la suite d'une longue maladie. Déjà bien éprouvé, il avait accepté de s'associer à ce premier dossier sur l'approche anthropologique par la contribution d'un article « *Médiation, éducation et formation* » n°23 de la revue *TREMA*, pp. 27-35, nous lui en sommes très reconnaissants.

*

- 8 Le second numéro est davantage ciblé sur les rapports aux savoirs et sur les savoirs disciplinaires eux-mêmes. Sans cesser d'étudier les effets de l'interlocution entre les partenaires de la relation didactique ou formative et l'impact sur les identités subjectives singulières et professionnelles, les articles de ce volume se concentrent sur l'anthropologie des savoirs disciplinaires.

- 9 En quoi les savoirs scolaires, les didactiques et les disciplines qui les portent contribuent-ils à créer et instituer l'humain et le sujet ? Quelles sont leurs différences, leurs variations, quelles sont leurs ressemblances voire leur universalité ? Comment saisir la spécificité des savoirs disciplinaires et de leur action sur l'élève et comment penser leurs différences comme leurs interférences ?
- 10 D'abord nous évoquerons le courant de l'anthropologie des savoirs scolaires et didactiques, puis l'anthropologie du rapport au savoir, enfin, nous indiquerons les attentes et les pistes qui s'ouvrent aujourd'hui autour d'une approche anthropologique de la connaissance comme système.

I. L'anthropologie pédagogique et didactique des savoirs scolaires

- 11 Les penseurs de l'éducation depuis CLAPAREDE ont insisté sur la *néoténie* de l'humain, prématuration et long attachement à l'adulte, faiblesse étonnante au regard des autres espèces qui paradoxalement lui confère une grande puissance d'apprentissage et d'évolution. Mais Jérôme BRUNER, anthropologue et psychologue, a montré⁷ plus récemment que le propre de l'homme ne consiste peut-être pas tant à apprendre qu'à enseigner. Il oppose au LAD (*Language acquisition device*) de CHOMSKY (matrice des apprentissages linguistiques), l'hypothèse de la prééminence d'un LASS (*language acquisition system support*). Il existerait, selon lui, dans toutes les cultures un savoir enseigner, une aptitude à concevoir des supports systématiques et progressifs à l'apprentissage. Cette capacité de concevoir des formats didactiques plus ou moins performants (à l'école ou en dehors) serait la grande originalité de l'humain et la clé de son succès comme espèce.
- 12 Comment faire entrer l'enfant dans la culture et selon quelles modalités lui transmettre ces savoirs symboliques qui le constituent dans son humanité, lui confèrent son appartenance au groupe et qui l'instituent comme sujet ? Voilà le champ qui s'ouvre d'une approche anthropologique comparative des pratiques éducatives, il est en partie exploré par l'anthropologie pédagogique et didactique, dans une perspective non seulement descriptive mais critique.

*

- 13 Aujourd'hui dans nos sociétés, quand la relation entre l'adulte et l'enfant est en pleine mutation, quand s'effritent les structures d'autorité qui permettaient autrefois d'inculquer (étym. : faire rentrer à coups de talons) les savoirs et quand les exigences démocratiques s'accroissent, comment décrire, critiquer et améliorer les pratiques éducatives, pédagogiques et didactiques ? Comment inventer les fonctionnements scolaires qui permettront la naissance d'un sujet autonome et solidaire, d'une organisation sociale et d'une humanisation meilleures ?
- 14 Jacques LEVINE et Michel DEVELAY, parmi d'autres, signalent quelques pistes intéressantes (2003)⁸ : « L'élève, pour être un élève, a besoin d'être à la fois un élève et un « Nous », c'est-à-dire quelqu'un qui a les mêmes droits que n'importe qui de s'instaurer « penseur du monde » (p.82) C'est pourquoi « l'enseignant de deuxième type » « cherche, pour répondre aux impératifs de la pédagogie anthropologique de la

diversité, à donner la parole à des dimensions de l'enfant qui, jusqu'alors, étaient pratiquement mises hors circuit» (p.120).

- 15 Quelles boîtes à outils pédagogiques et quelles situations éducatives repenser pour comprendre les mutations sociales et réinventer une fabrique du sujet et de la vie collective ? L'anthropologie pédagogique a de beaux jours devant elle mais elle s'accompagne désormais le plus souvent d'une anthro - didactique où les interactions maître - élèves sont pensées pour favoriser la transmission et l'appropriation les savoirs disciplinaires.
- 16 Comment saisir l'action des savoirs, dans leurs différences disciplinaires ou génériques, sur l'élève ? Quelles incidences les savoirs disciplinaires et didactiques ont-ils sur cette fabrication de l'élève, du sujet singulier, du groupe ou encore de l'humain comme l'animal symbolique ?

*

- 17 La didactique des mathématiques (avec des auteurs comme Guy BROUSSEAU⁹ et Yves CHEVALLARD¹⁰, en France), a depuis longtemps opéré et revendiqué le tournant anthropologique. C'est dans ce cadre que s'est élaborée l'étude de la construction des savoirs mathématiques et celle de la transposition didactique, avec la théorie des situations didactiques. De son côté, la didactique des langues, plus particulièrement la didactique du français langue maternelle, depuis longtemps a initié le tournant anthropologique (TOCHON¹¹, HALTE¹²). Plus récemment CHABANNE et BUCHETON¹³, BERNIE¹⁴, avec d'autres se demandent comment faire jouer le produit de la structuration didactique avec la dimension anthropologique et identitaire.
- 18 Il s'agit désormais de penser l'activité de l'enseignant pour organiser de manière progressive et interactive la rencontre des élèves avec les notions du programme, pour impulser l'appropriation des concepts, des opérations, des techniques visées, pour mener à bien l'institutionnalisation des savoirs et l'évaluation des apprentissages. Ces travaux ont intégré les dimensions épistémologiques, cognitives et sociales de l'apprentissage. Aujourd'hui, avec de nouveaux apports, ils semblent en mesure de déboucher sur une impressionnante et complexe anthro - didactique.

*

- 19 En effet, dans le cadre de l'anthro - didactique, les apports de la notion de pratique réflexive¹⁵ permettraient de penser la régulation des apprentissages par l'argumentation, la conscience métacognitive, la socialisation et la subjectivation, à travers les notions d'interactions langagières¹⁶, à condition de faire le lien avec la pragmatique interlocutive, l'anthropologie de l'action et l'anthropologie du sujet.
- 20 Perspectives épistémologiques et théoriques d'autant plus précieuses que la jonction désormais possible avec la clinique du rapport au savoir, grâce au tournant anthropologique, permet d'unir la didactique avec les études psychologiques et sociologiques, au sein des sciences de l'éducation.

II. Le tournant anthropologique de la clinique du rapport au savoir

- 21 Depuis les années quatre vingt, la notion de rapport au savoir est devenue un concept organisateur majeur pour la réflexion sur l'éducation et la formation permettant de penser différemment l'échec scolaire.
- 22 En effet, au fur et à mesure que l'accès aux savoirs s'ouvrait à la diversité des milieux, force était de constater la persistance des inégalités à l'école. Mais tandis que les approches classiques référaient ces inégalités aux différences socioculturelles ou cognitives, d'autres s'inspirant de la psychologie¹⁷ ou de la sociologie¹⁸, sans nier le poids de conditionnements, les relativisaient en réintroduisant, à travers la notion de rapport au savoir, la variable du sujet singulier¹⁹.
- 23 Ces travaux français sur le *rapport au savoir* ont su accorder une place chaque fois plus décisive au sujet qu'ils ne définissaient plus pour autant comme celui de la philosophie classique (pure intériorité substantielle et subjectiviste) mais comme produit d'une interidentification émergeant d'une relation de désir avec l'autre.
- 24 Ils contribuent en cela à permettre une importante évolution des disciplines qui les inspirent. Les sciences humaines, en effet, ont pu grâce au tournant anthropologique dévoiler le sujet dans sa réalité intersubjective et relationnelle.

II.1. La tradition psychologique de la notion de rapport au savoir

- 25 Si la dimension relationnelle apparaît clairement chez des auteurs comme WALLON, VYGOTSKI ou BRUNER et dans une certaine mesure chez LACAN, le substrat biologique reste prépondérant pour des auteurs comme PIAGET ou FREUD. Le mérite de Jacky BEILLEROT a été, ici, d'écarter clairement d'une clinique inspirée par la psychanalyse, la tentation d'enfermer le désir dans une compréhension biologisante et réductrice des pulsions²⁰. Il a insisté sur sa nature intersubjective et relationnelle : « ... le sujet serait désirant non d'un objet mais d'un désir. L'objet désiré n'est pas l'objet pour lui-même mais un objet pris dans le fantasme avec comme fonction d'assurer au sujet son pouvoir de faire surgir, par l'objet même, le désir de l'autre dont il est désirant »²¹. La notion évolue désormais d'une définition individualiste²² et fantasmatique qui risque toujours de réifier le savoir vers une compréhension qui dévoile véritablement la relation de désir inscrite dans le savoir comme agir et pratique²³.

II.2. La tradition sociologique de la notion de rapport au savoir

- 26 On constate de même, du côté de la sociologie, que la question du rapport au savoir va largement contribuer à définir un sujet pris dans la relation.
- 27 DURKHEIM, même si dans *Les formes élémentaires de la vie religieuse*²⁴, l'individu émerge du rituel conjointement avec le social, dans ses autres ouvrages considère que l'individu reste pris dans les faits sociaux qui le conditionnent de l'extérieur. « Les faits sociaux, consistent en des manières d'agir, de penser et de sentir extérieures à l'individu et qui sont douées d'un pouvoir de coercition en vertu duquel ils s'opposent à lui [...] Un fait social se reconnaît au pouvoir de coercition externe qu'il exerce ou est susceptible d'exercer sur les individus »²⁵. On peut de cela émettre l'hypothèse que

DURKHEIM dans le versant sociologique de son œuvre a durci la prééminence du social alors même que l'interdépendance avec l'individu était plus grande dans le versant anthropologique. Quoiqu'il en soit, les sociologues de l'éducation dans la dernière décennie ont progressivement reconnu la place du sujet.

- 28 Sans parler véritablement de sujet, DUBET²⁶, dans ses analyses, définit la subjectivation comme tension et résistance à la socialisation : « La formation des acteurs sociaux est double. D'une part, c'est la socialisation dans laquelle les individus intériorisent des normes et des modèles. D'autre part c'est une subjectivation conduisant les individus à établir une distance à leur socialisation ». BOURDIEU dans des travaux comme « La misère du monde »²⁷ qui correspondent à une avancée théorique et épistémologique, va jusqu'à concevoir l'agent comme le sujet d'un désir toujours susceptible de donner sens à ce qui le conditionne pour se dégager des déterminismes sociaux, économiques, politiques.
- 29 Mais il faut attendre les travaux sur le rapport au savoir, et particulièrement ceux de Bernard CHARLOT, pour voir la notion de sujet définie dans et par la relation de désir. Au-delà de la simple socialisation, le sujet est saisi dans l'interface de trois mouvements combinés :
- celui de l'humanisation »Le sujet est un être humain, ouvert sur un monde qui ne se réduit pas à ici et maintenant, porteur de désirs et porté par ces désirs, en relation avec d'autres êtres humains qui sont eux aussi des sujets»²⁸ ;
 - celui de la socialisation »un être social qui naît et grandit dans une famille (ou un substitut de famille), qui occupe une position dans un espace social, qui est inscrit dans des rapports sociaux»²⁹ ;
 - celui enfin de la singularisation »un être singulier, exemplaire, unique, de l'espèce humaine, qui a une longue histoire, interprète le monde, fait sens de ce monde, de la position qu'il y occupe, de ses relations aux autres de sa propre histoire, de sa singularité»³⁰.
- 30 C'est la prise en compte de la relation à l'autre jusqu'au cœur du désir qui permet toujours de sortir définitivement d'une conception solipsiste ou substantielle du sujet : « tout rapport à soi est aussi rapport à l'autre, et tout rapport à l'autre est aussi rapport à soi. »³¹.
- 31 Plus précisément, il semble que les références anthropologiques, explicitement désignées³² rendent compte de la possibilité de concevoir enfin une sociologie du sujet autant que du tournant de la clinique du rapport au savoir vers la perspective anthropologique³³ (pp. 53-65).
- Enfin, pour quitter l'objectivisme encore un peu mécaniste que suppose la notion de *rapport* à, l'auteur revendique de ne plus occulter « l'idée essentielle de *relation* »³⁴ il précise que « le rapport au savoir est un ensemble de relations et non une accumulation de contenus psychiques et en élargissant la définition au-delà du savoir objet et de l'école »³⁵.

*

- 32 Les courants du rapport au savoir ont donc travaillé à manifester le tournant anthropologique en psychologie et en sociologie, permettant ainsi de dénoncer les illusions individualistes ou substantialistes et de dévoiler la relation de désir mimétique au cœur de l'apprentissage et de l'enseignement.

- 33 Ils ont aussi largement montré que le savoir n'est pas une simple essence ontologique ou entité platonicienne, pas plus qu'il n'est simple objet empirique naturel ou culturel avec des variétés spécifiques comme pour les plantes ou les animaux. Parler du savoir ou des savoirs c'est toujours risquer de substantialiser, hypostasier et réifier ce qui n'est que pratiques symboliques et relations intersubjectives.
- 34 Cette erreur n'est pas innocente, elle doit être dénoncée car elle continue d'alimenter ce qui est une véritable violence éducative : la valeur mercantile associée à la connaissance comme cumulation de savoirs chosifiés dans la vie scolaire ou sociale en général.
- 35 Le savoir, en effet, est tissé de pratiques langagières qui s'efforcent de lire et de comprendre et de produire, la réalité au sein de relations intrasubjectives, intersubjectives et institutionnelles.

III. Vers une anthropo - didactique des disciplines comme systèmes symboliques

- 36 Mais si les savoirs se transmettent, se transforment, se renouvellent dans une relation de désir encore faut-il voir que cette relation est une *praxis* discursive et langagière incluant l'action et le corps. Comme toute relation de désir mimétique, elle est sujette au conflit et à la violence (violence sacrée de la domination et de la ségrégation ou violence de l'indifférenciation). L'évolution démocratique qui veut sortir de la violence de la reproduction permet-elle d'échapper à la violence de l'indifférenciation ?
- 37 L'école est-elle à la hauteur du défi de la démocratisation ? Comment ne plus accaparer la fonction de production d'idées et de significations, pour en permettre la promotion inventive, garante de l'appropriation démocratique dans la société civile, sans renoncer à rappeler l'exigence académique et encyclopédique ?
- 38 Il appartiendrait à l'anthropo - didactique de montrer plus précisément encore comment s'engendrent conjointement au cœur des institutions éducatives et des institutions didactiques les sujets et les significations. Enfin, il lui reviendrait de veiller à la différenciation des personnes et des savoirs disciplinaires au cœur de la relation d'apprentissage et d'enseignement.

III.1. Les savoirs comme praxis discursives

- 39 Il peut y avoir des savoirs stockés, figés, réifiés, nécrosés, mais le savoir (étymologiquement de *sapere* avoir du goût, de la sapidité) est vivant et doté de saveur dans le discours où il se transmet, s'interprète, se construit et se transforme. Les significations n'existent qu'à travers les interactions langagières désirantes qui leur donnent vie. Les savoirs sont des pratiques symboliques produites dans et par l'échange langagier, ils sont repris, transmis, appropriés et transformés dans d'autres échanges langagiers.
- 40 Les travaux de Michel FOUCAULT ont ici ouvert la voie d'une reconnaissance du lien entre savoir, champs discursifs scientifiques, pratiques discursives et intersubjection. Ils montrent l'inévitable prise en considération du langage symbolique dans sa diversité discursive pour définir les savoirs disciplinaires :

- 41 « Cet ensemble d'éléments, formés de manière régulière par une pratique discursive et qui sont indispensables à la constitution d'une science, bien qu'ils ne soient pas destinés nécessairement à lui donner lieu, on peut l'appeler savoir. Un savoir c'est ce dont on peut parler dans une pratique discursive qui se trouve par là spécifiée : le domaine constitué par les différents objets qui acquerront ou non un statut scientifique (...); un savoir, c'est aussi l'espace dans lequel le sujet peut prendre position pour parler des objets auxquels il a affaire dans son discours (...); un savoir, c'est aussi le champ de coordination et de subordination des énoncés où les concepts apparaissent, se définissent, s'appliquent et se transforment (...); enfin, un savoir se définit par les possibilités d'utilisation et d'appropriation offertes par le discours... »³⁶
- 42 Francis JACQUES³⁷ a montré comment l'échange dialogique est constitué des relations interlocutives où se co-construisent simultanément les significations et les partenaires de la relation eux - mêmes.
- 43 Plus qu'un simple *feed - back* rétroactif entre deux subjectivités mues par des intentionnalités individuelles, qui n'est pas encore relation, l'approche vraiment relationnelle prend toute la mesure de la transaction inscrite au cœur du désir, elle est agir communicationnel marqué par l'intersubjectivation désirante. La relation de signification, comme la relation didactique est une relation triadique et non dyadique (relation entre trois termes, au moins : enseignant / élève / objet d'apprentissage ; partenaires de la relation et objet de signification). Ces échanges langagiers, pris dans des relations de désir triangulaire, et les mécaniques conflictuelles qui s'ensuivent sont des *praxis* symboliques où chaque membre est transformé par la relation triadique (Marie-Louise MARTINEZ³⁸).

III.2. Les objets de savoir comme praxis interlocutives symboliques

- 44 Et si les relations d'enseignement - apprentissage sont des relations intersubjectives triadiques désirantes autour d'objets de savoir, la notion d'objet ici, doit être reconsidérée.
En effet, les objets propres à une discipline d'enseignement ne sont pas *stricto sensu* de purs objets, ils sont plutôt constitués par l'intersubjectivité désirante même s'ils restent pris dans des formes et genres discursifs plus ou moins contraints par les institutions textuelles où ils s'inscrivent.
- 45 Le cas est particulièrement évident pour la littérature. Les textes et les genres littéraires, *a fortiori* les pratiques textuelles littéraires (lecture, écriture, débat d'interprétation, commentaire, etc.), comme objets d'enseignement, sont réseaux d'intersubjectivité dialogiques sur le plan *interne* (intra diégétique) comme sur le plan *externe* (interlocution externe du texte littéraire qui instaure une relation entre l'auteur et le lecteur) et même réseaux intertextuels. Ainsi donc, il s'agit bien toujours de relation (esthétique et / ou d'enseignement et d'apprentissage) nouées entre trois termes au moins, chacun en perpétuelle formation et transformation par l'effet de la relation avec les autres.
- 46 La relation de communication au cœur des savoirs (enseignement / apprentissage, recherche ou formation) constituée de deux relations triadiques converses (enseigner des pratiques textuelles à quelqu'un / apprendre des pratiques textuelles de quelqu'un) est un agir communicationnel. Fabrique anthropologique par excellence.

- 47 Les savoirs disciplinaires ne sont pas des objets mais des praxis symboliques, discursives ou textuelles constituées d'objets instrumentaux (livres, manuels, ordinateurs, microscopes, etc., eux-mêmes produits de pratiques symboliques), d'activités et de méthodes, d'attitudes discursives cognitives et pragmatiques contenues dans des *language - games* (WITTGENSTEIN³⁹) ou *genres discursifs* (BAKHTINE⁴⁰) qui incluent les codes langagiers verbaux et corporels, de textes, de monuments, d'auteurs de personnages, de héros fondateurs. Ils sont pris en système dans les institutions disciplinaires : institutions textuelles et génériques, constituées de caractéristiques instituées (produits) et de dynamiques instituant (processus). Il importe là de sortir définitivement d'une conception verbocentrique des pratiques symboliques.

III.3. Le danger de la hiérarchisation, de l'indifférenciation et de la mercantilisation des savoirs disciplinaires

- 48 Mais si les disciplines, elles-mêmes institutions académiques, forment système comment comprendre leur catégorisation, leur hiérarchisation, ou leur interdépendance ? Il est important là encore de porter sur cela un regard anthropologique.
- 49 On peut constater, en effet, que ce système varie selon la société, la période ou le curriculum.
- 50 Dans les sociétés hiérarchiques (de *hieros* le sacré en grec) et hétéronomiques, les disciplines reflètent des rapports de places entre les fonctions (prêtre, philosophe, artiste, artisan, commerçant, paysan, etc.). Dans l'ancien régime, on trouve au sommet de la pyramide, la théologie, puis les disciplines fondamentales (mathématiques, philosophie) et celles qui reposent sur l'inspiration créatrice (belles lettres, beaux-arts). Elles sont considérées supérieures à celles qui sont fondées sur l'observation empirique et l'expérimentation (sciences), elles-mêmes plus nobles que les techniques qui en découlent dans un rapport d'application et qui, à leur tour, dominent les savoirs pratiques d'expérience.
- Les disciplines sont verrouillées dans le morcellement et l'exclusion réciproque, pourtant leurs rapports de subordination ou de domination font de l'ensemble un système holistique cohésif. La philosophie doit rester la discipline ancillaire de la théologie. Les sciences ont avec les mathématiques un rapport applicationniste homologue à celui que les techniques entretiennent avec elles.
- 51 Même après les révolutions politiques et industrielles, après une certaine démocratisation de l'accès aux savoirs, on en trouve les traces⁴¹ dans l'université, la société et l'école actuelles. Sacralisation persistante dans les systèmes scolaires modernes occidentaux où les filières élitistes se reconstituent sur ces anciennes démarcations. La hiérarchisation démocratique voudrait être simplement logique ou politique mais les effets de ségrégation sociale résistent.
- 52 Curieusement, l'école aujourd'hui, malgré ses intentions de départ participe à la ségrégation par les savoirs. Il faut être initié au jeu complexe des filières (de fait sinon de droit) pour en lire les arcanes. Le parcours scolaire et universitaire est pour la plupart une épuisante course d'obstacles où des savoirs (dépourvus de saveur et de sens) ne donnent ni plaisir ni qualification mais servent d'instruments de ségrégation. Malheureusement les maux de la différenciation ségrégative s'accroissent (en

réaction)⁴² au fur et à mesure que monte une autre violence, celle de l'indifférenciation des savoirs privés de sens et de saveur. Confusion des discours, des genres et des savoirs disciplinaires qui produit l'illettrisme.

- 53 Les dérives d'une démocratisation pervertie ou inachevée débouchent alors sur une compétition généralisée pour des savoirs réifiés et des diplômes qui se capitalisent d'autant plus âprement qu'ils se dévalorisent en se massifiant.
- 54 L'étape ultérieure coïncide alors avec la mercantilisation⁴³ de biens intellectuels réifiés. Aujourd'hui il apparaît plus clairement combien l'appropriation marchande des savoirs peut être néfaste pour l'enseignement et la recherche en accentuant la compétition. La concurrence généralisée dans le champ du savoir et pour l'attribution des places dans le social (des élèves, des étudiants, des chercheurs, des équipes, des établissements) se résout alors de manière violente par la disqualification et l'éviction sacrificielle des plus fragiles ou des moins consensuels.
- 55 Si la démocratisation a réduit les inégalités devant les savoirs, dans ses dérives et ses insuffisances, elle les a aussi rendues plus criantes et violentes. Dans le contexte des bouleversements économique sociaux, nombreux sont dans les pays développés et ailleurs ceux qui ont été dépouillés de leurs savoirs et savoir-faire traditionnels sans avoir pu s'approprier ceux de l'école. Réduits à l'illettrisme et à leurs seules activités de survie, en l'absence de régulation politique et institutionnelle efficace, ils sont les victimes désignées de l'emballement des mécanismes économique financiers.
- 56 Mais si les institutions éducatives ont modérément réussi l'appropriation démocratique des savoirs, la désinstitutionalisation est-elle souhaitable ?

III.4. La désinstitutionalisation de la transmission et de la production des significations et des savoirs

- 57 Dès lors qu'on veut sortir de la hiérarchisation sacrale comme de l'anomie indifférenciée dans la transmission et la production d'idées, il importe de repenser les institutions et les modalités de l'enseignement et de la recherche.
- 58 Depuis la création des universités et l'édification de l'école laïque, l'état, en effet, a progressivement capturé et monopolisé la production de savoirs, cela n'a pas été sans excès centralisateur et hiérarchique.
- 59 Le foisonnement de lieux intellectuels diversifiés dans l'espace public n'a pour autant jamais manqué. La vitalité des initiatives et des rassemblements multiples pour l'élaboration de significations a toujours été grande dans nos sociétés. Elle s'est manifestée dans la société civile : les groupes professionnels, les églises, les courants politiques et idéologiques (clubs, cercles, fondations, associations, revues, auxquels on peut ajouter aujourd'hui une abondance de cafés philosophiques, *think tanks*⁴⁴ ou réseaux d'échanges de savoirs⁴⁵). On ne peut que se réjouir, bien entendu, d'une telle effervescence qui fomente au cœur du tissu social, la dissémination du désir d'apprendre, le partage réciproque, la délibération, la production d'idées et de significations, dons et contre dons gratifiants de savoirs.
- 60 Pourtant, s'il faut encourager la désinstitutionalisation et la libéralisation de la production des savoirs dans la société civile, car elle est la dynamique même d'une saine vie démocratique, il semble qu'on ne puisse s'en contenter. Ce serait risquer certaines dérives : lobbying, opérationnalisation trop précoce, hypertrophie de certains

savoirs liés aux effets de mode, aux dépens d'autres savoirs délaissés, refoulés, méconnus.

- 61 L'état et les institutions académiques doivent garder une place importante dans la transmission et la production des significations et des idées. Ils doivent s'efforcer de garantir l'appropriation des savoirs par chacun et la conservation ouverte et différenciée des savoirs disciplinaires dans le souci d'un système de la connaissance.

III.5. Un système de connaissance garanti par les institutions académiques

- 62 L'université, l'école et les institutions académiques de l'état, en ces temps de régionalisation, de dissémination et de libéralisation, doivent garder la tâche de réguler la production de significations, de protéger les disciplines existantes autant que l'émergence des nouvelles dans un cadre panoramique soucieux des règles optimales de la genèse des savoirs et des idées.
- 63 Elles doivent redéfinir un corpus ou un socle de savoirs ni communautaristes relativistes ni universalistes abstraits, pour permettre l'accès à une culture générale et transversale, disciplinaire et interdisciplinaire qui puisse dépasser les frontières disciplinaires sans les ignorer. Elles doivent «prendre en compte les changements technologiques et sociaux ; favoriser la connaissance de toutes les cultures ; enfin et surtout doter les jeunes Français d'instruments modernes de pensée et d'action» ⁴⁶.
- 64 Elles ont besoin pour cela de s'appuyer sur une anthropologie des disciplines comme médiations et une anthropologie de la connaissance comme système.

III.6. Les disciplines comme médiations symboliques et agir communicationnel

- 65 Les disciplines sont des institutions avec leur histoire, leurs genres leur identité épistémique spécifique (que le vocable espagnol *asignatura* souligne avec pertinence). Elles ont vocation de définir une relation entre le maître et le disciple, une socialisation au sein d'une communauté discursive et l'ascèse d'un métier d'élève, modalisées par les règles et les contraintes des genres disciplinaires eux-mêmes. La riche polysémie du terme discipline (règles d'un savoir vivre autant que d'un savoir épistémique) en français et en anglais en est le dévoilement. Les disciplines sont les grandes médiations symboliques (les matières, *materia prima*) qui organisent la pensée et développent tels potentiels de l'humain. L'alchimie comme archéo - discipline préscientifique, dans sa métaphore ne disait sans doute rien d'autre que le grand œuvre de l'esprit humain à partir de la discipline comme matière.
- 66 Lorsqu'on veut sortir d'une hiérarchisation sacrale même cachée, la vocation partagée des disciplines comme leurs spécificités peuvent s'articuler dans un rapport de mise en cohérence et en convergence par l'interdisciplinarité, la pluridisciplinarité et la transdisciplinarité, encore faut-il qu'elles aient préalablement été situées dans le cadre d'un vaste système de connaissance.
- 67 Ce travail, un peu commencé dans le système éducatif français grâce à la question heuristique du français transversal, est actuellement poursuivi par l'approche anthropologique interdidactique. La réflexion sur les disciplines se renouvelle

aujourd'hui, mais la jonction avec une puissante anthropologie de la connaissance reste à opérer.

III.7. Vers une anthropologie des systèmes symboliques et des textes

- 68 Le système de connaissance a été pensé par KANT dans le cadre d'une architectonique rationaliste fondamentale : la critique de la raison pure et la critique de la raison pratique constituent dans leur articulation une puissante fresque de la pensée dans ses variations épistémologiques et disciplinaires. Aujourd'hui sans méconnaître la force de cette anthropologie de la connaissance, qui a permis l'encyclopédisme des Lumières avec ses fruits scientifiques, sociaux et économiques, il convient de déconstruire son idéalisme. Les significations s'élaborent dans une relation de désir et de conflit à travers des praxis interlocutives au sein de domaines symboliques, où le consensus sur les procédures et les résultats de la vérification se gagnent chèrement, par la délibération mais aussi trop souvent par des coups de force.
- 69 Pour comprendre et accompagner cet agir, en évitant les violences et les transgressions en protégeant les disciplines contre les coups de force internes et externes, il faut établir le prisme d'un système de la connaissance qui permette de reconnaître, définir et nommer la couleur des identités disciplinaires.
- 70 Sans doute sera-t-il indispensable de concilier aujourd'hui la part d'une certaine catégorisation *a priori* des systèmes symboliques, avec une archéologie des savoirs et une anthropologie dynamique de l'origine de la culture susceptibles dans leur articulation d'éclairer le système de la connaissance. Dans le vaste clavier de la pratique et de l'esprit humains, comment délimiter les gammes et les tessitures des différentes disciplines, comment harmoniser les évolutions qui s'opèrent au sein des systèmes de disciplines et de connaissances ?
- 71 Certains auteurs comme Ernst Cassirer⁴⁷ et plus récemment Francis JACQUES⁴⁸ s'efforcent de développer une anthropologie des systèmes symboliques ou des textes.
- 72 Cassirer, en effet, a travaillé entre 1930 et 1960 à une théorie universelle des significations, une philosophie des formes symboliques qui puisse tenir ensemble l'unité et la diversité. Son objectif était la mise à jour d'une histoire des idées (histoire de l'esprit humain autant que de l'épistémologie) du point de vue architectonique et encyclopédique. Il voulait reprendre par la construction d'une anthropologie fondamentale le projet kantien abandonné pour sa dimension de métaphysique dogmatique.
- 73 Francis JACQUES aujourd'hui, après l'essor de la pragmatique interlocutive et riche de ses nouveaux outils, reprend le projet de Cassirer sur la base d'une textologie générale et comparée. Des pistes de convergence grâce à ces auteurs se dessinent autour de la mise en système des savoirs disciplinaires comme pratiques symboliques et discursives, elles restent à explorer...

En guise de conclusion

- 74 Aujourd'hui, nous constatons que l'approche anthropologique a permis à différentes disciplines des sciences de l'éducation d'évoluer conjointement pour comprendre et

étudier de manière de plus en plus relationnelle l'intersubjectivation, la socialisation et l'humanisation qui a cours au coeur des savoirs disciplinaires.

- 75 Progressivement, grâce à cette approche, on a pu concevoir les savoirs non plus comme hypostases ou entités réifiées, mais comme des réalités discursives, elles-mêmes constituées de genres discursifs et de réseaux de relations qui produisent des significations et des personnes.
- 76 La réflexion sur l'éducation et la formation désormais aspire à connaître sinon contrôler les effets des propriétés interlocutives et épistémiques des savoirs dans leurs spécificités et leurs différences, dans la société civile comme dans les institutions académiques. Les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines dans leur tournant anthropologique, en creusant les pistes tendues par la philosophie des formes symboliques et des textes pourraient être en mesure de déboucher sur une impressionnante et complexe anthropo - didactique susceptible de décrire comment s'engendrent l'élève comme sujet, le groupe dans son lien social et l'homme comme animal symbolique.
- 77 A condition d'apprendre à réunir la pragmatique interlocutive, l'anthropologie de l'action et l'anthropologie du sujet, l'anthropo - didactique pourrait proposer et promouvoir les modalités optimales d'un agir communicationnel de la personne dans le cadre des genres discursifs des différentes identités disciplinaires.
- 78 Encore faudra-t-il explorer la comparaison interdidactique pour mettre en lumière les différences épistémiques disciplinaires et leurs spécificités discursives, cela devra se faire dans le cadre d'une vaste anthropologie de la connaissance ouvrant le spectre des domaines et des disciplines comme systèmes symboliques.
- 79 Les différents articles de ce dossier, sans exhaustivité mais avec beaucoup d'à propos, illustrent et développent les principales notions de l'approche anthropologique des savoirs disciplinaires, en réservant une place de choix mais non exclusive à la littérature.

Présentation du dossier

I. Un regard anthropologique sur la didactique de la littérature

- 80 Françoise DEMOUGIN (*Littérature et formation du lecteur : la dynamique de l'image dans la construction du sujet*) constate combien il est difficile de cerner l'objet de la littérature. Quel est l'obscur objet du littéraire : histoire littéraire, critique ou textes eux-mêmes ? En quoi consiste le savoir épistémique spécifique du littéraire : lire, écrire, réciter, analyser des textes littéraires ou encore des essais critiques ? La meilleure manière de définir ces objets et ces savoirs c'est encore, selon l'auteur, de les voir comme des pratiques. Ces différentes pratiques interlocutives que sont dire, lire, écrire, interpréter, tenir un cahier de lecture, débattre, faire une table ronde en relation avec un texte littéraire, etc., inscrites dans l'institution éducative, permettent à chacun de s'approprier une culture et de se construire comme un sujet singulier. Il est donc évident que l'anthropologie vient élucider la complexe construction inter et intrasubjective occasionnée par l'enseignement de la littérature. Elle permet de voir comment la relation interne à la lecture/écriture du texte littéraire autorise une

construction fine du subjectif à la jonction des compétences langagières et symboliques, culturelles et cognitives.

- 81 Françoise DEMOUGIN évoque particulièrement certaines pratiques comme le débat d'interprétation sur de la littérature de jeunesse qui articule l'image avec le texte. Par l'aire de négociation du sens qu'elles ouvrent à l'interprétation, ces démarches scolaires ont une forte efficacité anthropologique. La compréhension du sens et des valeurs peut être facilitée par les images quand celles-ci sont abordées dans un va-et-vient prudent. Dans ces conditions, la médiation de l'image peut empêcher autant l'identification que l'extériorité totales avec le texte. La discussion favorise alors un rapport intime avec la langue, dans une socialisation collective qui ne peut plus être communautariste mais communautaire, affective et réflexive.
- 82 C'est encore sur l'image et sa compréhension que se penchent Yolande BRENAS et Yves Soule (*L'image, un tremplin - leurre vers le commentaire de texte ?*). Loin d'être plus facile à saisir qu'un texte écrit, le document iconographique qui se retrouve dans de nombreux corpus d'épreuves d'examens aujourd'hui peut présenter de redoutables obstacles à la compréhension et fonctionner comme un leurre notamment par les émotions parasites qu'il déclenche. En s'appuyant sur un travail en classe ordinaire autour d'un dessin de Sempé, les auteurs montrent comment « loin de résoudre les difficultés de traitement des procédés sémiotiques, les opérations de transcodage entre le texte et les images ne font qu'accentuer la difficulté ». Les élèves ont du mal à repérer les caractéristiques plastiques, iconiques, linguistiques, sociologiques, des matériaux sémiotiques, l'analyse est court - circuitée par les émotions voire l'indignation pathétique que les élèves ne savent pas tenir à distance.
- 83 Le rôle de l'enseignant est alors de trouver les dispositifs qui vont permettre de dissoudre ces télescopes entre le ressenti non élaboré et l'analyse non instrumentée des matériaux pluricodiques. Pour effacer l'obstacle et passer du dessin comme 'leurre' au dessin comme « tremplin » pour la compréhension, Yolande BRENAS et Yves SOULE proposent de recourir aux ressources de l'anthropologie pédagogique et didactique. Il s'agit de mettre en œuvre les compétences et les gestes de l'enseignant susceptibles d'aider les élèves à construire une posture décentrée, à « opérer des déplacements psycho - cognitifs et émotionnels pour circuler entre plusieurs postures ». A ces conditions, l'enseignant pourra conférer toute sa force à la fonction anthropologique du texte littéraire dans ses différents genres : expérience de vie et de pensée pour la construction identitaire du sujet.

*

- 84 Le propos de Catherine DUPUY (*L'élève interprétant de littérature : quelques enjeux anthropologiques, sémiotiques et pédagogiques*) réaffirme la fonction anthropologique de la littérature mais surtout il précise les cadres méthodologiques et théoriques préalables à l'observation des procédés interprétatifs du sujet lecteur littéraire. Il consiste à rappeler l'impact anthropologique profond des structures de l'imaginaire et de l'interprétation qui prendraient corps dans les schèmes de perception de la pensée sauvage (Lévi - Strauss) qui a permis, bien avant la pensée rationnelle, un long parcours d'humanisation. Catherine Dupuy s'efforce ici de raccorder cet éclairage venu de l'anthropologie structurale avec celui de la sémiotique des passions issue de Peirce, dans l'expérience esthétique engagée par le sujet interprétant pour rompre avec

l'herméneutique rationaliste ou avec les fatalismes sociologiques. Les impressions sensibles disparates proches des capacités instinctives sont antérieures à la perception soumise à l'ordre culturel elle-même précédant tout acte de jugement rationnel. Ces constatations lui permettent alors de préciser quelques axes de force dans l'enseignement / apprentissage de la lecture littéraire : les situations didactiques pour accompagner et réguler l'activité interprétative du sujet, les objets artistiques à privilégier et enfin les démarches à instaurer pour stimuler dans la classe l'essor d'une « pensée réflexive qui jouerait et « bricolerait » avec le matériau de l'art du langage qu'est la littérature ».

*

- 85 Yolande BRENAS et Dominique BUCHETON (*Entrer dans le travail du texte littéraire, une nécessaire métamorphose des positionnements*) à leur tour, accordent une place essentielle et plurielle à l'anthropologie, si la littérature a une fonction anthropologique intrinsèque de métamorphose du lecteur, il incombe à l'enseignant par un inventif savoir faire anthropo - didactique de ménager le cheminement et la rencontre pour les élèves. Un intéressant appareillage conceptuel développé dans le cadre d'une recherche prenant appui sur l'analyse de corpus de textes d'élèves, permet aux auteurs d'analyser les situations de déphasage vécues par les élèves et de construire un agir enseignant dans le travail de lecture, écriture, interprétation et commentaire dans la classe, susceptible de permettre les *déplacements de positionnements* de l'élève à travers un tissage subjectif et culturel avec le texte littéraire.
- 86 Un agir se met en œuvre qui demande de mobiliser une réflexion sur les textes autant que sur les élèves afin de définir une série de pratiques et dispositifs pour permettre les métamorphoses attendues sur le singulier comme sur le collectif.
- 87 Cela implique d'abord de cerner les difficultés et les résistances des élèves pour apprécier et repérer les effets de mise en phase, d'appropriation des savoirs, de construction identitaire d'un sujet lecteur et de la communauté discursive que l'on veut voir émerger.
- 88 Il faut ensuite délimiter les zones sensibles du texte, comme interstices ou espaces lacunaires d'indétermination car elles sont particulièrement indiquées pour favoriser l'investissement par la créativité interprétative.
- 89 Cela demande enfin programmer des dispositifs scolaires (modules, groupes, heures de vie de classe, projets avec partenaires artistiques) et des protocoles didactiques sur les genres (interviews, débats, écriture créative, journal scolaire, portfolio individualisé, journal de bord, etc.) pour un travail didactique et ethnographique susceptible de mobiliser et repérer la dynamique de transformation.
- 90 Cette entreprise ambitieuse, dans la lignée des travaux de Dominique BUCHETON sur le récit littéraire, présente un exemple intéressant des recherches actuelles où sont convoquées différentes disciplines (théorie de la littérature et didactique du français mais encore psycholinguistique et ergonomie du travail de l'enseignant et de l'élève) dans le cadre d'une vaste anthropo-didactique de la littérature.

*

- 91 Marie-Louise MARTINEZ (*Le débat comme espace interlocutif d'identification des textes et des personnes*) à son tour creuse la spécificité épistémique de la littérature. La particularité anthropologique du texte littéraire est de montrer l'homme en relation, cette force lui vient du dispositif interlocutif qui le sous-tend (dialogisme interne entre les personnages) mais aussi (dialogisme externe) de la relation littéraire qui agit sur le lecteur et permet les métamorphoses de celui qui se risque en lecture. C'est bien ce réseau de mises en relations interpersonnelles triadiques par l'interidentification qu'il permet qui provoque les transformations.
- 92 Mais ici, l'approche anthropologique n'est pas seulement dans la reconnaissance de la vocation épistémique du littéraire, on la retrouve encore dans la réflexion sur l'outillage didactique de l'enseignant. Celui-ci par des genres et dispositifs didactiques qu'il instaure dans la classe doit favoriser cette rencontre avec le texte littéraire. Le débat d'interprétation littéraire comme genre discursif est un puissant outil anthropo - didactique : le jeu des interactions langagières dans la classe démultiplie les échanges et les processus d'interidentification, entre les instances du textes (personnages, auteur, lecteur convoqué) et les élèves de la classe dans et par la dynamique des échanges interlocutifs entre eux et avec l'enseignant.
- 93 C'est encore l'approche anthropologique de l'institution scolaire qui permet de souligner l'enjeu de la différenciation des personnes et des genres textuels disciplinaires. En effet, si la différenciation ségrégative des personnes est une violence reproductive et symbolique, l'indifférenciation massificatrice des élèves avec la perte des repères identitaires est tout aussi violente. L'issue à ces deux visages de la violence est la différenciation des élèves comme personnes (sujet singulier mais réflexif et solidaire) dans et par l'interlocution. Le même mouvement se remarque pour les textes disciplinaires : le cloisonnement en différences hiérarchisées est une violence sacrale mais la confusion des discours disciplinaires exerce une indifférenciation anomique qui ne permet pas la structuration épistémique des élèves. Le débat, véritable défi des IO de 2002, n'échappe pas à la menace d'indifférenciation et de confusion identitaire. Il doit se donner les moyens d'opérer comme un outil de différenciation et d'identification des élèves et des discours pour relever le défi d'une pédagogie de la délibération démocratique susceptible d'éviter les pièges d'indifférenciation et de confusion qui guettent toujours les démocraties (TOCQUEVILLE).
- 94 L'approche interdidactique du débat instaure alors une démarche comparative qui vient s'instrumenter ici dans l'anthropologie textuelle de Francis Jacques où chaque texte demande à être perçu selon son questionnement et ses différentes dimensions de signifiante comme traits transversaux et spécifiques.
- 95 Les diverses pistes esquissées ici à l'occasion de l'analyse d'un corpus de transcriptions de débats d'interprétation littéraire, restent à articuler dans la pratique et dans la recherche en formation. Elles laissent entrevoir la mise en œuvre d'un véritable agir communicationnel du sujet réflexif, au cœur des pratiques discursives disciplinaires saisies dans l'ensemble cohérent d'une anthropologie de la connaissance, des systèmes symboliques et des types de textes et genres disciplinaires.

II. Les didactiques des disciplines et leur portée anthropologique

- 96 Salim MOKADDEM (*La philosophie comme anthropologie historique*) se penche lui aussi sur la spécificité épistémique d'une discipline scolaire : la philosophie. Et il propose quelques hypothèses pour comprendre la crise actuelle et paradoxale de la didactique d'une discipline critique. C'est, en effet, la vocation critique de la philosophie comme pratique conceptuelle et anthropologie historique qui signe son identité disciplinaire, en interne autant qu'à l'extérieur de l'institution éducative qu'elle déborde largement. Pour l'auteur, la philosophie au-delà d'une discipline scolaire et académique a pour vocation d'être « un processus de subjectivation, de construction de soi et de donation de sens », elle institue un espace de sens où chacun doit s'inscrire pour être, un sujet libre et en devenir.
- 97 Ce rôle particulier d'une discipline anthropofactrice de communauté politique démocratique au sens fort et véritable du terme, renvoie la philosophie et les philosophes professionnels (comme garants de la pertinence et de la vérité sémantique des philosophèmes) à leur responsabilité à l'égard d'une société civile éclairée en demande de sens. Nous pouvons, ici, renvoyer notre lectorat, à l'article de Michel TOZZI, «Débat scolaire : Les enjeux anthropologiques d'une didactisation» dans le précédent numéro de *TREMA*, qui abordait à sa manière cette même question de la responsabilité philosophique à l'égard de la formation à la délibération démocratique. Pour Salim MOKADDEM, la crise sociale, politique, religieuse, appelle la naissance de la philosophie, mais là où la doxa et l'idéologie la reflètent, la pratique critique sans cesser d'exhiber son réel, doit la mettre à distance par la production conceptuelle. C'est en prenant le risque de déceler et discerner ce qui doit l'être que la philosophie est anthropogénitrice du sujet critique et réflexif.
- 98 Aujourd'hui, selon l'auteur, la philosophie qui a une fonction anthropologique d'éveil et d'interrogation du donné, pourrait être l'antidote aux «régressions dogmatico - sceptiques» aux «idoles de la communication» et aux «fausses vérités éclatantes de fin de partie» en ces temps où «la violence devient la positivité de la globalisation des savoirs et des connaissances». C'est pourquoi il estime qu'«il est important que la philosophie soit enseignée, partout, tout le temps».
- 99 Pourtant d'où vient que l'enseignement de la philosophie et sa didactique ne soient pas aujourd'hui à la hauteur des enjeux de leur discipline ? L'auteur déplore effectivement que la philosophie «recherche encore sa techné, son art et sa manière propre» et il attribue une part de la responsabilité de cette carence didactique, non seulement aux «inerties institutionnelles» mais tout autant aux «usurpateurs médiatiques».

*

- 100 Nicole BIAGIOLI et l'Equipe I 3D (IUFM de Nice) (*Identification et réappropriation des disciplines à travers la lecture - écriture de la série Harry Potter*) partent du même rejet de la violence de l'indifférenciation globalisante des savoirs et des disciplines.
- 101 La confusion identitaire des disciplines dans la société comme dans l'école cause de grands ravages, en effet, tel est le constat dont part l'ERTE (équipe de recherche de technologie éducative) I 3D (Interdidactique et discours des disciplines) de l'IUFM de

Nice, dirigée par Nicole BIAGIOLI, qui travaille sur les identités génériques et les apprentissages. La coexistence des disciplines dans le secondaire comme dans le primaire ne permet pas aux élèves de se situer dans les apprentissages différenciés ni aux enseignants qu'ils soient spécialistes ou polyvalents de (faire) saisir l'identité épistémique et discursive des savoirs qu'ils transmettent. Indifférenciation de fond qui résiste à la différenciation de surface du découpage des programmes et peut même être accentuées par les projets interdisciplinaires.

En réponse à cet amalgame syncrétique l'équipe propose l'hypothèse d'une action et d'une réflexion interdidactique susceptible de favoriser la distinction des identités disciplinaires. Outre la conception de séquences d'enseignement / apprentissage interdidactique, l'étude de fictions à intertexte disciplinaire est la voie de choix explorée par les auteurs. La problématique interdidactique permet à l'élève de «gérer» les «constructions identitaires multiples» et «d'articuler les savoirs disciplinaires» autrement que sur le mode utilitaire «mais en ayant accès à la raison épistémique (quoi, comment, pourquoi et où un savoir s'est constitué, quels sont ses liens avec les autres savoirs, les autres pratiques scolaires)».

- 102 L'article porte sur les travaux autour des romans de jeunesse de la saga Harry Potter comme métaphore euristique du système scolaire actuel qui ont servi de support pour observer et analyser les réponses inter et métadisciplinaires suscitées chez les lecteurs. L'approche clinique sur le plan méthodologique a utilisé une batterie originale d'outils variés (enquêtes, entretiens, productions de lecture - écriture ludique privées ou en classe, dispositifs artéfactuels en didactique des arts plastiques, etc.) pour «observer, susciter, évaluer et s'il est nécessaire modifier, structurer ou renforcer les représentations, discours et pratiques interdidactiques». L'outillage méthodologique mis en œuvre ici mérite d'être souligné dans son inventivité car il détourne dans une mise en abyme didactique les dispositifs fictionnels de l'œuvre étudiée, pour permettre les croisements de tissage relationnels entre le texte, le lecteur, et le didactique. Ainsi le miroir du *Riséd* où les personnages apprentis sorciers lisent leur *désir* intime, devient-il grâce à la transposition didactique occasion fabuleuse de rendre visible «les fantasmes de lecture privée» et les processus de projection et d'identification aux personnages et aux disciplines fictionnels pour mieux favoriser l'explicitation des perceptions des disciplines enseignées à l'école, dans un va-et-vient paralectique maîtrisé du texte au hors texte. La littérature fournissant elle-même à travers la fiction les outils susceptibles de déceler et décrypter la réalité intersubjective. L'anthropo - didactique croise ses outils inter et pluridisciplinaires (sciences, littérature, arts plastiques) pour «mieux connaître l'incidence du rapport entre l'image que les élèves ont des disciplines et leur image de soi sur le processus d'identification qui est préalable à tout apprentissage».

*

- 103 Nicole BIAGIOLI et Marie-Louise MARTINEZ (*Harry Potter : de la crise des différences à la différenciation des identités des personnes et des disciplines*) reviennent sur les hypothèses théoriques et les fondements épistémologiques de cette ambitieuse expérimentation. Elles insistent par deux entrées successives sur la pertinence de l'approche anthropologique, l'une spécifique à la littérature dans ses propriétés épistémiques, l'autre propre à l'anthropo interdidactique.

- 104 Une première partie de l'article s'attache à suivre l'approche mimétique de la littérature initiée par René GIRARD, celle-ci met en lumière la fonction de déconstruction de la violence du texte littéraire. On peut en effet retrouver dans la saga de Mme ROWLING les caractéristiques d'une littérature de qualité qui « dévoile » ce que la littérature vulgaire ne fait que « refléter » et qui ébauche, avec les armes fictionnelles, des outils pour l'analyse et l'action. Force d'élucidation et apport de découvertes existentielles de sens et d'issues aux attentes anxieuses de chacun légitimeraient, en partie du moins, la ferveur et l'engouement dont *Harry POTTER* jouit auprès des jeunes et des moins jeunes sur le plan international.
- 105 On peut retrouver dans *Harry POTTER* comme dans l'œuvre de Shakespeare, toutes proportions gardées, la peinture de la crise généralisée des différences dans le social qui « atteint la compréhension d'un processus universel : la désagrégation violente de l'ordre culturel des sociétés humaines ». Curieusement, les mêmes matériaux fictionnels, comme par exemple l'omniprésence de la métaphore et de la métamorphose monstrueuses, donnent à voir les mêmes effets de crise « la contamination réciproque de toutes les identités » et la « fièvre mimétique de l'individualisme post-moderne » qui « s'exaspère dans la compétition généralisée » des individus, des groupes et des sociétés. Et c'est particulièrement sur l'école comme lieu géométrique et significatif de tout le social que se penche le roman ... Si les systèmes éducatifs actuels s'enlisent dans la confusion massificatrice des personnes et des savoirs on peut relever le défi éducatif qui consiste en une différenciation qualitative (sortir de l'indifférenciation comme de la différenciation ségrégative).
- 106 L'analyse du roman creuse les mécanismes de l'identification et la peinture des figures actuelles de l'indifférenciation, s'attardant sur les caractéristiques de l'individu incertain et désaffilié qui, dans les extrêmes de son ressentiment, déclenche un retour du sacré archaïque dans ses ressorts habituels (mythologie de la pureté et vampirisation - éradication sacrificielle de l'autre).

*

- 107 On retrouve dans le roman une conscience fine des processus interpersonnels (haine de soi et identification passionnelle au rival), sociaux (prédation et éviction de la victime) et politiques (négationnisme) qui débouchent sur la mécanique et la symbolique du mal et de l'innommable. On y trouve encore, selon les auteurs, une méditation sur l'école, « l'école de sorcellerie de Poudlard n'est pas seulement une transposition fantastique du modèle scolaire anglo-saxon (...) tout système scolaire en démocratie est une école des sorciers ». La lecture - écriture comme pratique littéraire permet alors de comprendre les missions, ses fonctions de l'école et elle peut donner lieu à un agir communicationnel : pratique réflexive du métier d'enseignant et émergence de l'élève comme sujet et personne.
- 108 L'anthropologie mimétique permet de reconnaître la force de certains ouvrages de littérature pour la jeunesse qui éclairent la compréhension du monde et opèrent de manière éducative en facilitant l'identification subjective des lecteurs. Elle ouvre ainsi encore mieux la voie à l'anthropo - didactique qui peut alors puiser, dans les matériaux littéraires et fictionnels eux-mêmes, les dispositifs interdidactiques susceptibles de d'intensifier la rencontre des élèves avec les savoirs dans leur diversité disciplinaire.

- 109 Si la violence à l'école nourrit la crise et le désaveu des disciplines, celles-ci sont pourtant le « véritable trésor de l'humanité », trop souvent sacrifiées dans le « huis clos enseignant élève », elles devraient fournir « les clefs de la connaissance de soi et du monde, de soi au monde ». Les romans de la saga *Harry POTTER* offrent, selon les auteurs, un laboratoire de choix pour travailler sur les rapports aux savoirs disciplinaires des lecteurs, on y trouve en effet, la transposition fictionnelle des disciplines de la réalité, la dramatisation de leur compétition comme de leur collaboration, mais aussi « le conservatoire des proto - disciplines comme l'alchimie » qui hantent l'imaginaire dans l'identification personnelle et professionnelle des personnages autant que des lecteurs. On peut y lire comme en un grimoire « le socle pré - épistémique qui est celui des modes d'identification cosmogoniques » qui président en l'intériorité de chaque apprenant. A la suite de Descola, les auteurs distinguent les grandes catégorisations symboliques relatives et universelles (animisme, analogisme, naturalisme, totémisme) qui persistent, chez chacun d'entre nous, dans l'identification différenciée aux savoirs. Dès lors, il importe de promouvoir la médiation symbolico - culturelle des disciplines, non pas seulement comme des hypostases mais comme réseaux interlocutifs qui débordent l'école, à travers des dispositifs interdidactiques qui permettent une identification narrative ou argumentative susceptible de différencier les savoirs et les personnes.

*

- 110 Alain DECIRON (*Penser la coactivité maître - élèves comme une nouvelle expertise enseignante*) observe l'extrême efficacité de certains dispositifs d'échanges maître/élèves en classe et analyse les mécanismes en jeu. Le débat autour d'un album littéraire (*Yacouba* de DEDIEU encore une fois !) a permis d'aboutir à une grande puissance langagière et cognitive, les énoncés de certains élèves manifestent une véritable posture éthique et un étonnant recul réflexif. Penser la coactivité maître - élèves dans cette situation éducative amène l'auteur à y voir les effets combinés du récit littéraire et de la circulation cognitivo - langagière dans la classe.
- 111 L'auteur fait œuvre d'anthropologue des situations didactiques et scolaires lorsqu'il mesure l'efficacité du récit littéraire comme genre (didactique ?) et celle la discussion maître/élèves (genre scolaire ?). En effet, les travaux de Bruner lui permettent de voir le récit comme un puissant transformateur de vie psychique pour engendrer le sujet réflexif et personnel. Mais cette force pragmatique et perlocutoire sur l'élève lecteur aura besoin pour se déployer et prendre toute sa mesure du travail langagier qui s'opère au sein des interactions verbales dans la classe. Le recours aux trois catégories de la sémiologie de Pierce (priméité, secondarité et tiercéité) permettent à l'auteur d'expliquer alors le cheminement du processus interprétatif dans la classe. Les échanges conduits par le maître s'élaborent progressivement selon trois niveaux discursifs, du flou des ressentis, vers une réelle généralisation, en passant par la précision des définitions. Dès lors, la capacité de mobiliser conjointement ces outils discursifs, didactiques et pédagogiques fonctionne comme une zone de développement proximal et devient une précieuse nouvelle expertise enseignante.

NOTES

1. PERRENOUD, Philippe, (1996) « Didactique(s) : O.P.A ou retour au sources ? » ; *Educations*, N°7 ; « Didactiques et pédagogies » : janvier février 1996 ; pp. 57 -59.
2. MARTINEZ-VERDIER, Marie-Louise, « Approche(s) anthropologique(s) en éducation et en formation » ; *TREMA* N°23, mai 2004, pp. 3-17.
3. voir « Culture et sociétés enfantines », colloque de Lille, 1997 ; « Les figures de l'enfance » 2001 ; CNRS , etc.
4. par ex. aux USA, l'école d'Anthropologie de l'éducation de Berkeley, ou celle de Berlin en Allemagne
5. voir par ex. en France : le DAEST de Bordeaux 2 (Didactique et Anthropologie des Enseignements de Sciences et des Techniques) ou en Belgique à l'Université de Namur Le Laboratoire d'Anthropologie des savoirs, etc.
6. Professeur émérite de sciences de l'éducation à l'Université de Paris X, auteur de nombreux ouvrages. Je tiens à lui exprimer ma vive reconnaissance pour ses recherches perspicaces, son engagement indéfectible au service de la réflexion sur l'éducation et pour avoir été l'infatigable cheville ouvrière des Biennales de l'éducation pendant de nombreuses années.
7. BRUNER, Jérôme, (1987) *Comment les enfants apprennent à parler ?* Retz.
8. LEVINE, Jacques ; DEVELAY, Michel, (2003) *Pour une anthropologie des savoirs scolaires. De la désappartenance à la réappartenance*, ESF.
9. BROUSSEAU, Guy, (1990), « Le contrat didactique : le milieu, Recherche en didactique des mathématiques », vol. 9/3, La pensée Sauvage, Grenoble, pp. 309-336.
10. CHEVALLARD, Yves, (1985) *La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné*, La Pensée sauvage ; CHEVALLARD, Yves, (1996) *La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique*. Actes de la Huitième Ecole d'été de Didactique des Mathématiques, IREM Clermont-Ferrand.
11. TOCHON, François, (1991) *L'enseignement stratégique : transformation pragmatique de la connaissance dans la pensée des enseignants* ; Toulouse : Ed. Universitaires du Sud.
12. HALTE Jean-François, (1993). *Inter-Actions, l'interaction, actualités de la recherche et enjeux didactiques*, Université de Metz.
13. CHABANNE, Jean-Charles ; BUCHETON, Dominique, (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* ; PUF.
14. BERNIE, Jean-Paul sous la dir. de (2001) « Apprentissage, développement et significations ; en hommage à Michel Brossard » ; aux Presses Universitaires de Bordeaux.
15. CHABANNE, Jean-Charles ; BUCHETON, Dominique, (2002) *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire* ; PUF.
16. BAUTIER, Elisabeth, (1995) *Pratiques langagières, pratiques sociales* ; L'Harmattan.
17. BEILLEROT, Jacky ; BOUILLET, Alain ; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine ; Nicole MOSCONI (1989) ; *Savoir et rapport aux savoir, Elaborations théoriques et cliniques* ; éditions universitaires ; BEILLEROT, Jacky ; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine ; Nicole MOSCONI, dir. (1996) ; *Pour une clinique du rapport aux savoir* ; L'Harmattan.
18. CHARLOT, Bernard ; BEAUTIER, Elisabeth et ROCHEX, Jean-Yves (1992) *Ecole et savoirs, dans les banlieues... et ailleurs* ; A Colin ; Charlot, Bernard, (1999) *Le rapport au savoir en milieu populaire* ; Anthropolos.
19. variable présente dès les années 70 dans la question du rapport au savoir : voir par ex. Marcel LESNE (1977) *Travail pédagogique et formation d'adultes* ; PUF. « Le rapport au savoir concerne les conceptions et les options relatives aux contenus que véhicule tout acte de formation (...) rapport de production personnelle du savoir par l'appropriation de constructions théoriques

empruntées à la société savante pour favoriser les ruptures et les reconstructions dans l'univers personnel de la connaissance», pp 35-36.

20. voir BEILLEROT, Jacky, « Le rapport au savoir une notion en formation » l'auteur prend ses distances avec la conception freudiennes de la pulsion de savoir ou pulsion épistémophilique in BEILLEROT, Jacky ; BOUILLET, Alain ; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine ; Nicole MOSCONI. (1989) ; *Savoir et rapport aux savoir, Elaborations théoriques et cliniques* ; éditions universitaires. p. 183.

21. op. Cit. p 184-185.

22. op. Cit. p 161.

23. op. Cit. p 195.

24. DURKHEIM, Emile, (1912 ; 1991) *Les formes élémentaires de la vie religieuse* ; Livre de Poche.

25. DURKHEIM, Emile, (1895) *Les règles de la méthode sociologique* ; PUF, 1963.

26. DUBET, François et MARTUCCELLI, Danilo. (1996) *A l'école, sociologie de l'expérience scolaire* ; Seuil.

27. BOURDIEU, Pierre, dir. (1993) *La misère du monde* ; Seuil.

28. CHARLOT, Bernard, (1997) *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie* ; Anthropos ; p. 35.

29. idem.

30. ibidem.

31. op. Cit. p 52.

32. « Notons enfin que des philosophes et les anthropologues posent eux aussi comme principe que le rapport à soi suppose le rapport à l'autre. Ainsi, toute l'œuvre de GIRARD repose sur l'idée que le désir est désir de l'autre (Girard, 1982 ; Martinez, 1996)» op. Cit. p 52.

33. Voir le chapitre IV de l'op. Cit. intitulé « Le petit d'homme obligé d'apprendre pour être : une perspective anthropologique ».

34. op. Cit. p. 93.

35. idem.

36. FOUCAULT, Michel, (1963) *L'archéologie du savoir* ; Gallimard, p. 239.

37. JACQUES, Francis, (1979) *Dialogiques, Recherches logiques sur le dialogue* ; PUF, (1985) *L'espace logique de l'interlocution* ; PUF.

38. MARTINEZ, Marie-Louise, (1997) *Vers La réduction de la violence à l'école ; contribution à l'étude de quelques concepts pour une anthropologie relationnelle de la personne* ; thèse sous la direction du Professeur Francis Jacques, Septentrion.

39. WITTGENSTEIN, Ludwig, (1961), *Tractatus logico-philosophicus suivi de Les investigations philosophiques* ; Gallimard.

40. ELEVE, Mikhaïl, (1979). *Esthétique de la création verbale*, trad. du russe par. interdidactique AUCOUTURIER, préface de TODOROV ; Gallimard.

41. « Chaque savoir constitué se défend de manière corporative avec ses rituels d'exclusion, il hérissé ses cloisons en forteresse. Il s'agit non tant de se protéger des disciplines nouvelles qui veulent se faire une place que d'éviter la contagion. Le territoire des savoirs est balisé en quartiers séparés comme les villes en temps de peste, pour éviter la pollution réciproque». MARTINEZ, Marie-Louise « Du savoir capturé au savoir partagé » in *La question des savoirs ; La nouvelle revue de l'AIS* ; Suresnes N°1-2, Juin 1998 ; p. 39.

42. MARTINEZ, Marie-Louise, (2001) « La violence et le sacré à l'école une approche anthropologique de l'éducation » in Martinez, Marie-Louise et Seknadje, José, *Violence et Education, de la méconnaissance à l'action éclairée* ; L'Harmattan.

43. « Il est intéressant de noter que si c'est pendant le septennat de Valéry GISCARD D'ESTAING que le ministre René HABY met en place le collège unique, c'est dans les mêmes années que l'une des premières visions d'un marché scolaire libéré de ses contraintes est proposée en France. Voir Olivier GISCARD D'ESTAING, *Éducation et civilisation. Pour une révolution libérale de l'enseignement* ; Paris, Fayard, 1971. » souligne avec perspicacité Jean HEBRARD (Mars 2002) ; dans son rapport au Ministre de l'Education nationale, *La mixité sociale à l'école et au collège* (voir site du Ministère).

44. think tanks associations qui se multiplient dans les pays anglo-saxons ou ailleurs, le terme pourrait se traduire par réservoirs de pensée ou ateliers intellectuels.
45. Voir HEBER-SUFFRIN, Claire et Marc, (1993) *Le cercle des savoirs reconnus* ; Desclée de Brouwer.
46. Collège de France, (1985) *Propositions pour l'enseignement de l'avenir* ; La documentation française ; étude encore trop insuffisamment prise en compte par les deux récentes lois d'orientation.
47. CASSIRER, Ernst, (1991) *La logique des sciences de la culture*, (1995) *Le problème de la connaissance*, t. IV ; (1997) *Trois essais sur le symbolique* ; Les éditions du Cerf.
48. JACQUES, Francis, (2000) *Ecrits anthropologiques* ; L'Harmattan ; (2002) *De la textualité* ; Jean Maisonneuve.

RÉSUMÉS

Aujourd'hui, le regard anthropologique sur l'homme en situation d'éducation, d'enseignement/apprentissage ou de formation est omniprésent dans la recherche en éducation. Le tournant anthropologique gagne la réflexion sur la didactique des savoirs disciplinaires.

En quoi les savoirs scolaires, les didactiques et les disciplines qui les portent contribuent-ils à créer et instituer l'humain et le sujet ? Quelles sont leurs variations, leurs ressemblances voire leur universalité ? Comment saisir la spécificité des savoirs disciplinaires et de leur action sur l'élève et comment penser leur interférence ?

L'article évoque d'abord le courant de l'anthropologie des savoirs scolaires et didactiques, puis l'anthropologie du rapport au savoir, enfin, il indique les attentes et les pistes qui s'ouvrent aujourd'hui autour d'une approche anthropologique de la connaissance dans le cadre d'un ensemble de disciplines comme systèmes symboliques .

Today the anthropological approach on human being in educational, learning teaching or training condition is all-pervading. This anthropologic turn is growing and encroaches on didactical searching upon the various discipline knowledge.

How school knowledge and their various didactics and disciplines should produce and introduce the human subject ? Which are their variation, their similarity or their universality ? How to tackle the very peculiarity of the various discipline knowledge and their own or combined influence upon the pupil ?

We, at first talk over the anthropological way of school knowledge; then we talk out the knowledge relationship; then on questions and possible issues for a general knowledge anthropological approach of the various disciplines as symbolic systems.

INDEX

Mots-clés : anthropologie pédagogique, approche anthropo - didactique, didactique, discipline, rapport à un objet de savoir, savoir scolaire, système symbolique

Keywords : anthropo - didactic approach, anthropological approach, discipline, knowledge relationship, school knowledge, symbolic systems

AUTEUR

MARIE-LOUISE MARTINEZ

Maître de conférences en sciences de l'éducation, IUFM Nice