

Régis MALET

LE GENRE ANTHROPOLOGIQUE EN FORMATION

Résumé : Cet article discute la place et le statut possibles d'une anthropologie de la formation dans le champ des sciences de l'éducation. A la faveur d'un renouveau de sciences sociales libérées de l'idéal objectiviste au profit d'un paradigme interprétatif et pragmatique dont la vigueur se mesure par une prise en compte croissante, dans de nombreuses disciplines, de l'action et de la parole du sujet, une anthropologie des pratiques d'éducation et de formation se développe. Une des voies proposées dans cet article est le recours aux enseignements de l'herméneutique et de la phénoménologie.

Mots-clés : Savoir, formation, sujet, pratiques, récit, identité

Je vais ici tenter de cerner ce qui me semble constituer la spécificité et l'utilité d'un regard anthropologique porté sur les phénomènes de formation. Il serait cependant irréaliste d'envisager une synthèse ou une définition exhaustive ou surplombante de ce que peut être une anthropologie de la formation. Autant demander à un sociologue ou un psychologue de qualifier en quelques mots leur discipline appliquée au champ éducatif. N'ayant pas même cette autorité disciplinaire, je m'y risquerai d'autant moins. Plutôt qu'une note de synthèse, peu réaliste donc, c'est une mise en perspective que je proposerai, en replaçant d'abord cette convocation de plus en plus fréquente de l'anthropologie pour penser et décrire la formation dans le contexte actuel des sciences sociales, en évoquant ensuite quelques objets sur lesquels portent mes propres travaux, et pour lesquels un regard anthropologique peut apparaître pertinent et utile.

“ Le mot “anthropologie” est aujourd'hui mis à toutes les sauces ” (Augé 1994, 9). Force est de constater, comme le fait ici Marc Augé, que s'expriment dans de nombreuses disciplines des sciences humaines des vellétés plus ou moins affirmées, plus ou moins molles, de développer une “ perspective anthropologique ” pour rendre compte de phénomènes sociaux, historiques ou éducatifs. S'il est bien certain que toute recherche en sciences humaines est travaillée par une dimension anthropologique (comment pourrait-il en être autrement ?), reste à savoir ce que l'on met derrière ce générique transdisciplinaire, s'il est possible de donner une consistance à cette référence floue, dont l'attraction repose d'ailleurs probablement sur son caractère ample, généreux, moins enfermant que d'autres peut-être, et donc plus confortable et accueillant pour des francs-tireurs de la recherche sinon en mal d'identité disciplinaire — quoique — tout au moins en quête d'espaces de confron-

tation épistémologiques et méthodologiques stimulants, parce qu'en friche précisément. Par cette situation singulière de l'anthropologie, au carrefour des sciences anthropo-sociales, on voit déjà apparaître un lien avec les sciences de l'éducation.

Science de l'homme par excellence parce que par définition, l'anthropologie doit probablement son attrait à la combinaison de deux motifs qui sont liés à l'histoire récente des sciences humaines.

RETOUR DU SUJET ET MONTÉE DE L'INTIMITÉ

La première raison tient à ce qu'il est convenu d'appeler un retour du sujet et à ce que je reconnaîtrais volontiers pour ma part comme une des conséquences de ce retour, à savoir une montée de l'ordinaire et de l'intime.

Sous l'impulsion d'un renouveau des sciences sociales vacillantes dans leur prétention séculaire à objectiver et légiférer le monde social au prix d'une expulsion ou, pour le dire moins violemment, d'un effacement de la figure du sujet, ce dernier a en effet été progressivement réhabilité, soutenu en cela par la promotion de formes de connaissances moins taraudées par des exigences de démonstration. Les disciplines instituées, à commencer par l'ethnologie, la sociologie et l'histoire, ont progressivement redécouvert le sujet et la valeur signifiante de ses actes et de ses récits.

En fait, soyons juste, cela n'est pas tout à fait nouveau néanmoins, et cet anthropo-centrisme que je dessine là en évoquant l'évolution récente des sciences sociales, l'idée que l'homme est fondement du vrai, l'expérience humaine fondement du savoir, c'est là une idée qui n'est pas neuve, qui est même fondamentale depuis le XVIII^e siècle dans notre civilisation, disons pour aller vite depuis Rousseau, mais déjà bien présente avant, dans la philosophie antique, dans l'antiquité gréco-romaine, berceau de ce que Michel Foucault a appelé " le souci de soi ".

Ce qui par contre est probablement plus inédit, c'est cette prise de parole somme toute récente de toute une catégorie de personnes qui avaient été jusque là exclus d'un discours principalement objectivant, légiférant parfois, exogène dans tous les cas. A bien des égards, ce caractère exogène du discours scientifique demeure, mais il y a des signes forts d'une volonté ou d'une acceptation des sciences humaines d'être enseignées par la parole profane ou la pratique autochtone. Le sens commun n'est plus disqualifiant *a priori*. Et ça c'est tout de même un bouleversement considérable dans la façon dont les sciences de l'homme se définissent elles-mêmes. En sciences de l'éducation tout particulièrement, les pratiques ou les récits de pratiques apparaissent de plus en plus comme une voie propre à enseigner chercheurs et formateurs sur les rapports des acteurs de l'éducation à l'école, au savoir, au métier, ou encore sur les processus identitaires ou d'apprentissage à l'œuvre dans les situations éducatives et formatives.

On touche là à quelque chose d'essentiel me semble-t-il pour qualifier la spécificité du point de vue anthropologique en formation, qui tient précisément à ce projet de découvrir, par la mise au jour et la mise en discours des pratiques (d'éducation, de formation) non seulement la logique de leur fabrication et de leur transformation, mais aussi matière à ce que le sujet lui-même, non plus extérieur au

processus de recherche mais participant à celui-là même, soit mis en position de nourrir sa propre compréhension des autres et de lui-même, et ce faisant de la modifier. On a dans ce souci d'une récursivité des connaissances produites dans les pratiques de ceux qui participent à leur production quelque chose de spécifique aux sciences de l'éducation, et qu'un regard anthropologique est susceptible de nourrir.

Une anthropologie en formation se caractériserait donc tout autant par sa *visée cognitive*, qui, quel que soit l'intérêt de connaissance qui guide une recherche, est commune à toutes, que par sa visée éthique. Ce qui en fait moins à ce titre un point de vue disciplinaire qu'une option épistémologique, une forme spécifique d'envisager la construction, la production de savoirs dans le champ de la formation. C'est donc pour une épistémologie de l'émergence que plaide selon moi une approche anthropologique en formation, distincte d'une épistémologie du dévoilement, voire du désenchantement, propres à d'autres intérêts de connaissance. Son avènement serait tout autant le signe d'un renouveau épistémologique que l'expression d'une protestation morale, voire politique, quant au sort qui est réservé au sujet par les sciences sociales.

On interroge ici la spécificité d'un savoir anthropologique en formation. On sait que le propos de l'anthropologie, traditionnellement intéressée par l'étude du rapport à l'autre dans les sociétés primitives, lointaines, s'est étendu, déplacé vers des espaces a priori plus familiers, parce que plus proches, ceux de notre propre société, ses rites de socialité, ses usages, au travers d'objets empiriques divers, moins exotiques : l'école, l'entreprise, la famille, etc.. S'en suit donc un déficit d'exotisme, mais une persistance de l'altérité. Le rapport à l'autre et à soi-même demeure le point nodal du propos anthropologique déplacé sur ces espaces de coexistence. La différence tient au fait que la connaissance anthropologique n'est plus simple accumulation d'informations sur un "étranger bizarre" (selon la formule de Valadier 1997), mais "participation à l'élaboration de la connaissance commune" (Augé), commandée par la contemporanéité de l'observateur et de l'observé.

Ce qui fait que le problème posé n'est pas à proprement parler celui de l'altérité, mais celui de l'identité. Car en effet ce qui devient fragile et problématique — mais en même temps stimulant — dans ce contexte, c'est bien sûr la position de l'observateur, et de fait la nature même du discours produit par l'observation (au sens large) : d'aucuns luttant — héroïquement, ou pathétiquement — pour préserver à la fois le mythe scientifique et un statut d'extériorité qu'une moindre étrangeté à leurs objets ne leur autorise plus d'emblée, d'autres assumant un point de vue relativiste, qui ne fait pas reposer la validité d'un discours sur son caractère surplombant ou systématique, comme si les objets possédaient une existence propre, indépendante du sujet qui les décrit, mais défendant un point de vue moins préoccupé en somme de la nature humaine que de la condition humaine. Il n'est pas étonnant à ce titre que la phénoménologie soit régulièrement convoquée pour donner une armature

théorique à ce que Guy Le Bouëdec appelle fort justement une anthropologie de la condition humaine¹.

Car qu'est-ce que propose en effet cette anthropologie philosophique qu'est la phénoménologie, au travers d'auteurs comme Ricoeur ou Merleau-Ponty ? Pas moins précisément que de prendre au sérieux l'expérience ordinaire, la singularité, le récit, de considérer qu'il n'est de réalité hors une réalité vécue, éprouvée, mise en mots par un sujet. Ce qui ne signifie pas magnifier la parole ordinaire et disqualifier le savoir savant, bien entendu, mais reconnaître au sujet une compétence à identifier et à interpréter les propres situations dans lesquels il est engagé, sans pour autant renoncer à un travail de confrontation, d'exposition et de modélisation qui demeure celui du chercheur.

Cette anthropologie, phénoménologique donc, lorsqu'elle se fait anthropologie appliquée, partage avec la sociologie des instruments et des méthodes, au point qu'on est parfois bien en mal d'affilier telle ou telle recherche à un cadre disciplinaire strict. Mais ne peut-on pas se féliciter de cette porosité, le séparatisme et la clôture disciplinaire relevant plus d'une forme d'exigence institutionnelle, voire politique, qu'elle n'est une condition ou une assurance que progresse la connaissance de l'homme en société ?

SAVOIRS ORDINAIRES ET FORMATION

Il est donc probablement illusoire de penser faire reposer la spécificité du genre anthropologique en formation sur une affaire de méthodes, pour la simple raison que les méthodes sont nomades, de moins en moins hermétiques à tel ou tel champ disciplinaire, et qu'on peut en faire à peu près tout et son contraire. Il n'est qu'à prendre par exemple la méthode dite des récits de vie, qui prend ses racines dans l'anthropologie sociale américaine (je pense aux travaux pionniers d'Oscar Lewis) : quelle est aujourd'hui la discipline des sciences de l'homme qui ne s'y intéresse pas, même si — et ça n'est pas inintéressant de le remarquer — cet intérêt s'exprime toujours en marge de ces disciplines ? De la psychologie à l'ethnologie, en passant par l'histoire, la linguistique même, et bien sûr la sociologie, la méthode et le matériau qu'elle produit attire, fascine, pour le moins séduit. Et cependant chaque discipline n'en fait pas la même chose : chacune " la met à sa sauce " justement.

Et c'est bien cela qui contraint à penser la spécificité du point de vue anthropologique en formation en amont de la question de l'instrumentation et des méthodes. Je crois que l'illusion d'une dissolution de l'anthropologie — de ses méthodes et de ses objets — dans quelque discipline des sciences humaines que ce soit, repose grandement sur une insuffisante explicitation des concepts qui organisent le point de vue de cette discipline. Parler de sujet, de personne, de récit, d'acteur, de relation

¹ G. Le Bouëdec " La représentation du sujet dans les récits de vie : nature humaine, ou condition humaine ? " — Conférence donnée lors du Colloque " Enjeux anthropologiques du récit biographique ", Université Catholique d'Angers, Actes à paraître.

n'a pas la même résonance selon d'où l'on parle ces notions fondamentales et organisatrices du discours des sciences sociales, et même si les concepts avancés se font écho d'une discipline à l'autre, il faut bien concevoir à un moment donné qu'elles n'existent pas pour toutes de la même manière, et que coexistent même à l'intérieur d'une discipline (prenons simplement le cas des sciences de l'éducation) des conceptions largement dissonantes des mêmes notions, des mêmes mots. Autrement dit, toute perspective disciplinaire est l'aboutissement plus ou moins claire d'une construction discursive, et il convient probablement de s'interroger plus encore sur l'évidence des mots selon les disciplines qui les accueillent, d'en entreprendre une exégèse pour cerner leur propos spécifique.

Entreprenons de le faire brièvement sur la question des savoirs, à la faveur de la seconde raison qui me semble expliquer l'exigence d'une anthropologie en formation. Cette seconde raison, conséquence de la première, de ce souci de réhabilitation d'un sujet longtemps opprimé, tient à une valorisation croissante de ce qu'on appellera pour aller vite le " vécu ", " les savoirs ordinaires ", " l'expérience ", bref un intérêt croissant pour la subjectivité dans ce qu'elle a de plus intime. C'est le cas de façon générale dans les sciences de l'homme, c'est le cas aussi dans le champ de la formation, et comme c'est un des objets de mon propos et de mes travaux, je vais m'y attarder un peu.

Si on observe la façon dont les savoirs circulent dans le champ de la formation, on constate que ceux-ci sont de moins en moins distribués de façon verticale, transmis, enseignés (à supposer qu'ils l'aient jamais été), qu'ils ne sont construits de façon horizontale, mis en partage. On le voit à tel point que la société s'interroge sur le caractère formateur des savoirs institués. A tous les niveaux de formation, on plaide pour la découverte, la construction des savoirs. On aboutit aussi de fait à une relativisation du savoir et à une prolifération de connaissances moins stabilisées, plus molles, cet amollissement étant grandement dû à la prise en compte du sujet et de ses processus d'apprentissage, de l'incapacité assumée de ne faire de lui qu'un sujet cognitif.

Ce phénomène est particulièrement sensible dans le champ de l'apprentissage professionnel, où les personnes sont mises en situation de production plutôt que de réception de savoirs. Il s'agit de plus en plus de créer les conditions propices à cette production de connaissances, par l'alternance, le tutorat, l'écriture, l'échange ou l'analyse de pratiques, tout dispositif participant d'une conception mutualisée du savoir. Cette conception, elle a la particularité de faire confiance au sujet, et aux ressorts de l'intimité avec soi-même et avec les autres, pour apprendre. Elle mise aussi de fait, cette conception, non plus simplement sur le cognitif, mais sur la mimésis, sur l'apprentissage mimétique, l'épreuve directe des choses et des autres, comme moyens de formation. Elle mise enfin sur l'inter-compréhension, et sur les vertus de la mise en partage des savoirs, propre à favoriser le passage souhaitable d'une raison narrative à une raison argumentative. Cette évolution traduit la prise en compte du fait qu'une grande part de nos connaissances est conquise par une participation sociale, incarnée, par l'épreuve ou par la performance (qu'elle soit pratique ou verbale), par l'imitation et par la confrontation.

Il ne semble pas déraisonnable de penser qu'une anthropologie de la formation peut apporter une contribution à l'éclairage de ces pratiques, de ce que j'appellerai volontiers ces pédagogies de l'intimité, de ces processus initiatiques qui par définition ne s'accommodent pas spontanément de l'autonomie du discours distancié, précisément parce qu'elles impliquent un engagement de toute la personne, parce qu'elle mettent en jeu des savoirs en acte, et qu'elles ne se fondent pas sur un discours démonstratif. Les rituels de passage ou d'initiation, conduisant à ce que les grecs appelaient la *métis*, le savoir-faire, sont pratiqués depuis fort longtemps, et la valeur formative de l'épreuve, du rite, avec toute sa dimension sacramentelle, a traversé toutes les civilisations, intimement liée à ce souci de soi, à ce "s'occuper de soi-même" dont les grecs classiques ont défini l'art. Le regain d'intérêt pour ces formes d'apprentissage et plus largement pour le champ pratique traduit me semble-t-il la même soif d'humaniser une culture trop rationalisée, jusque dans son instrumentation pédagogique (et andragogique), aspirant à prendre en compte le fait que l'essentiel est finalement peut-être ésotérique, ne peut être dit sans être éprouvé, que l'épreuve de soi dans le monde est un passage obligé pour permettre l'efficace de la formation et la réalisation de soi.

Bref, il y a là, parmi d'autres, des espaces de pratiques sociales riches, qui réclament d'être pensés et décrits avec soin. Certains s'y emploient, nombreux, et la quantité de publications soucieuses d'éclairer (dans le champ de la formation des adultes et de la formation des enseignants notamment) les ressorts de l'action, les rationalités qui s'y développent, les ressources de l'expérience, associant de plus en plus chercheurs et praticiens, tout ceci donc atteste de la vitalité, qui je crois est vouée à s'étendre encore, de ce que je serais enclin pour ma part à reconnaître comme la tâche d'une anthropologie de la formation.

VERS UNE ÉPISTÉMOLOGIE ROMANTIQUE ?

J'en arrive au dernier point de mon propos. La conception du savoir à l'œuvre dans une anthropologie de la formation, cette reconnaissance de la valeur sachante — sinon savante — du sujet en formation, traduit une méfiance à l'égard de tout découpage disciplinaire, ce qui peut paraître paradoxal pour en délimiter un. Cependant, il y a me semble-t-il dans cet anthropo-centrisme croissant la manifestation très forte de ce que l'on pourrait appeler une tentation holiste, cette volonté de ne pas découper arbitrairement la vie du sujet et le sujet lui-même au nom d'un point de vue disciplinaire, mais de l'envisager comme un tout, en sa plénitude. Le récit de vie est probablement l'épitomé de cette tentation holiste. Cette approche totale de l'homme, dans ses pratiques, dans son devenir, elle est peut être entachée de naïveté, mais elle traduit je crois une ambition profonde, celle de ne pas se contenter de travailler sur des objets qui demeureraient extérieurs au sujet, mais sur le sujet lui-même, sur des processus subjectifs. Suppléer en quelque sorte à la synchronie des objets la diachronie des processus.

Cette ambition, elle me semble relever de ce que j'identifierai comme la trace ou la résurgence d'une épistémologie romantique, qui coiffe en quelque sorte

LE GENRE ANTHROPOLOGIQUE EN FORMATION

cette épistémologie de l'émergence (versus du dévoilement) que j'évoquais plus haut. Parler de romantisme peut paraître étonnant. Romantique à quel titre en effet ? En ce qu'historiquement, le romantisme est rébellion contre l'oppression de l'intime, du sensible et de l'expression de l'intériorité, défiance de la raison raisonnable et promotion de la raison sensible et imaginante. Le romantisme, selon Gusdorf (1982, 172 et 188), "c'est le triomphe de l'homme de l'imaginaire sur l'homme de l'entendement, cet univers de l'absence de l'homme, [...] parce que l'homme se prononce par d'autres exigences que celles de la science". Pour autant, opposée aux "sciences inhumaines" (*ibidem*), cette impulsion romantique n'est pas obscurantiste, mais instruite et mue par une soif de connaissance sans œillères, sans restriction, intégrant le sensible, l'imagination, l'intuition, l'action, le discours dans un projet proprement anthropologique (une anthropo-formation dira Pineau), un projet de manifestation de la présence ou de la condition humaine.

Ce projet est le théâtre du conflit de deux épistémologies, celle du mythe, du récit, constitutif de l'expérience humaine, qui montrent plus qu'ils ne démontrent, et celui de la loi, idole du positivisme. Ce projet, il n'est pas étranger à la phénoménologie dont il me semble qu'on a beaucoup à gagner à réveiller le souffle. Cette puissance intégrative du mythe a été réaffirmée par Merleau-Ponty, Durand ou Bachelard, qui se sont tour à tour élevés contre cette pensée du survol et de la domination, domination d'un objet-sujet tenu à raisonnable distance. Je formule l'hypothèse que les sciences de l'éducation seraient inspirées de reconnaître et d'assumer cet héritage, cette filiation, pour asseoir épistémologiquement le propos qui pourrait être celui d'une anthropologie de la formation.

CONCLUSION

Le risque, s'il en est un, pour l'épanouissement d'une anthropologie de la formation dont j'ai tenté ici d'esquisser quelques enjeux, serait celui d'une anthropologie tronquée, fascinée soit par les objets théoriques qu'elle se donne (le sujet de la formation, la relation, la connaissance), autrement dit une anthropologie réduite à un travail purement spéculatif, nécessaire, mais insuffisant en formation ; soit par l'empirique, les micro-terrains, la micro-observation, le singulier : l'anthropologie réduite en somme à son outillage méthodologique mais amputée de ses postulats épistémologiques et de sa fonction critique, et guettée par un certain syncrétisme. Autrement dit, une anthropologie en (ou) de la formation implique de travailler sur ces deux fronts épistémologique et empirique, pour être plus clairement qu'elle ne l'est peut-être encore, identifiée et reconnue dans l'espace, déjà bien saturé de regards disciplinaires, des sciences de l'éducation.

Régis MALET

Professeur

Université Charles de Gaulle – Lille 3

Abstract: This paper discusses the possible place and status of an anthropology of training in the field of sciences of education. In favor of a revival of social sciences released from the ideal of objectivism for the benefit of an interpretative and pragmatic paradigm whose vigor is assessed by a growing consideration, in many disciplines, of the action and of the speech of the subject, an anthropology of the practices of education and training is developing. One of the ways proposed in this paper is to resort to the teachings of hermeneutics and phenomenology.

Keywords: Knowledge, training, subject, practices, account, identity.

Bibliographie

- Affergan F. (dir.) (1999) *Construire le savoir anthropologique*. Paris : PUF.
- Atlan H. (1986) *A tort ou à raison : intercritique de la science et du mythe*. Paris : Seuil.
- Augé M. (1999 ; 1994) *Pour une Anthropologie des mondes contemporains*. Paris : Flammarion.
- Augé M. (1994) *Le Sens des autres. Actualité de l'anthropologie*. Paris : Fayard.
- Bachelard G. (1994 ; 1957) *La Poétique de l'espace*. Paris : PUF.
- Barbier J.-M. (1996) *Savoirs théoriques et savoirs en action*. Paris : PUF.
- Chevallier D. (dir.) (1996) *Savoir faire et pouvoir transmettre*. Paris : Editions des sciences de l'homme.
- De Certeau M. (1990) *L'Invention du quotidien*. Tome I, *Arts de faire*. Paris : Gallimard.
- Delbos G. et Jorion P. (1990 ; 1984) *La Transmission des savoirs*. Paris : Edition des Sciences de l'homme.
- Détienne M. et Vernant J.-P. (1974) *Les Ruses de l'intelligence. La Métis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Dossé F. (1995) *L'Empire du sens. L'humanisation des sciences humaines*. Paris : La Découverte.
- Durand G. (1969) *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire*. Paris : Bordas.
- Fabian J. (1983) *Time and the Other. How Anthropology makes its object*. New York : Columbia University Press.
- Foucault M. (1976) *Histoire de la sexualité*. Tome III, *Le Souci de soi*. Paris : Gallimard.
- Foucault M. (2001) *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France, 1981-1982*. Paris : Gallimard.
- Gauchet M. (1984) *Le Désenchantement du monde*. Paris : Gallimard.
- Gusdorf G. (1982) *Le Romantisme*. Tome I, *Le Savoir romantique*. Paris : Payot.
- Merleau-Ponty M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.
- Pineau G. et Le Grand J.-L. (1993) *Les Histoires de vie*. Paris : PUF.
- Rastier F. (2001) "L'action et le sens. Pour une sémiotique des cultures" — *Journal des Anthropologues* 85-86 (183-219).
- Ricoeur P. (1983-1984-1985) *Temps et récit*. Paris : Seuil, 3 tomes.
- Valadier P. (1997) *L'Anarchie des valeurs*. Paris : Albin Michel.