HAL
open science

Éducation des enfants et dressage des chevaux. Des analogies aux modes d'action.

Carole Ferret

To cite this version:

Carole Ferret. Éducation des enfants et dressage des chevaux. Des analogies aux modes d'action.. D. Aigle; I. Charleux; V. Goossaert; R. Hamayon. Miscellanea Asiatica. Mélanges en l'honneur de Françoise Aubin. Festschrift in Honour of Françoise Aubin, Monumenta Serica, pp.141-172, 2010, 978-3-8050-0568-5. hal-01438506

HAL Id: hal-01438506

https://hal.science/hal-01438506

Submitted on 17 Jan 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Ferret, Carole 2010 « Éducation des enfants et dressage des chevaux. Des analogies conçues dans la tradition occidentale aux actions pratiquées dans les sociétés altaïques », in D. Aigle, I. Charleux, V. Goossaert & R. Hamayon (dir.), *Miscellanea Asiatica. Mélanges en l'honneur de Françoise Aubin. Festschrift in Honour of Françoise Aubin*, Sankt Augustin, Monumenta Serica, p. 141-172. ISBN 978-3-8050-0568-5

Version auteur, la pagination de l'éditeur est indiquée dans la marge.

Carole FERRET
Chercheur à l'Institut français d'études sur l'Asie centrale (IFEAC), Tachkent
Chercheur affilié au Laboratoire d'anthropologie sociale, Paris.
caroleferret@wanadoo.fr

Éducation des enfants et dressage des chevaux.

Des analogies aux modes d'action.

Préambule

En 1988, je découvrais A.-G. Haudricourt et me lançai résolument dans une vaste entreprise de comparaison entre l'éducation des enfants et le dressage des chevaux. Si vaste que, vingt ans plus tard, c'est à peine à la moitié du chemin que je m'arrête ici, pour faire le point sur mon itinéraire et apprécier la voie qui reste à débroussailler. p.141

C'est à un double jeu de comparaison qu'invite cette recherche : d'une part, une confrontation à «l'exotique» — ici fournie par la fréquentation de peuples pasteurs d'Asie intérieure —, instaurant une distance sinon nécessaire[1], du moins fondatrice de l'anthropologie ; d'autre part, une mise en regard de l'animal et de l'humain.

Ce projet suscita bien des incompréhensions. Tout d'abord, la crainte diffuse qu'il puisse impliquer «un ravalement de l'éducation d'un enfant qui lui permet de devenir un sujet au dressage d'un animal qui lui commande d'obéir à son maître, aussi affectueux soit-il», comme me l'écrivit le directeur de la revue *Enfances et Psy*[2].

Ensuite, plus circonstanciée, une réflexion de Françoise Aubin, qui me faisait remarquer que, chez les Mongols, il ne pouvait être question d'éduquer les enfants comme on dresse les chevaux[3]. Ces chers petits ne pouvaient être que choyés et protégés par toutes sortes de procédés en vue de les soustraire à l'influence des esprits mauvais (résidence hors

[1] Bensa, La Fin de l'exotisme.
[2] Courriel de J.-L. Le Run à C. Ferret, 4.10.2007. La revue *Enfances et Psy* m'avait invitée à participer, en tant qu'ethnologue, à un colloque intitulé «L'enfant et l'animal», mais n'a pas souhaité publier l'article correspondant à ma communication pour la raison indiquée.
[3] Lettre personnelle de F. Aubin à C. Ferret, 1990.

de la famille, mise en nourrice, parrainage, port d'amulettes, travestissement, attribution de
p.142 noms apotropaïques[4]). Celui — ou plutôt celle — qui devait être maté(e) comme l'étaient les montures, c'était la femme. F. Aubin insiste à maintes reprises sur ce point :

> L'amour que les Mongols ont, de tout temps, porté aux enfants, surprenant au regard de leur «barbarie» passée et de la dureté de leur univers, pourra être retenu comme un de leurs traits culturels majeurs[5].
>
> Tous les procédés de protection magique disponibles dans la civilisation mongole sont mis en jeu pour empêcher les mauvais esprits de s'emparer des enfantelets, surtout ceux de sexe masculin, dont ils sont particulièrement friands. L'enfant, fille comme garçon, est, dans la mesure où les conditions de la vie matérielle le permettent, extrêmement gâté et laissé libre de sa personne[6].

Tout en méconnaissant mes intentions, ces réserves me permirent de préciser ma problématique, me donnant l'occasion de réfléchir sur la nature de la comparaison envisagée entre dressage et éducation et de passer ainsi du repérage d'analogies à la révélation des formes d'action.

Analogies occidentales

Exemples de parallélisme

> Jeune instituteur, je vous prêche un art difficile, c'est de gouverner sans préceptes et de tout faire en ne faisant rien [...] votre élève; qu'il croie toujours être le maître, et que ce soit toujours vous qui le soyez. Il n'y a point d'assujettissement si parfait que celui qui garde l'apparence de la liberté; on captive ainsi la volonté même [...] Sans doute, il ne doit faire que ce qu'il veut, mais il ne doit vouloir que ce que vous voulez qu'il fasse[7].

Comme en écho à cette citation de *L'Émile*, l'écuyer F. Baucher décrit ainsi, un siècle plus tard, la «descente de mains», mouvement dans lequel le cavalier cesse toute action tandis que le cheval doit conserver la même attitude :

> Cette feinte liberté donne une telle confiance au cheval, qu'il s'assujettit sans le savoir; il devient notre esclave soumis, tout en croyant conserver une indépendance absolue[8].

p.143 Cette étonnante concordance s'explique vraisemblablement par l'anthropomorphisme qui prévaut dans maintes représentations humaines des animaux en général, et du cheval en particulier. Et sans doute ce rapprochement s'arrête-t-il là, à un très grand degré de généralité, les détails de la pédagogie rousseauiste ne pouvant guère être appliqués aux chevaux.

Toutefois, il est remarquable de constater que les cavaliers se sont de plus en plus intéressés au comportement de leur monture quadrupède, voire même à ce qu'ils appellent la

[4] Aubin, «Le statut de l'enfant» : 483-486. Alors que la mortalité infantile était très élevée, les Iakoutes, en Sibérie orientale, utilisaient de semblables procédés pour protéger les enfants (*cf.* Troščanskij, «Ljubov' i brak u jakutov» : 25-26; Troščanskij, *Nabroski o jakutah* : 95; Burykina, «Jakutskie obyčai» : 148).
[5] Aubin, «Le statut de l'enfant» : 581.
[6] Aubin, «Sagesse des anciens» : 96.
[7] Rousseau, *Émile* : 120-121.
[8] Baucher, Méthode d'équitation : 219.

«psychologie» équine[9], suivant de très loin l'évolution des doctrines pédagogiques. Celles-ci ont commencé à se préoccuper de psychologie enfantine dès le XVIIe siècle, avec Comenius, et surtout à partir des Lumières. Elles développent l'idée qu'il existe une nature propre à l'enfant, qu'on ne peut le réduire à un adulte en miniature, contrairement à ce que paraissent refléter les représentations médiévales de l'enfance[10]. Les pédagogues sont désormais invités à apprendre à connaître cette nature enfantine et à en tenir compte tout au long de l'éducation.

Des principes similaires ont fait leur chemin dans la littérature équestre depuis quelques dizaines d'années et tiennent actuellement le haut du pavé, avec la mode des «chuchoteurs», venue d'Amérique et l'explosion de l'équitation abusivement appelée éthologique[11]. Chez ces «nouveaux maîtres» (qui ne sont donc pas aussi novateurs que cela), on retrouve le même principe de commandement par la persuasion, ici prôné par Ray Hunt :

> Toujours faire en sorte que le cheval finisse par agir de sa propre initiative. [...] Bien sûr, l'idée vient de vous, mais elle doit devenir la sienne — vous prenez la décision mais c'est lui qui trouve la solution [...] Quand vous demandez au cheval de faire quelque chose, il veut le faire, il aime le faire, il comprend comment le faire et il le fait[12].

La lecture parallèle de traités classiques de pédagogie en Europe occidentale et de manuels d'équitation révèle qu'au-delà de ce principe général relevant de la manipulation[13], nombre de recommandations pratiques sont identiques dans les deux cas. Les règles que doit observer un bon instructeur, formateur de chevaux et de cavaliers, peuvent ainsi être décrites avec, en regard, quelques principes de la tradition pédagogique.

p.144

Règles que doit observer un bon instructeur dresseur de chevaux[14]	**Règles que doit observer un bon éducateur d'enfants**
calme, patience et clarté de l'intention	L'instruction ne peut se faire que dans le calme et dans un climat de confiance. Les paroles violentes effraient les enfants[15].
progression du connu à l'inconnu, du simple au complexe	Comenius propose d'enseigner les matières par ordre de difficulté croissante, parallèlement au développement de l'intelligence de l'enfant. Pour H. Spencer, il faut procéder «du simple au composé», «de l'indéfini au défini», «du concret pour aller à l'abstrait», «de l'empirique au rationnel», le cheminement de l'enfant devant reproduire à petite échelle l'évolution de la civilisation[16].

[9] En 1971, M. Hontang publie un ouvrage intitulé *Psychologie du cheval*.
[10] Cette idée d'une absence du sentiment de l'enfance au Moyen Âge a surtout été développée d'après les travaux de P. Ariès (*L'Enfant et la vie familiale*), puis nuancée par ceux de D. Alexandre-Bidon et M. Closson (*L'Enfant à l'ombre des cathédrales*).
[11] Digard, « Des manèges aux tipis ».
[12] Pilley-Mirande, *Le Secret des chuchoteurs* : 22-23.
[13] Parmi les actions, on distingue les opérations, relevant du *faire*, et les manipulations, du *faire faire*. Il s'agit ici d'une manipulation particulière consistant à faire faire à l'élève de son plein gré ce que vous voulez qu'il fasse.
[14] Saurel, Pratique de l'équitation : 52.
[15] Locke, Quelques pensées sur l'éducation : 221.
[16] Spencer, *De l'éducation* : 91-96.

durée du travail proportionnée à la croissance et aux forces de l'animal	«Il ne faut pas traiter tous les enfants d'une même manière» parce qu'ils ont des aptitudes différentes[17] ; «diversifier les méthodes suivant les tempéraments et la tournure de chaque intelligence»[18].
se contenter d'un petit progrès, l'exiger mais pas plus	L'école est propice à l'enseignement parce que seul le maître sait à la fois se contenter de peu et l'exiger de façon inflexible, alors que le père de famille «se plaît à une leçon qui va bien; il la prolonge. C'est encore une grande erreur de soutenir l'attention au-delà du temps fixé»[19].

Pour É. Durkheim, l'autorité est censée se baser sur l'ascendant exercé par le maître, la confiance qu'il suscite par sa constance, et non sur la crainte du châtiment[20]. Psychologue des foules et théoricien de l'équitation, G. Le Bon estime que «le cheval doit absolument être persuadé que nous possédons un pouvoir supérieur contre lequel il serait inutile d'essayer de résister»[21]. Beaucoup d'auteurs dotent le cheval et l'enfant de la même tendance à profiter du manque d'autorité, à ne pas respecter la règle incertaine ou à tâter leur maître.

p.145

> Il en est du jeune cheval comme de l'enfant, toujours habile à profiter d'abord, à abuser ensuite de la négligence qu'on a mise dans ses premières leçons; c'est alors qu'il contracte le plus souvent des défauts et un esprit de révolte dont une main savante eût corrigé même le germe[22].

Tout se passe donc comme si, en France, les grands principes du dressage du cheval étaient hérités de principes pédagogiques édictés à partir du XVIIe siècle et développés aux XVIIIe et XIXe siècles.

Le cheval, l'enfant et le sauvage

L'analogie entre dressage et éducation se fonde généralement sur une comparaison entre le cheval et l'enfant. Des méthodes semblables de socialisation doivent être appliquées à ces deux êtres, car leur nature est décrite comme similaire. Platon justifie le dressage des enfants en les comparant à des poulains qu'il faut brider :

> De tous les animaux sauvages, l'enfant est celui qu'il est le plus difficile de manier [...] Aussi a-t-on besoin de le brider comme avec de multiples rênes[23].
>
> Qu'est-ce qu'un nourrisson, demande un écrivain sous le roi Jacques, sinon une bête brute sous forme d'un homme? Et qu'est-ce qu'un adolescent, sinon (peut-on dire) un ânon sauvage qui n'a pas été bridé[24]?

[17] Conseil donné aux Jansénistes par P. Coustel dans *Les Règles de l'éducation des enfants*, 1687, cité par Jolibert, *Raison et éducation* : 66.
[18] Durkheim, Éducation et sociologie : 83.
[19] Alain, Propos sur l'éducation : 29.
[20] Durkheim, Éducation et sociologie : 67.
[21] Le Bon, *L'Équitation actuelle* : 123-124.
[22] Baucher, Dictionnaire raisonné d'équitation : 372.
[23] Platon, Œuvres complètes. Les lois, 808 d-e.
[24] Thomas, *Dans le jardin de la nature* : 51. Il s'agit du roi Jacques Ier Stuart d'Angleterre, qui régna de 1603 à 1625.

Un troisième personnage est leur homologue, c'est le «primitif» ou le «sauvage». Et l'acculturation est vue comme un processus analogue au dressage et à l'éducation. En témoigne, en Europe, le débat sur l'animalité des Indiens aux premiers temps de la colonisation du continent américain. L'Indien n'est pas considéré comme véritablement humain, mais il est perfectible, par le biais de l'enculturation. Les mêmes termes sont utilisés pour désigner l'éducation de l'Indien par les missionnaires et le dressage du cheval : *amansar*, *suavizar* «apprivoiser, transformer leur frayeur instinctive en habitude»[25]. Colonisation et domestication se justifient également parce qu'elles sont bonnes pour ceux qui les subissent, qu'elles civilisent.

Pour l'homme de la Renaissance, la maîtrise de la nature constitue justement l'un des critères de l'humanité. «Une terre inculte signifie des hommes incultes»[26]. Les langues française — et anglaise — soulignent ce parallélisme entre les *cultures*. Jugeant l'Indien p.146
susceptible d'humanisation, le colon lui fournit des animaux domestiques, afin qu'il affirme son humanité en étendant son emprise sur la nature. Le cheval représente donc, paradoxalement, à la fois un moyen concret d'humaniser les Indiens et un modèle animal sur lequel ils sont pensés. Susceptibles d'être apprivoisés comme le sont les bêtes, les indigènes peuvent aussi apprendre à maîtriser les bêtes comme le font les hommes.

Ce facteur d'acculturation se retourne pourtant et devient, curieusement, l'indicateur principal de la barbarie des Indiens d'Argentine, du Mexique et d'Amérique du Nord, métamorphosés en de redoutables cavaliers nomades parcourant les grandes plaines. Trois siècles plus tard, le retournement inverse s'observe à l'Est : les belliqueux cavaliers des steppes, pillards de cités sédentaires, sont devenus de débonnaires pasteurs nomades, soucieux de respecter la nature[27]. Il va sans dire que les avatars de ces clichés renseignent autant sur leurs auteurs que sur leurs objets.

Le sauvage, l'animal et l'enfant sont décrits comme ambivalents : imparfaits et perfectibles. Dominé par les émotions, leur entendement est néanmoins capable de relier spontanément les expériences vécues, condition nécessaire de l'apprentissage. Ils sont caractérisés par leur indétermination et leur plasticité. Contrairement à une opinion commune, Rousseau ne définit pas l'enfant ou le sauvage par leur nature bonne, mais par leur indétermination[28]. Or un manuel de la Fédération équestre française propose, étrangement, de donner aux chevaux «la notion du bien et du mal»[29], version pour le moins ambitieuse de la carotte et du bâton. Tous les trois sont des êtres plastiques, à propos desquels se multiplient les métaphores les comparant à de l'argile ou de la cire molles, prêtes à recevoir la forme et l'empreinte de l'homme. Mais, une fois cuite, l'argile ne peut être remodelée. Qu'il s'agisse d'enfants ou de chevaux, les éducateurs disent que dresser est plus aisé que redresser.

L'enfant et l'animal sont généralement définis de façon négative, par ce qu'ils n'ont pas et qu'il faut leur inculquer ou parfois par ce qu'ils ont en trop, et qu'il faut extirper. D'où le terme *débourrer*, employé pour le dressage préparatoire du cheval, qui signifie primitivement «débarrasser de la bourre, du poil». Pour socialiser ces êtres, il faut les dégager de leur nature sauvage, qui forme une gangue freinant leur développement.

Ce développement doit se faire dans un sens donné : «droit», aux sens propre et figuré. p.147
Dresser, issu du latin *directus* «droit», signifie en même temps «rendre droit» et «rendre soumis». Dans le cas du cheval, les deux significations sont également valables, puisque la

[25] Bernand & Gruzinski, *De l'idolâtrie* : 226.
[26] Thomas, Dans le jardin de la nature : 13.
[27] Marques, «Sur la nature du nomadisme»; Khazanov, *Nomads and the outside world*.
[28] Rousseau, Discours sur l'Origine : 75 et s.
[29] Fédération équestre française, *Manuel officiel* : 5.

rectitude est l'un des principaux objectifs que cherchent à atteindre les écuyers. Dupaty de Clam définit ainsi l'équitation comme «l'art de mettre l'homme et le cheval droits l'un sur l'autre»[30]. Analysant le rôle politique du cheval, Y. Grange montre que l'art équestre consiste à harmoniser deux lignes, l'une verticale, la ligne de puissance du cavalier, l'autre horizontale, la ligne d'obéissance du cheval. Soumis à son maître, le cheval montre également qu'il est le cheval du maître. Droit et rassemblé, il engage ses postérieurs sous la masse, de sorte qu'il est prêt à se dresser, comme un bipède[31]. Il s'agit certes de soumettre une nature sauvage, mais aussi de l'humaniser, de la faire ressembler à un modèle humain.

Cette volonté est évidente dans le cas de l'enfant. La préoccupation de la rectitude a dominé les modèles d'acquisition des techniques du corps dans la société occidentale depuis le Moyen Âge[32]. L'emmaillotage, par exemple, a pour fonction de préserver de l'animalité un enfant dont l'humanité n'est pas encore suffisamment affirmée.

Qu'il s'agisse d'éducation physique ou morale, le pouvoir de l'homme sur la nature est jugé souverain. Le cheval, l'enfant et le sauvage représentent un donné naturel que l'homme, tel un démiurge, modèle à son image. Ils font partie, avec les esclaves et les animaux domestiques, de ces êtres sur lesquels l'homme a un pouvoir de commandement, désignés par le droit romain sous le nom de *mancipium*[33]. Cette expression révèle une conception dirigiste du monde propre à la civilisation occidentale, commune aux Hébreux sur le plan religieux, aux Grecs sur le plan philosophique et aux Latins sur le plan juridique, d'après A.-G. Haudricourt[34].

La portée de ces rapprochements, entre dressage et éducation d'une part, entre cheval, enfant et sauvage d'autre part, se limite-t-elle à la civilisation occidentale où ils ont émergé? Comment pourraient-ils se réaliser dans d'autres sociétés, où le rapport à la nature n'est pas
p.148 conçu dans les mêmes termes? S'agit-il de simples métaphores, plus ou moins vaines, ou existe-t-il une véritable homologie entre dressage et éducation?

Définitions du dressage et de l'éducation

Dresser un animal consiste à l'habituer à effectuer docilement certains gestes sous l'impulsion de l'homme. Dans le milieu équestre français, le mot *dressage* revêt un sens large, commun à d'autres animaux, et un sens spécifique, où il désigne une discipline : l'équitation dite savante, supérieure, artistique ou encore académique. Cette double signification dévoile l'élitisme de l'équitation occidentale, tant par la position sociale de ceux qui la pratiquent que par le but qu'elle s'assigne, un objectif de perfection jamais atteint. Ce «dressage»-là n'est jamais achevé. Il n'est plus un moyen, mais devient sa propre fin.

Les cavaliers français distinguent deux phases du dressage : le débourrage et le dressage proprement dit. Dans le premier temps, le cheval est amené à accepter la selle et le cavalier; dans le second, il se soumet totalement aux commandes de celui-ci, appelées «aides» (principalement les mains, les jambes et le poids du corps, moyens par lesquels le cavalier

[30] Dupaty de Clam, Traités sur l'équitation : 182.
[31] Grange, «Le cheval oublié» : 368 et *passim*.
[32] Vigarello, Le Corps redressé.
[33] Les Romains distinguaient trois catégories, classant les esclaves comme *instrumentum genus vocale*, le bétail comme *instrumentum genus semi-vocale* et les outils comme *instrumentum mutum* (Varron, *De re rustica*, cité par Tapper, « Animality, humanity » : 59, note 3).
[34] Haudricourt & Dibie, *Les Pieds sur terre* : 104.

transmet ses indications au cheval). Tandis que, dans une société donnée, le débourrage de tous les chevaux de selle est grossièrement semblable, le dressage peut différer selon le travail spécial auquel l'animal est destiné.

Le même mélange d'homogénéité et de diversité se retrouve dans l'éducation des enfants, qui consiste en l'acquisition d'une culture commune à l'ensemble de la société et de savoirs spécialisés résultant de la division du travail.

> L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné [...] Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération[35].

Bien qu'elle se veuille universelle, cette définition de l'éducation par Durkheim fait référence à un «objet» et à une «méthode», qui limitent l'éducation à un acte explicite et volontaire de la part des adultes. Or toute éducation ne suppose pas l'existence d'un projet éducatif. Durkheim reste donc, malgré lui, le témoin de l'école de la IIIe République — en même temps qu'il reste fidèle à sa propre pensée en insistant sur la fonction d'intégration sociale remplie par les institutions éducatives.

Une telle définition rapproche, dans une certaine mesure, l'éducation du dressage. Dans p.149
les deux cas, le développement de l'être à éduquer est à la fois physique et moral; il est mené avec méthode et est orienté vers un objectif qui sert la société humaine. Ainsi, le dressage est

> l'éducation du jeune cheval pour le rendre apte physiquement et moralement au service qu'il aura à remplir [...] La progression du dressage doit être ordonnée de façon méthodique[36].

Si l'adjectif *moral* paraît impropre, appliqué à un animal, il demeure que le dressage des animaux fait appel à des processus cognitifs ou au conditionnement, et ne se réduit pas à un développement des forces physiques.

Dans une autre perspective, adoptée par les anthropologues culturalistes américains, qui définissent l'éducation comme la transmission d'une culture[37], il est clair que le lien entre dressage et éducation ne pouvait que se relâcher, puisque la culture était, jusqu'à une date récente, unanimement considérée comme l'apanage de l'homme[38].

La différence est posée

Du point de vue de l'individu qui les subit, l'éducation et le dressage n'ont pas les mêmes conséquences. En développant la raison, faculté proprement humaine, l'éducation est censée, pour les philosophes, permettre à l'enfant de se dégager de l'animalité[39]. Pour les

[35] Durkheim, Éducation et sociologie : 51.
[36] Tondra, Dictionnaire du cheval : 53-54.
[37] Cf. Mead, Une Éducation en Nouvelle-Guinée, entre autres.
[38] Ce n'est plus le cas à présent, puisque, à partir des années 1970, certains éthologues, notamment William McGrew, parlent de cultures animales. Cette idée, reprise depuis par un nombre croissant de chercheurs en sciences sociales (*cf.* Joulian, «Techniques du corps»; Lestel, *Les Origines animales de la culture*), a une genèse bien antérieure (pour une petite bibliographie des pionniers de l'éthologie, *cf.* Sigaut, «Comparaisons et raisons»). Voir également infra § *Une relation réciproque, mais pas symétrique*.
[39] Jolibert, *Raison et éducation* : 137.

sociologues et les anthropologues, elle permet à l'homme, animal social, sinon politique, de s'intégrer dans sa société en se transformant en «un résumé complexe de sa ville et de son siècle»[40], donc de s'accomplir, de devenir «un être vraiment humain»[41].

À l'inverse, le dressage représente pour l'animal une dénaturation. Les débourrages brutaux visent à supprimer chez le cheval toute résistance et, en particulier, l'instinct qui le fait lutter contre celui qui, prédateur ou cavalier, s'installe sur son dos. Mais l'animal dressé
p.150 en douceur subit tout autant cette dénaturation, liée à la domestication. L'animal enfermé, castré, dressé, nourri par l'homme, «perd peu à peu la faculté d'utiliser son intelligence pour la satisfaction des besoins instinctifs auxquels il devrait pourvoir de sa propre initiative, s'il ne vivait pas à l'état de domesticité»[42]. Sa dépendance vis-à-vis de l'homme le maintient en un stade infantile[43].

Tout en se rejoignant parce qu'ils complètent ou corrigent les instincts par des habitudes acquises, le dressage et l'éducation conduisent à des résultats opposés, car la part du comportement instinctif est moindre chez l'homme. Il est dans la nature de l'homme, mais pas de l'animal, d'être éduqué.

S'ils partagent un même objectif consistant à servir la société, l'adéquation entre les fins et les moyens est plus manifeste dans le cas du dressage. M. Mauss le définit ainsi : «Le dressage, comme le montage d'une machine, est la recherche, l'acquisition d'un rendement»[44]. Les cavaliers reconnaissent cet objectif. «Si le dressage a été bien mené, s'il a été bien adapté au sujet et à son affectation à venir, alors le cheval produira le maximum de rendement avec le minimum d'efforts, ce qui est le but à atteindre»[45]. Le dressage du cheval lui enseigne les gestes mêmes qu'il lui faudra effectuer au cours de son service, alors que l'éducation ne se limite pas à l'apprentissage de certaines manières de faire. Elle consiste également en ce à quoi on la réduit trop souvent : l'instruction[46].

La distinction entre dressage et éducation ne se fonde alors plus sur une discrimination d'objets — puisqu'on parle aussi de dresser les enfants —, mais sur une différence de manières. Appliqué à la socialisation des enfants, le mot *dressage* prend une connotation péjorative, impliquant une certaine brutalité. Les pédagogues utilisent ce modèle comme repoussoir. À Rome, on juge que l'autorité du *pater familias* ne doit pas se fonder sur les châtiments, comme pour le dressage des animaux. À partir du XVIIIe siècle, et de la révolution copernicienne opérée par Rousseau, qui place l'enfant au centre des préoccupations, le *dressage* incarne les errements des pédagogies précédentes, auxquelles il est reproché de ne pas prendre en compte la réalité de l'enfant, de vouloir le «plier» ou le «redresser» selon un modèle donné *a priori* — deux métaphores qui, bizarrement, ont ici le même sens.

Jugé parfois nécessaire, le dressage est dévalorisé.

p.151

> L'homme peut ou bien être simplement dressé, dirigé, mécanisé, ou bien être réellement éclairé. On dresse des chiens, des chevaux; on peut aussi dresser des hommes [...] L'éducation n'est pas encore à son terme avec le dressage; en effet, il importe avant tout que les enfants apprennent à *penser*[47].

[40] Mead, Une Éducation en Nouvelle-Guinée.
[41] Durkheim, Éducation et sociologie : 58.
[42] Mendousse, Du Dressage à l'éducation : 91-92.
[43] Yonnet, Jeux, modes et masses : 218-219.
[44] Mauss, Sociologie et anthropologie : 374.
[45] Saurel, *Le Cheval* : 149.
[46] Durkheim, *Éducation et sociologie* : 74. Ces réflexions nous renvoient au débat actuel sur l'utilité de la culture générale.
[47] Kant, *Réflexions* : 83.

Le contenu des apprentissages n'est pas le même : seul l'enfant apprend à apprendre, selon la célèbre expression de Montaigne, qui préfère une tête bien faite à une tête bien pleine. Le dressage impose à l'être qui le subit des fins extérieures à sa volonté, tandis que l'éducation se fonde sur le désir d'apprendre. Le dressé est objet ; l'éduqué, sujet.

L'éducation permet le développement d'une puissance créatrice et non seulement l'adaptation au milieu. Alain s'insurge contre ceux qui dressent les hommes « comme des chevaux, à qui on bouche la vue pour les guérir d'avoir peur »[48] et déclare : « je n'ai nullement le projet d'habituer l'homme aux bruits soudains, comme on fait pour les chevaux des gardes. Bref, tout ce qui est accoutumance dans l'éducation me paraît inhumain »[49].

Dans cette perspective, la différence entre dressage et éducation recouvre donc l'opposition entre animalité et humanité. Les pédagogues qui jugent le dressage nécessaire sont les mêmes qui estiment que l'humanisation de l'enfant n'est pas encore totalement achevée. Ceux qui le rejettent considèrent l'enfant comme déjà humain. Humain mais pas un adulte en réduction, car à vouloir traiter l'enfant en adulte, on en vient à le traiter en animal selon les tenants de la pédagogie rousseauiste.

Parlant d'éducation, la plupart des auteurs privilégient l'instruction, car c'est elle qui distingue l'homme de l'animal. Ils passent sous silence l'éducation du corps. Or c'est bien par un dressage que l'enfant acquiert les techniques du corps.

> Ces techniques sont donc les normes humaines du dressage humain. Ces procédés que nous appliquons aux animaux, les hommes se les sont volontairement appliqués à eux-mêmes et à leurs enfants. Ceux-ci sont probablement les premiers êtres qui aient été ainsi dressés, avant tous les animaux, qu'il fallut d'abord apprivoiser[50].

Loin que le dressage soit réservé aux animaux, l'homme est le premier animal dressé.

L'acharnement à distinguer dressage et éducation reflète une ferme volonté de séparer l'homme de l'animal, qui s'inscrit dans la définition occidentale de l'animalité et de p.152
l'humanité, et recouvre maintes dichotomies qui en sont le corollaire : entre le corps et la raison, la nature et la culture, l'instinct et l'intelligence, la nécessité et la liberté...

Même quand on rapproche ces deux processus en les définissant comme le modelage d'un donné, on reste toujours à l'intérieur de cette même idéologie dualiste, qui définit la nature comme ce qui est extérieur à l'homme, comme ce sur quoi l'homme peut et doit agir.

Or la nature ne s'offre pas aux hommes comme un donné brut et extérieur ; elle est toujours déjà socialisée dans des formes, ne serait-ce que par le langage. *A fortiori* l'est-elle dans le cas du cheval ou de l'enfant, qui sont produits par l'homme. Dans les sociétés où la nature est conçue comme déjà domestiquée — par l'homme ou les esprits —, on n'éprouve pas ce même besoin de soumettre les animaux. T. Ingold propose même de dissoudre la dichotomie entre production et cueillette (*collection*), les deux grandes manières de tirer subsistance du monde naturel[51], en ne conservant qu'une différence de degré d'intervention humaine dans la croissance naturelle des êtres :

[48] Alain, Propos sur l'éducation : 204.
[49] Alain, Propos sur l'éducation : 8.
[50] Mauss, Sociologie et anthropologie : 374.
[51] « L'animal parvient tout au plus jusqu'à la *cueillette*, l'homme *produit* ; il crée des moyens d'existence, au sens large du mot, que sans lui la nature n'aurait pas produits » (Engels, *Dialectique de la nature. Notes et fragments. Biologie. Lutte pour l'existence*, note de 1875, qui coïncide avec la lettre d'Engels à Lavrov du 12 novembre 1875).

> Bringing up children or raising livestock, just as much as the cultivation of crops, is a process in which plants, animals or people are not so much made as grown, and in which surroundings human beings play a greater or lesser part in establishing the conditions of nurture[52].

Sans être obligé de le suivre dans cette voie, on ne manquera pas, pour le moins, de relever que tous ces auteurs, qu'ils assimilent ou qu'ils opposent dressage et éducation, restent tributaires d'une idéologie naturaliste qui serait propre à l'Occident[53].

Modes d'action en Asie intérieure

Changement de perspective

Comment dépasser ce niveau d'analyse et comprendre la relation qui, au-delà de ces points de convergence, pourrait unir le dressage et l'éducation, relation dont les analogies citées ne représenteraient que les symptômes ? Les proverbes, dictons, métaphores ou autres locutions mettant plus ou moins explicitement l'homme et le cheval en regard peuvent nous
p.153 aider à comprendre les représentations de l'humanité et de l'animalité. Néanmoins, leur interprétation tantôt malaisée, tantôt trop facile et souvent incohérente[54], a de grandes chances de se révéler décevante. Ce ne sont que des indices. Ils présentent l'avantage d'être aisément perceptibles. Mais ils éblouissent en même temps qu'ils révèlent, puisqu'ils nous fournissent l'intuition d'une relation dont ils nous cachent la nature.

Le rapport entre dressage et éducation peut être abordé sous un autre angle, par la recherche, non plus de leurs ressemblances éventuelles, mais de leur évolution parallèle. Certains historiens ont explicitement fait ce lien et remarquent des conjonctions historiques, tout en restant discrets sur l'existence et le sens de la corrélation. Ainsi en Angleterre :

> Ce n'est pas un hasard si l'adoption de nouvelles méthodes plus humaines pour les chevaux a coïncidé avec une réaction contre l'emploi de châtiments corporels dans l'éducation[55].

Peut-on aller plus loin que simplement nier le hasard ?

A.-G. Haudricourt nous invite à rapprocher *Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui* (1962), en opposant une civilisation pastorale occidentale caractérisée par l'action directe positive et une civilisation horticole orientale caractérisée par l'action indirecte négative. Or le traitement des hommes (des hommes en général et des enfants en particulier) — « horticole » ou « pastoral », selon qu'autrui est à « cultiver » ou à « gouverner » — répond à celui des plantes et des animaux.

Dans le raisonnement des historiens des mentalités, tels K. Thomas et J. Thirsk ou encore Y. Grange — comme à certains moments de celui d'A.-G. Haudricourt —, l'existence d'analogies demeure un facteur de liaison essentiel entre traitement de la nature et traitement d'autrui. Les deux formes de domination, sur les hommes et sur les bêtes, se renforcent mutuellement parce que la seconde est érigée en modèle pour la première.

> On voit la méthode de l'historien des mentalités. Par glissements successifs à partir de la référence à Haudricourt, il tend à montrer qu'en un moment historique donné les rapports de

[52] Ingold, The Perception of the environment : 87.
[53] Descola, Par-delà nature et culture.
[54] Les Français connaissent tout à la fois « Tel père, tel fils » et « À père avare, fils prodigue ».
[55] Thomas, *Dans le jardin de la nature* : 54 ; voir aussi Thirsk, « Horses in Early Modern England ».

> domestication, préexistants, deviennent un argument idéologique pour justifier l'ordre régnant, selon un raisonnement par analogie. Dans l'Angleterre du XVIIe siècle, ce ne sont pas les pratiques zootechniques — ici l'élevage des chevaux — qui influent directement sur les relations entre les hommes; mais on constate plutôt un souci de la part des membres des classes supérieures de faire se corréler une représentation de l'ordre social avec les relations aux animaux domestiques. Ce qui est différent[56]. p.154

S'il faut bien admettre qu'A.-G. Haudricourt ne distingue pas toujours nettement entre les pratiques et leurs représentations[57], il est néanmoins tout à fait possible, légitime et même souhaitable, de ne retenir que son hypothèse la plus riche qui, en postulant une homologie des modes d'agir avec la nature et avec autrui, jette les fondements d'une véritable anthropologie de l'action[58]. Ce ne serait certainement pas trahir sa pensée que de se placer ainsi délibérément au plus près du concret.

Suivant son intuition, je suis partie à la recherche de correspondances entre le dressage des chevaux et l'éducation des enfants dans le cadre d'une civilisation pastorale orientale, celle des peuples turco-mongols de Sibérie et d'Asie centrale. Délaissant le domaine des analogies au sens commun du terme, j'ai voulu repérer des analogies au sens aristotélicien, c'est-à-dire des similitudes de rapports entre, d'une part, les attitudes des adultes envers les enfants et, d'autre part, les attitudes des hommes envers les chevaux. Je ne cherche pas à voir si le cheval ressemble à l'enfant (question qui appartient à la biologie, la zoologie, l'éthologie ou la psychologie), ni si ces deux objets sont conçus comme similaires (question qui relèverait de l'étude des représentations de l'humanité et de l'animalité), ni même si le dressage est semblable à l'éducation (question qui pourrait être abordée par l'histoire sociale aussi bien que par l'étude des mécanismes d'apprentissage). Ma recherche porte sur les modes d'action qui peuvent concrètement être mis en œuvre dans des processus divers portant sur des objets divers, humains ou non. Comprenant que les correspondances entre traitement de la nature et traitement d'autrui devaient être explorées dans l'analyse des formes d'action plutôt que dans les contenus des discours, je me suis orientée vers la conception d'une anthropologie de l'action originale, basée sur une typologie des modes d'agir.

J'ai ainsi distingué plusieurs types d'actions, selon qu'on agit en allant directement vers son objectif ou en empruntant une voie détournée; selon qu'on agit sur l'objet de son action ou sur le milieu environnant; selon la quantité de travail employée et la compétence requise; selon qu'on suit une méthode préétablie ou qu'on agit de manière opportuniste; selon que le sujet agit seul, ou qu'il compte sur l'intervention d'un facteur extérieur, voire sur la participation de l'objet lui-même; selon que l'action est plus ou moins interventionniste; selon qu'elle s'exerce de manière répétée, continue, ou qu'elle est unique, irréversible. p.155

Une relation réciproque mais pas symétrique

Qu'elles traitent de l'éducation des enfants ou des relations entre hommes et animaux, la majorité des études actuelles propose un renversement de perspective, consistant à promouvoir celui des protagonistes (l'animal ou l'enfant) dont on juge qu'il avait été, jusqu'à

[56] Pelosse, « Aristote ne mange pas de taro » : 26.

[57] J.-F. Bert le remarque à propos d'un texte précurseur publié en 1954, «Essai sur l'origine des différences de mentalité entre Occident et Extrême-Orient» sous le pseudonyme René de Hétrelon (Haudricourt & Bert, p. 68).

[58] Ferret, à paraître.

présent, injustement négligé. En témoignent, par exemple, les textes de présentation des numéros spéciaux *Les Animaux pensent-ils* (n° 34) et *Enfant et apprentissage* (n° 40) de la revue *Terrain* rédigés par G. Lenclud :

> Là où l'on se contentait d'étudier comment l'homme, qu'il soit Descartes dans le cas de l'historien de la philosophie ou chasseur-cueilleur pour ce qui concerne l'anthropologue, pense l'animal, on cherche désormais à apprendre auprès d'autres disciplines ce qui se passe au juste dans la tête de l'animal et l'on se demande si ce qui se passe dans la tête de l'animal n'a pas quelque chose à nous révéler sur ce qui se déroule dans la nôtre [...] À l'intérieur des sciences de l'homme, l'animal cesse d'être intéressant eu égard seulement à ce que l'homme en croit et en fait; il le devient pour ce qu'il est lui-même[59].
>
> Il convient, en somme, d'inverser la relation de paternité communément établie : les enfants sont les pères cognitifs des pères qu'ils seront. [...] Le succès de l'apprentissage repose largement sur la contribution qu'y apporte l'enfant. Pour apprendre, il faut déjà savoir et pas seulement, ce qui n'est pas rien, savoir apprendre; tout ce qui est su n'est pas nécessairement enseigné[60].

Il s'agit de s'opposer à une conception longtemps dominante, qui faisait de la socialisation un processus à sens unique, dont le mérite revenait aux seuls adultes, et qui y déniait la part créative de l'enfant. Il n'est d'ailleurs pas indifférent que ce renversement ait eu lieu parallèlement pour ces deux objets, l'animal et l'enfant. Il représente la dernière étape en date de l'évolution de leur statut dans la civilisation occidentale.

L'anthropologie symétrique propose «d'élargir la gamme des acteurs»[61] en y intégrant les «non-humains».

p.156

> Depuis vingt ans avec une arrogance qu'on peut nous reprocher, mais avec une constance qu'on ne peut dénier, nous avons décidé de refaire les sciences sociales de fond en comble pour qu'elles encaissent, absorbent, digèrent les non-humains, c'est à dire justement les objets, les biens, les matières, les universaux, les contraintes que la sociologie classique avait laissés hors de son champ depuis Comte ou réunis, sous une forme hautement critiquable, en une infrastructure matérielle[62].

C'est d'ailleurs une curieuse démarche que de diviser le monde en humains et non-humains (soit tout le reste) quand on entend dénoncer le dualisme. Cet amalgame de tout ce qui n'est pas humain — vivant ou non — dans une même catégorie a, au contraire, toutes les apparences d'un anthropocentrisme hypertrophié[63].

Et faut-il pour autant prendre l'adjectif *symétrique* au pied de la lettre? Dans cette entreprise de symétrisation, il s'agissait, d'abord, de faire de la science (la «vraie», la «dure») un objet pour les sciences sociales, ensuite de combler les grands partages : entre nous (les Occidentaux) et les autres, ainsi qu'entre nature et société, enfin entre humains et non-humains[64]. Mais si la cafetière *fait* le café de la même manière que je *fais* un article et que l'oiseau *fait* son nid, l'intention devient hors sujet. Dans le cas qui nous occupe, doit-on envisager que l'action éducative est symétrique, c'est-à-dire que les relations de l'adulte à l'enfant et de l'enfant à l'adulte se correspondent point par point?

[59] Lenclud, «Et si un lion» : 7. *Cf.*, entre autres, F. Brunois, qui plaide pour une ethno-éthologie (Pour une approche interactive»).
[60] Lenclud, « Apprentissage culturel » : 6.
[61] Latour, *Changer de société* : 93-101.
[62] Latour, «Lettre à mon ami Pierre» : 33.
[63] Latour le reconnaît lui-même (*Changer de société* : 104 note 16) — tout en continuant à employer cette expression, qui s'est maintenant largement répandue.
[64] Latour, Nous n'avons jamais été modernes : 124-144.

Dans cette démarche qui se veut révolutionnaire, les initiateurs sont souvent dépassés par des disciples toujours, c'est bien connu, plus royalistes que le roi. B. Latour ne plaiderait vraisemblablement pas pour un nivellement faisant disparaître toute hiérarchie et toute domination dans la relation éducative.

> Le principe de symétrie n'a pas seulement pour but d'établir l'égalité — celle-ci n'est que le moyen de régler la balance au point zéro — mais d'enregistrer les différences, c'est-à-dire, en fin de compte, les asymétries, et de comprendre les moyens pratiques qui permettent aux collectifs de se dominer les uns les autres[65].

Si A. Piette, dans sa proposition d'ethnographie du fait socio-animal, relève à juste titre l'asymétrie de la relation entre l'homme et le chien[66], M. Vicart plaide, elle, pour une «phénoménographie *équitable*»[67] et répond aux propos pourtant fort raisonnables de J.- p.157
P. Digard :

> En tant qu'anthropologue, les animaux ne me concernent que dans la mesure où l'homme, mon objet, s'intéresse à eux et où, en retour, ils m'apparaissent comme des révélateurs de l'homme[68]

en faisant un mauvais procès à l'anthropologie de la domestication animale :

> Pour ces chercheurs, l'animal n'est intéressant que parce qu'il reflète l'homme. Certes. Mais prenons garde à cette posture! À force de contempler notre propre reflet, nous finirons par trop nous pencher et nous noyer[69].

Maintes recherches en sciences sociales démontrent que l'animal peut fort bien être un *révélateur* de l'homme sans en être le *reflet*[70] et c'est aussi ce que j'ai voulu prouver en disséquant les actions des éleveurs, au lieu de partir à la recherche d'analogies entre chevaux et enfants.

Toujours désireux de se confronter à l'altérité et n'ayant plus de «primitifs» à se mettre sous la dent, les anthropologues se sont lancés dans l'étude des primates. On est pourtant loin d'avoir fait le tour de l'étude de l'homme. Pour l'anthropologie sociale, le rapprochement vers son homologue physique et les sciences dures en général, par le biais des études cognitives, n'est-il pas plus périlleux que le spécisme?

Les choses vont à une allure telle qu'à présent, toute étude en sciences sociales portant sur les enfants ou sur les animaux et qui n'adopte pas d'emblée, comme position de principe, un renversement de perspective conférant à ces êtres le premier rôle est considérée avec suspicion. Quand j'ai entamé mes recherches sur le sujet, j'étais loin d'imaginer que j'aurais un jour à me justifier d'adopter le point de vue de l'homme domesticateur ou de l'adulte éducateur. L'anthropologie est une science de l'homme. Reproche-t-on à un entomologiste d'étudier les insectes? Je vois déjà des sourcils se froncer : «Elle veut étudier les hommes comme un entomologiste étudie les insectes». Et bientôt, d'autres sourcils : «Pourquoi pas? Les insectes sont des hommes comme les autres»...

La théorie de l'action a, quant à elle, cédé du terrain devant le triomphe de l'interactionnisme qui, en donnant le primat aux relations interpersonnelles et situationnelles, tend également à combler le fossé entre sujets et objets. Loin de se contenter d'agir p.158
sur des objets, l'individu agit sur lui-même, sur autrui et sur le tout suivant les circonstances

[65] Latour, Nous n'avons jamais été modernes : 145.
[66] Piette, « Entre l'homme et le chien ».
[67] Par exemple, cet auteur formule ainsi la légende d'une photo de singe : «Individu macaque japonais».
[68] Digard, « La domestication animale revisitée » : 34.
[69] Vicart, «Regards croisés».
[70] Sur l'anthropologie des animaux domestiques, *cf.* Digard, *L'Homme et les animaux domestiques.*

et le contexte, et en fonction du sens interprétatif qu'il leur confère. Certes... mais doit-on se satisfaire de ces seuls constats[71] ?

Il ne s'agit pas de nier l'existence évidente d'interactions ni de négliger le caractère situé des actions, par simple conservatisme ou frilosité conceptuelle. Simplement, il est permis de ne pas s'arrêter là. Premièrement, reconnaître l'interaction n'invalide pas la notion d'action. Les interactions constituent des groupes d'actions parmi d'autres. Deuxièmement, cela ne nécessite pas, comme nombre de chercheurs font mine de le croire actuellement, d'abandonner le point de vue du sujet pour adopter celui de l'objet. En effet, il convient de noter que les interactions ne peuvent, par définition, se repérer qu'en adoptant un point de vue extérieur, à distance de celui des acteurs. Or cette position cadre mal, d'une part, avec la posture compréhensive qui se soucie de prendre en compte, voire de reprendre à son compte, les intentions de chacun, d'autre part, avec l'analyse détaillée, à grain fin, des processus. On ne peut pas voir les deux faces d'une pièce en même temps! Ni en distinguer les détails de loin. Rien ne nous empêche de décomposer les interactions en actions, pour les soumettre à une analyse fine et subjective. Troisièmement et dernièrement donc, le repérage des interactions ne dispense pas de se pencher sur le fonctionnement concret des actions qui les composent.

Dans ma recherche, j'ai conservé un schéma classique de l'action, qui va d'un sujet vers un objet, sans opérer la révolution communément prônée aujourd'hui qui, en s'opposant à la conception habituelle de l'agir, place les deux actants, l'éducateur et l'éduqué, sur un pied d'égalité, voire qui envisage exclusivement le point de vue du «dominé». Reprenons donc les termes de la sémantique structurale qui nous a fourni la notion d'actant. L'un comme l'autre (l'homme et l'animal, l'adulte et l'enfant) sont actants et, à ce titre, ils participent tous deux à l'action, mais une hiérarchie demeure pour A. Tesnière. Dans la phrase, il y a — suivant la valence du verbe — un «prime actant» (le sujet), un «second actant» (l'objet), parfois aussi un «tiers actant» (le destinataire)[72]. Tous sont bien des actants, il n'y a peut-être pas de coupure ontologique radicale entre eux, mais ils ne jouent pas le même rôle dans le procès.

Tout en conservant une hiérarchie des actants (sujet et objet) propre au schéma clas-
p.159 sique de l'action (moyens-fins), la notion de manipulation permet de prendre en compte la réciprocité de l'action sans renoncer à une approche compréhensive des pratiques. Pierre peut très bien manipuler Paul et Paul manipuler Pierre (concomitamment ou non, chacun sachant ou non qu'il est lui-même manipulé) sans que, pour autant, les actions de l'un et de l'autre soient symétriques ni que les rapports de domination disparaissent.

Par ailleurs, est-il légitime d'user du concept occidental d'*action* pour décrire des processus ayant lieu dans d'autres civilisations ? — Non pour F. Jullien, qui juge que J.-F. Billeter a «tort d'envisager la pensée chinoise selon le modèle de l'action» (moyens – fins)[73]. — Oui, à mon sens, si le concept d'action embrasse des formes variées, que j'ai appelées action passive (où l'acteur ne fait rien et attend que les choses se fassent), action indirecte (qui ne mène pas à l'objectif visé, mais vers un élément le favorisant), l'action *a posteriori* (opportuniste), l'action exogène (où un élément tiers intervient dans le processus), action participative (où l'objet exécute l'action de lui-même). Il ne peut guère y avoir d'action sans intention de la part de l'acteur, mais celui-ci n'a pas toujours une représentation claire

[71] Pour une critique raisonnée de l'hégémonie interactionniste, voir Dubet, «Pourquoi rester classique ?» : 227 et *passim*.
[72] Tesnière, Éléments de syntaxe structurale : 102.
[73] Jullien, «Lecture ou projection» : 145.

et univoque de l'objectif à atteindre ni n'enchaîne régulièrement des séquences d'actes définis *a priori* en vue d'atteindre ce but.

Certes, le dressage et *a fortiori* l'éducation doivent être considérés comme des interactions. L'enfant (ou même l'animal) n'est pas le réceptacle inerte de l'action raisonnée, démiurgique et à sens unique de ses éducateurs (ou dresseurs). En revanche, il est légitime de considérer avec circonspection ce retour de l'inné, qui, à côté de cultures *animales*, pose l'existence d'*une* culture humaine. Il n'y a pas de honte à rester moderne. Faisons feu de tout bois pour affiner notre modèle de l'action, mais refusons de nous soumettre à la tyrannie de l'inversion. Cette nouvelle norme qui prétend s'affranchir des anciennes risque surtout de nous détourner de l'étude des actions humaines.

Rejeter le dualisme, condamner le spécisme et vouloir adopter un point de vue non humain, c'est aussi, n'en déplaise à ses thuriféraires, une démarche occidento-centrée, qui s'est développée dans un contexte historique particulier et fut portée par une vague post-moderniste à la fin du XXe siècle. Plutôt qu'un *renversement*, il pourrait s'avérer plus fructueux d'opérer un *glissement* de perspective, en délaissant l'étude des analogies pour l'analyse des actions.

La discontinuité de l'élevage équin en Asie intérieure

Mon enquête m'a menée sur le terrain pendant plus de trois années, en Sibérie et en Asie centrale, pour y étudier l'élevage et le dressage des chevaux chez plusieurs peuples p.160 turco-mongols, principalement les Iakoutes, mais aussi les Bouriates, les Khakasses, les Touvas, les Kazakhs, les Kirghizes et les Turkmènes. Ma thèse de doctorat[74] décrit ce que j'ai appelé la civilisation altaïque du cheval, marquée par un usage polyvalent de l'animal, qui est exploité aussi bien pour son énergie (sous la selle, bâté et attelé), que pour les produits (viande, lait, cuir, crin) et les signes (symbole de richesse, objet sacrificiel) qu'il fournit aux hommes.

Particulièrement peu interventionniste, l'élevage iakoute se distingue par un grand déséquilibre entre ce que l'homme donne au cheval et ce que le cheval donne à l'homme. Le cheval rend énormément (en produits corporels et en force de travail) pour un minimum de soins (pas d'écurie, pas d'abreuvement, presque pas de nourriture). Il vit loin des hommes et se débrouille tout seul. En dépit de températures hivernales extrêmement basses, qui atteignent les - 60 °, il pâture l'année durant, en grattant la neige avec ses sabots.

Néanmoins, à y regarder d'un peu plus près, on remarque non seulement la grande extensivité de l'élevage, mais aussi le primat absolu des actions discontinues. Le dressage, par exemple, est très expéditif, car le cheval passe en quelques jours d'une liberté totale à la soumission. Cette discontinuité s'exprime souvent dans une série contrastée, composée de quelques actions initiales, parfois interventionnistes, directes et positives, mais toujours ponctuelles (telles la formation des troupeaux, l'abattage précoce ou la castration), cédant ensuite le pas au laisser-faire. Après avoir formé des troupeaux stables et les avoir habitués à la fréquentation de certaines pâtures, les éleveurs les laissent libres et sans surveillance, quasiment assurés qu'ils se garderont d'eux-mêmes et suivront de leur propre initiative — ou parfois orientés par de discrètes indications — un itinéraire optimisant l'emploi des ressources naturelles. Cette alternance d'action et d'inaction est également évidente dans le cadre de la reproduction : abattant ou castrant la majorité des mâles, les éleveurs

[74] Ferret, « Techniques iakoutes aux confins ».

s'abstiennent ensuite de tout contrôle sur le cycle reproductif, n'intervenant ni dans la saison de reproduction, ni dans le déroulement des saillies, ni dans la mise bas. En Iakoutie, toutes les actions continues visant à protéger et à entretenir le cheptel ont tendance à s'effacer. L'art de l'éleveur consiste à aménager certaines conditions afin que, par la suite, les chevaux puissent s'élever tout seuls. Tandis que nous maintenons nos animaux familiers à un stade infantile de dépendance, les Iakoutes, pourrait-on dire, apprennent à leurs chevaux à se débrouiller sans eux. Le verbe *apprendre* est d'ailleurs excessif ici, disons plutôt qu'ils adaptent leur élevage de telle sorte qu'il puisse en être ainsi.

p.161 Cette discontinuité s'observe aussi dans l'entraînement des chevaux de course en Asie centrale. Dans le régime alimentaire comme dans les phases de travail, l'équilibre n'est pas atteint par une tempérance constante mais par l'alternance de contraires. L'année se divise en périodes d'engraissement, où le cheval fait peu d'exercice et mange beaucoup, et en périodes d'amaigrissement, où le cheval, tout en travaillant davantage, est moins nourri. Loin d'atténuer l'effet de la saisonnalité, naturellement très marqué dans ces climats extrêmement continentaux, les hommes l'accentuent et l'érigent en méthode d'entraînement. Le cheval affûté n'est pas simplement un cheval «en état»; c'est, plus précisément, un cheval successivement engraissé par l'embouche, puis amaigri par l'attache[75].

Les revirements de l'éducation altaïque

Qu'en est-il dans le monde enfantin? Y observe-t-on une discontinuité similaire? F. Aubin a montré qu'en grandissant, l'enfant mongol voit son statut se bouleverser à plusieurs reprises, le passage d'un âge à l'autre pouvant être marqué par une cérémonie rituelle :

> La plupart des peuples mongols détachent définitivement le nouveau-né (*njalraj*) du monde numineux par la fête du bain du 3e jour. L'enfant entre alors dans la catégorie des «nourrissons» (*njalkh*), en laquelle il reste le plus souvent — surtout s'il est du sexe masculin — jusqu'à la fête de la 1ère coupe de cheveux, à trois ans, cérémonie de sa vie la plus solennelle jusqu'à son mariage [...] La fête des trois ans introduit le petit dans la catégorie des «enfants» (*khüükhêd*) — ou, selon certains témoignages, dans celle des «jeunes enfants» (*balčir*) qui précède l'enfance proprement dite, vers 5 à 6 ans. La cérémonie de la coupe des cheveux, telle qu'on la connaît depuis le XIXe siècle et qui est encore en vogue de nos jours, se signale par un changement brusque de statut. Partant de ce moment environ, on cesse de traiter le petit comme un nourrisson. Il est séparé de sa mère la nuit, ne tète plus; jusqu'alors gâté et adulé de tous, il commence à être réprimandé[76].

Ces changements de statut se traduisent concrètement dans les manières de traiter les enfants, qui connaissent de grandes variations suivant leur âge.

Une première approche comparée des processus de dressage et d'éducation en Asie in-
p.162 térieure fait apparaître une structure commune, selon laquelle l'équilibre (entre rudesse et douceur, manque et excès, laisser-faire et interventionnisme) n'est pas recherché à chaque instant, mais sur de grandes périodes de temps, par alternance d'attitudes extrêmes et contrastées. Deux dictons kazakhs illustrent ce phénomène :

[75] Ferret, « De l'attache ».

[76] Aubin, «Le statut de l'enfant» : 503-504. Concernant la fête du troisième jour suivant la naissance chez les Iakoutes, *cf.* Troščanskij, «Ljubov' i brak u jakutov» : 23-24; Popov, «O verovanijah jakutov» : 119-122; Burykina, «Jakutskie obyčai» : 146-147; Hudjakov, *Kratkoe opisanie* : 185-189; D'jačenko, «Vospitanie detej» : 189-90.

Bes žasḳa dejìn pìrìṇdej kör,	Jusqu'à cinq ans, traite ton enfant comme un roi[77] ;
Besten on bes žasḳa dejìn ḳůlyṇdaj žůmsa,	De cinq à quinze ans, emploie-le comme un esclave ;
On beske kelgen son dosyṇdaj syjla.	Après quinze ans, soigne-le comme un ami.

et, pour le cheval,

Tajynda taptap mìn,	Monte le cheval d'un an sans pitié,
Ḳůnanynda saḳtap mìn,	Monte le cheval de deux ans avec prudence,
Dônenìnde baptap mìn.	Monte le cheval de trois ans en le soignant[78].

Certes, comme je l'ai souligné, la portée interprétative de tels proverbes est limitée. Il convient cependant de noter qu'ici, ce ne sont pas l'animal et l'enfant qui sont mis en parallèle, mais bien les façons dont il convient de les traiter — et indirectement, par la comparaison de deux dictons distincts. Bien plus encore, ce ne sont pas tant les traitements qui se ressemblent que leur agencement en alternance (pour l'enfant c'est un traitement doux, puis dur, puis équilibré qui est préconisé ; pour le cheval, un traitement dur, puis doux, puis équilibré). Sans se contenter de cette troublante symétrie, il conviendra d'examiner en détail si de tels revirements se manifestent réellement dans les actions concrètes effectuées avec les enfants comme avec les animaux.

Si j'avais voulu chercher un animal protégé et dorloté comme un bébé chez les peuples pasteurs d'Asie intérieure, alors je l'aurais plus vraisemblablement trouvé parmi les chamelons que parmi les poulains[79]. Non, ce qui m'intéresse ici, c'est que, dans les deux cas, celui p.163
du cheval comme celui de l'enfant, l'action adéquate et mesurée ne se trouve qu'à l'issue d'une série d'actions déséquilibrées, dans un sens puis dans l'autre.

De fait, la grande liberté dont jouissent les jeunes enfants en Asie intérieure, dans leurs mouvements comme dans l'emploi de leur temps, contraste avec l'immobilité à laquelle l'emmaillotement et les berceaux contraignent les bébés. Pieds et mains liés dans les langes, ceux-ci passent de longues heures sans bouger, entrecoupées de temps de massage énergique pour éviter l'engourdissement et «que les omoplates ne se soudent». Souvent, même la tétée se fait dans le berceau. L'apprentissage de la propreté commence bien avant six mois, l'enfant étant tenu en position d'uriner, encouragé par un doux sifflement, ou même mis sur le pot avant même de savoir tenir assis[80] — alors que, chez nous, on estime qu'un bébé ne peut pas maîtriser ses sphincters avant de savoir bien marcher et monter les escaliers, vers deux ans.

Ensuite, après avoir vécu leurs premières années dans une grande insouciance et une tolérance presque totale, les enfants sont responsabilisés très tôt et employés intensivement dans le travail domestique, où ils secondent et remplacent leurs parents, pour les tâches ménagères et la surveillance du bétail.

> Comme le conseille encore en 1972 une revue s'adressant aux enfants : à partir de 3 ans, aider à nourrir agneaux et chevreaux, et à 4 ans, les garder ; à 5 ans, devenir pâtre des veaux ; à 6 ans, monter un cheval de course aux fêtes (*naadam*) du *somon* et à 7 ans, à celles de l'*aimag* ; à partir de 8 ans, garder les brebis ; à 9 ans, traire les vaches, les chèvres, les brebis ; à partir de

[77] Littéralement, «jusqu'à cinq ans, regarde-le comme un *pìr* [esprit protecteur et inspirateur]». J'ai recueilli plusieurs variantes de ce proverbe (avec, par exemple, «khan» au lieu de *pìr*), en kazakh et dans d'autres langues turques, notamment ouzbèke et turkmène.

[78] Entretien du 24.9.1994 avec Ämìr Tůraev, à Žaṇa bazar auyl, Qazyġůrt audany, région du Sud kazakh. *Taptap* que je traduis «sans pitié» signifie littéralement «en le piétinant».

[79] A. I. Dobrosmyslov (*Skotovodstvo* : 238-239) décrit les soins attentifs dont les Kazakhs entourent les chamelons nouveau-nés, mis à l'abri des regards durant leurs deux premières semaines, affublés de talismans, etc.

[80] Diverses observations de terrain, par exemple en 1994 dans la région de Naryn, Kirghizstan, ou en 2008 dans le Sud kazakh.

> 10 ans, garder les chevaux [...] La règle, immuable, est de donner à l'enfant des responsabilités accordées à son âge, en lui confiant des animaux d'une taille en rapport avec la sienne[81].

Cette responsabilisation précoce et ce passage rapide de l'enfance à l'âge adulte, ou quasi adulte, fait que, dans ces pays, il n'y a pas vraiment d'adolescence ou, du moins, rien qui ressemble à notre crise d'adolescence. Aussi, quand F. Aubin écrit que : « le statut privilégié de l'enfant au sein de la famille décroît, cela va de soi, à l'approche de l'adolescence et plus encore de la majorité »[82], c'est pour mieux souligner les joies de l'enfance mongole, sans impliquer nécessairement l'existence d'un âge particulier qui correspondrait à l'adolescence.

p.164 Vivre sur le terrain, chez des familles centrasiatiques, parfois accompagnée de mes propres enfants — qui ne manquaient pas de relever les différences culturelles qu'ils observaient et éprouvaient —, m'a permis de comprendre que le traitement de l'enfant dépend non seulement de son âge et de son sexe, mais aussi de sa place dans la fratrie. De ce point de vue, la position de cadet et surtout de benjamin est largement plus douce que celle d'aîné. Nous avons séjourné chez une famille kazakhe, dans le bourg de Kara-Balta, au Kirghizstan, non loin de la frontière avec le Kazakhstan. Une grande différence d'âge séparait l'aîné (19 ans) et la cadette (16 ans) du benjamin (deux ans). Le petit dernier pouvait crier, donner des coups, renverser les plats, etc., sans encourir la moindre sanction, ni recevoir la moindre remarque de la part de ses parents ou de ses aînés. Sa grande sœur observait : « C'est le dernier, pourquoi voudriez-vous lui dire quoi que ce soit ? ». Or jusqu'à sa naissance, c'était elle qui avait joui de ce statut privilégié. Leur père m'a ainsi raconté :

> Elle n'en a toujours fait qu'à sa tête. Elle a longtemps été la petite dernière, jusqu'à la naissance d'Erasil. Elle a choisi d'aller à l'école près de la maison [à sept ans]. Il y avait une meilleure école un peu plus loin, là où a été son frère aîné. Mais elle n'avait pas envie d'y aller, elle trouvait ça trop loin. Alors elle est restée ici. C'était la dernière, on l'a laissé faire.

L'âge des parents de ce petit garçon, qui auraient pu être ses grands-parents, pourrait ici être avancé pour expliquer leur patience. Mais si leur passivité avait quelque chose d'exceptionnel dans son imperturbabilité, il est tout à fait commun d'observer de grandes divergences entre le traitement des aînés et celui des cadets[83]. Aussi ces changements de statut pourraient correspondre non seulement à des âges absolus, signalés par des rites de passage, mais aussi à la position relative dans la famille, qui dépend de sa composition et se voit modifiée à chaque naissance. N'est-ce pas en enfantant soi-même qu'on devient véritablement adulte ?

Les gens justifient la grande tolérance dont ils font preuve à l'égard des enfants par la dureté de la vie adulte, soulignant par là même la spécificité de l'enfance. Ainsi en Iakoutie, Anna laissait ses petits-enfants se baigner dans les lacs et s'amuser toute la journée avec leurs copains — venant juste manger un morceau quand ils avaient faim —, alors qu'elle-même trimait à la maison, à la poste et à l'étable, en m'expliquant :

> il faut les laisser jouir de l'enfance car ensuite, ils devront travailler dur[84].

Le même type d'explication vaut pour l'éducation des filles en Mongolie :

[81] Aubin, « Le statut de l'enfant » : 509-510. Concernant les Iakoutes, voir, par exemple, Hudjakov, *Kratkoe opisanie* : 194-196 ; D'jačenko, « Vospitanie detej » : 196-197.
[82] Aubin, « Le statut de l'enfant » : 486.
[83] Ce fait m'a également frappée chez ma famille d'accueil turkmène à Ashgabat, qui comptait deux garçons de douze et trois ans.
[84] Entretien dans l'*ulus* d'Ust'-Aldan, été 2008.

> Une fille est fêtée tout autant qu'un garçon, et même choyée bien davantage durant son enfance, et son adolescence, en compensation des amertumes qui l'attendent après son mariage[85]. p.165

En revanche, l'enfant n'est pas nécessairement mis à l'écart et consigné dans des occupations propres à son âge. Il participe ou assiste à des activités qui, chez nous, seraient réservées aux adultes. Les observateurs russes du XIXe siècle notent, un peu choqués, que les Iakoutes laissent leurs enfants fumer du tabac, assister à l'abattage des animaux ou écouter des histoires obscènes[86].

Les pratiques éducatives semblent donc faire écho à l'absence d'autoritarisme, notable dans l'utilisation des chevaux de travail. En effet, l'idée de vouloir exercer un contrôle absolu des mouvements en privant la monture de toute initiative est totalement étrangère aux cavaliers altaïques[87]. Au contraire, la participation du cheval est encouragée, notamment lors de la capture à la perche-lasso, où la monture poursuit d'elle-même sa proie. Malgré la brutalité du dressage, la soumission n'est jamais recherchée pour elle-même.

Cette cohérence décelable entre les pratiques éducatives et les techniques de dressage souffre néanmoins des exceptions qui invitent à la prudence. L'opportunisme caractéristique des «peuples cavaliers» qui, à l'inverse des «sociétés à écuyers»[88], ne produisent, en matière équestre, que très peu de règles, et pratiquement pas de discours normatif, se conjugue au fait qu'en Asie centrale, la vie sociale est marquée de codes comportementaux impératifs, liés au statut, au sexe, aux relations de parenté, à l'âge, au rang de naissance et à l'appartenance clanique. L'enfant apprend très tôt à maîtriser et à respecter ce système complexe de conventions sociales.

> L'essentiel de l'éducation repose sur la maîtrise d'un code de conduite complexe, formé d'un système d'interdits envers les puissances surnaturelles et de règles de convenance, et s'acquiert, au premier chef, par la force de l'exemple et de l'ambiance générale. L'enfant apprend à être, comme l'homme bien né, avare de ses gestes et de ses éclats de voix, pondéré. Et surtout il assimile les principes du respect filial (*ačilal elberil*) et des relations entre aînés et cadets (*aqalaqu degüčilekü*)[89].

Si la position des cavaliers à cheval est variée, souvent relâchée, parfois très éloignée de la rectitude, la place, le rôle et les gestes de chacun dans la vie quotidienne se révèlent être, en revanche, étroitement codifiés. p.166

Il faut donc se garder de conclure trop vite quant à d'éventuelles convergences entre dressage et éducation. L'état actuel de mes recherches, encore embryonnaires sur les enfants, m'interdit d'en dire davantage. L'éducation dans les sociétés sibériennes et centrasiatiques est un thème encore très peu défriché et fort méconnu. La pénurie d'études en la matière s'explique vraisemblablement par le fait que, l'un comme l'autre, l'éducation comme le dressage, ne sont guère pensés en tant que tels.

> Personne à la yourte ne pouvait savoir autrefois qu'il élevait un enfant, et les enfants n'avaient pas conscience d'être élevés[90].

[85] Aubin, «Le statut de l'enfant» : 465.
[86] Godzik, « Jakutskaja oblast' » : 1044 ; Troščanskij, « Ljubov' i brak u jakutov » : 19 ; Troščanskij, *Nabroski o jakutah* : 102.
[87] Ferret, « Techniques iakoutes aux confins ». Sur les techniques équestres mongoles, *cf.* Aubin, «L'art du cheval».
[88] Digard, *Une Histoire du cheval*.
[89] Aubin, «Le statut de l'enfant» : 505. Pour l'apprentissage des interdits chez les enfants iakoutes, *cf.* Hudjakov, *Kratkoe opisanie* : 301, 377.
[90] Tschinag, *Ciel bleu* : 25, cité également par Aubin, «Sagesse des anciens» : 97.

Combien de fois, les éleveurs à qui je demandais de décrire le débourrage des chevaux me rétorquaient lapidairement : «on monte dessus et puis c'est tout». Cette absence de discours sur les deux processus rend la recherche plus ardue. Mais, en nous obligeant à nous détourner des paroles pour nous concentrer sur les actes, elle nous aidera à résister aux sirènes de l'analogie et permettra, je l'espère, de dévoiler quelques traits saillants de la *praxis* altaïque.

La bonne distance de la comparaison

Envisager les différentes façons de rapprocher éducation des enfants et dressage des chevaux — ressemblance des êtres (le cheval, l'enfant et le sauvage), analogie des processus de socialisation ou correspondance entre modes d'action — invite à se livrer à un jeu complexe de comparaison entre des époques, des espaces, des objets et des disciplines.

Pour être fructueuse, la comparaison doit se faire à bonne distance, entre deux pôles à la fois suffisamment proches et suffisamment lointains. Le reproche habituellement adressé aux comparatistes — et spontanément présenté à l'énoncé de mon projet de recherche — sous la forme «on ne peut pas comparer parce que ce n'est pas pareil» peut aisément se retourner en faisant remarquer que, justement, c'est la différence qui permet la comparaison.

Comparer à bonne distance, cela signifie aussi autre chose : adopter une hauteur de vue telle qu'on distingue encore les détails sans perdre la vision de l'ensemble. Puisqu'il est impossible de tout embrasser, il faut sélectionner, parmi les actions de dressage et les actions éducatives, certaines paraissant plus pertinentes que les autres, et moduler le niveau d'analyse.

p.167 Outre la quête de régularités ou de spécificités[91], la comparaison peut se voir assigner un objectif *a minima*, purement heuristique. Dans la mesure où elle permet de questionner les évidences et de «rendre visible l'invisible»[92], elle donne à comprendre ce qui est fait en montrant que cela aurait pu l'être *autrement*. Le comparatisme est «une manière d'expérimentation contrôlée» permettant non seulement «de vérifier ou d'infirmer des hypothèses sur ce qui fonde et explique la diversité des systèmes d'usage du monde»[93] mais aussi, en amont, d'émettre ces hypothèses et d'élaborer des outils permettant de saisir cette diversité.

Ainsi, dans ma démarche, la comparaison intervient à plusieurs moments : pour l'élaboration des types d'action; pour la qualification de chaque action — qui est toujours relative et s'évalue par rapport à d'autres actions alternatives possibles; enfin, éventuellement, pour la révélation des inclinations ou des aversions que manifesterait chaque société envers tel ou tel type d'action, dans le dressage de ses chevaux comme dans l'éducation de ses enfants.

[91] En sciences sociales, la recherche des différences l'emporte nettement sur celle des ressemblances (*cf.*, entre autres, Evans-Prichard, *La Femme dans les sociétés primitives* : 101).

[92] Green, «Religion et ethnicité» : 143. Voir aussi Detienne, «Rentrer au village» : 140 et l'ensemble du numéro des *Annales* (vol. 57 n° 1, 2002) consacré à «L'exercice de la comparaison», suivant la parution du livre de M. Detienne, *Comparer l'incomparable* en 2000.

[93] Descola, « L'anthropologie de la nature » : 21.

Ce cheminement n'a cependant rien de linéaire, qui irait d'une classification des modes d'action vers une classification des groupes humains. Il n'a pas vocation à fournir une typologie des sociétés suivant les types d'action dominants, mais bien plutôt à pénétrer dans les rouages de l'action éducative, afin de mieux en saisir la complexité et en comprendre le fonctionnement.

Ouvrages cités

Alain, *Propos sur l'éducation* suivis de *Pédagogie enfantine*, Paris : PUF, 1986 [1932 & 1963]. p.168

Alexandre-Bidon, Danièle & Monique Cosson, *L'Enfant à l'ombre des cathédrales*, Paris : Presses universitaires de Lyon & Éditions du CNRS, 1985.

Ariès, Philippe, *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris : Le Seuil, 1960.

Aubin, Françoise, «Le statut de l'enfant dans la société mongole» in *L'Enfant (antiquité, Afrique, Asie)*, Bruxelles : Éditions de la librairie encyclopédique [Recueils de la société Jean Bodin pour l'histoire comparative des institutions t. XXV], 1975 : 459-599.

——, «L'art du cheval en Mongolie», *Production pastorale et société* 19 (1986) : 129-149.

——, «Sagesse des anciens, sagesse des enfants dans les steppes mongoles», *in* Flora Blanchon (dir.), *Asie*. IV. *Enfances*, Paris : Presses de l'université de Paris-Sorbonne, 1997 : 95-113.

Baucher, François, *Méthode d'équitation basée sur de nouveaux principes*, Bourg-en-Bresse : Éd. du Bastion, 1990 [1850].

——, *Dictionnaire raisonné d'équitation* précédé de *Passe-temps équestres* et de *Dialogues sur l'équitation*, Paris : Jean-Michel Place, 1990 [1864].

Bensa, Alban, *La Fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*, Paris : Anacharsis, 2006.

Bernand, Carmen & Serge Gruzinski, *De l'idolâtrie. Une archéologie des sciences religieuses*, Paris : Le Seuil, 1988.

Brunois, Florence, «Pour une approche interactive des savoirs locaux : l'ethno-éthologie», *Journal de la Société des Océanistes* 120-121 (2005) : 31-40.

Burykina, N. N., « Jakutskie obyčai, svjazannye s roždeniem rebenka » [Les coutumes iakoutes liées à la naissance des enfants], *Sbornik trudov issledovatel'skogo obščestva « Saha kèskilè »* vyp. 5 (1928) : 143-147.

D'jačenko, Vladimir Ivanovič, « Vospitanie detej u jakutov » [L'éducation des enfants chez les Iakoutes] in *Tradicionnoe vospitanie detej u narodov Sibiri*, Leningrad : Nauka, 1988 : 186-205.

Descola, Philippe, «L'anthropologie de la nature», *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 57/1 (2002) : 9-25.

——, *Par-delà nature et culture*, Paris : Gallimard, 2005.

Detienne, Marcel, «Rentrer au village. Un tropisme de l'hellénisme?», *L'Homme* 157 (2001) : 137-149.

Digard, Jean-Pierre, *L'Homme et les animaux domestiques. Anthropologie d'une passion*, Paris : Fayard, 1990.

——, «La domestication animale revisitée par l'anthropologie», *Ethnozootechnie* 71 (2003) : 33-44.

——, *Une Histoire du cheval. Art, techniques, société*, Arles : Actes Sud, 2004. p.169

——, «Des manèges aux tipis. "Équitation éthologique" et mythes indiens», *Techniques et culture* 43-44 (2004) : 129-141.

Dobrosmyslov, A. I., *Skotovodstvo v Turgajskoj oblasti* [L'élevage dans la région de Torgaj]. Orenburg : Izdanie Turgajskogo oblastnogo statističeskogo komiteta, 1895.

Dubet, François, «Pourquoi rester classique ?», *Revue du MAUSS* 24 (2004) : 219-232.

Dupaty de Clam, Louis Charles Mercier, *Traités sur l'équitation*, Paris : Lacombre, 1771.

Durkheim, Émile, *Éducation et sociologie*, Paris : PUF, 1989 [1922].

Engels, Friedrich, *Dialectique de la nature*, Paris : Éditions sociales, 1968 [1883].

Evans-Pritchard, Edward Evan, *La Femme dans les sociétés primitives et autres essais d'anthropologie sociale*, Paris : PUF, 1971 [1965].

Fédération équestre française, *Manuel officiel de préparation aux examens d'équitation. II : Examens d'argent*, Paris : Lavauzelle, 1979.

Ferret, Carole, «De l'attache des chevaux à la fécondation des femmes en passant par la cuisine. Quelques pistes pour l'exploration des notions altaïques de chaud et de froid», *Études rurales* 171-172 (2004) : 243-270.

——, «Techniques iakoutes aux confins de la civilisation altaïque du cheval. Contribution à une anthropologie de l'action», thèse de doctorat en anthropologie sociale et ethnologie, Paris : EHESS, 2006.

——, «André-Georges Haudricourt, inventeur d'une anthropologie de l'action», Actes des journées d'étude *André Leroi-Gourhan, André-Georges Haudricourt et Charles Parain. Matérialités, concrétudes et élaborations théoriques*, Institut Mémoires de l'Edition Contemporaine, Caen, 13-15 octobre 2008, à paraître.

Godzik («vet. vrač »), « Jakutskaja oblasť v zootehničeskom i sanitarno-veterinarnom otnošenii » [La région de Iakoutie du point de vue zootechnique, vétérinaire et sanitaire], *Vestnik obščestvennoj veterinarii* t. XVII n° 19-20 : 892-895; n° 21-22 : 973-977; n° 23 : 1038-1045.

Grange, Yves, «Le cheval oublié. Essai sur les aspects politiques de la relation de l'homme et du cheval», thèse de doctorat de 3e cycle en sociologie de l'administration, Grenoble : Institut d'études politiques, 1981.

Green, Nancy L., «Religion et ethnicité. De la comparaison spatiale et temporelle», *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 57/1 : 127-144.

Haudricourt André-Georges, «Domestication des animaux, culture des plantes et traitement d'autrui», *L'Homme* 2/1 (1962) : 40-50.

Haudricourt, André-Georges & Pascal Dibie, *Les Pieds sur terre*, Paris : A.-M. Métailié, 1987.

p.170 Haudricourt, André-Georges & Jean-François Bert, *Essai sur l'origine des différences de mentalité entre Occident et Extrême-Orient* suivi de *Un certain sens du concret*, Strasbourg : Le Portique [Carnets 6], 2008 [1954].

Hontang, Maurice, *Psychologie du cheval, sa personnalité*, Paris : Payot, 1985 [1971].

Hudjakov, Ivan Aleksandrovič, *Kratkoe opisanie Verhojanskogo okruga* [Brève description du district de Verkhoïansk], Leningrad : Nauka, 1969.

Ingold, Tim, *The Perception of the environment. Essays in livelihood, dwelling and skill*. London & New York : Routledge, 2000.

Jolibert, Bernard, *Raison et éducation. L'idée de raison dans l'histoire de la pensée éducative*, Paris : Klincksieck, 1987.

Joulian, Frédéric, «Techniques du corps et traditions chimpanzières», *Terrain* 34 (2000) : 37-54.

Jullien, François, «Lecture ou projection : Comment lire (autrement) Wang Fuzhi ?», *Études chinoises* 9/2 (1990) : 131-149.

Kant, Emmanuel, *Réflexions sur l'éducation*. Traduction, introduction et notes par A. Philonenko, Paris : Vrin, 1966 [1803].

Khazanov, Anatoly M., *Nomads and the outside world*, Cambridge : Cambridge University Press, 1983.

Latour, Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique*, Paris : La Découverte, 1991.

——, «Lettre à mon ami Pierre sur l'anthropologie symétrique», *Ethnologie française* 26/1 (1996) : 32-36.

——, *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris : La Découverte, 2007 [2005].

Le Bon, Gustave, *L'Équitation actuelle et ses principes. Recherches expérimentales*, Paris : Jean-Michel Place, 1990 [1892].

Lenclud, Gérard, «Et si un lion pouvait parler...», *Terrain* 34 (2000) : 5-22.

——, «Apprentissage culturel et nature humaine», *Terrain* 40 (2003) : 5-20.

Lestel, Dominique, *Les Origines animales de la culture*, Paris : Flammarion, 2001.

Locke, John, *Quelques pensées sur l'éducation*, Paris : Vrin, 1966 [1693].

Marques, Joao Pedro, «Sur la nature du nomadisme des steppes eurasiatiques», *L'Homme* 108 (1988) : 84-98.

Mauss, Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris : PUF, 1983 [1950].

Mead, Margaret, *Une éducation en Nouvelle-Guinée*, Paris : Payot, 1973 [1930].

Mendousse, Pierre, *Du Dressage à l'éducation*, Paris : Felix Alcan, 1909.

Pelosse, Valentin, « Aristote ne mange pas de taro. Comparatisme et relations au monde naturel chez André-Georges Haudricourt» in B. Lizet & G. Ravis-Giordani (dir.), *Des Bêtes et des hommes. Le rapport à l'animal : un jeu sur la distance*, Paris : Éditions du CTHS, 1995 : 17-28. p.171

Piette, Albert, «Entre l'homme et le chien. Pour une ethnographie du fait socio-animal», *Socio-Anthropologie* 11 (2002) : 87-104, en ligne http://socioanthropologie.revues.org/document141.html

Pilley-Mirande, Natalie, *Le Secret des chuchoteurs américains*, Paris : Zulma, 2000.

Platon, *Œuvres complètes*, t. II, Paris : Gallimard, 1950.

Popov, A., «O verovanijah jakutov Jakutskoj oblasti» [Sur les croyances des Iakoutes de la région de Iakoutie], *Izvestija Vost.-Sib. otd. IRGO* 17/1-2 (1886) : 119-136.

Rousseau, Jean-Jacques, *Discours sur l'Origine et les Fondements de l'Inégalité parmi les hommes*, Paris : Gallimard, 1965 [1754].

——, *Émile ou De l'éducation*, Paris : Garnier, 1951 [1762].

Saurel, Étienne, *Pratique de l'équitation d'après les maîtres français*, Paris : Flammarion, 1964.

——, *Le Cheval. Encyclopédie de l'équitation et des sports hippiques*, Paris : Larousse, 1966.

Sigaut, François, «Comparaisons et raisons», *Techniques et culture* 23-24 (1994) : 425-436.

Spencer, Herbert, *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*, Verviers : Marabout, 1974 [1849-1859].

Tapper, Richard, « Animality, humanity, morality, society » in T. Ingold (dir.), *What is an animal?*, London : Allen & Unwin, 1988 : 47-62.

Tesnière, Lucien, *Éléments de syntaxe structurale*, Paris : Klincksieck, 1959.

Thirsk, Joan, « Horses in Early Modern England : for Service, for Pleasure, for Power », Reading : University of Reading [The Stenton Lecture, vol. 11 for 1977], 1978 : 5-28.

Thomas, Keith, *Dans le jardin de la nature. La mutation des sensibilités en Angleterre à l'époque moderne (1500 – 1800)*, Paris : Gallimard, 1985 [1983].

Tondra, Jacques, *Dictionnaire du cheval*, Paris : Fernand Nathan, 1979.

Troščanskij, V. F., « Ljubov' i brak u jakutov » [L'amour et le mariage chez les Iakoutes], Sankt-Peterburg, *Živaja starina* god XVIII vyp. 2-3 (1909) : 17-26.

——, *Nabroski o jakutah Jakutskogo okruga* [Esquisses sur les Iakoutes du district de Iakoutsk], Kazan' : Tipo-litografija Imperatorskogo universiteta, 1911.

Tschinag, Galsan, *Ciel bleu. Une enfance dans le haut Altaï*, Paris : Métailié, 1996 [1994].

Vicart, Marion, «Regards croisés entre l'animal et l'homme : petit exercice de phénoménographie équitable», *ethnographiques.org* 17 (2008), en ligne http://www.ethnographiques.org/2008/Vicart.html

p.172 Vigarello, Georges, *Le corps redressé. Histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris : Jean-Pierre Delarge, 1978.

Yonnet, Paul, *Jeux, modes et masses. La société française et le moderne. 1945 – 1985*, Paris : Gallimard, 1985.

Résumé
Ayant repéré des exemples de parallélisme entre des traités de pédagogie et des manuels d'équitation, l'auteur s'interroge sur le lien qui unit l'éducation des enfants et le dressage des chevaux dans la civilisation occidentale, avant d'examiner les modes d'action mis en œuvre dans ces deux processus au sein de la civilisation pastorale d'Asie intérieure, où ils sont l'un et l'autre caractérisés par une même discontinuité. Ce déplacement de perspective, des analogies vers les formes d'actions, apparaît plus opportun que le renversement prôné par maintes études actuelles, qui octroient les premiers rôles à l'animal et à l'enfant. Cette réflexion l'amène à définir l'éducation comme une action réciproque mais non symétrique, et invite à se livrer à un jeu de complexe de comparaison.

Mots-clés : Éducation des enfants, dressage des chevaux, anthropologie de l'action, Sibérie, Asie centrale, comparatisme.

Abstract: **Child rearing and horse breaking. From analogies to ways of action.**
Parallels between treatises of pedagogy and horse-riding handbooks induce to question about links that may exist between child rearing and horse breaking in Western countries and to examine forms of action, involved in both of these processes in Inner Asian pastoral civilization, where they are both characterised by the same discontinuity. This change of perspective, from analogies to forms of action, seems more appropriate than the reversal of perspective, promoted by many present researches, which give the first role to the animal or to the child. This thinking leads to see education as a reciprocal but not symmetrical action and to draw a complex set of comparisons.

Key-words: Child rearing, horse breaking, anthropology of action, Siberia, Central Asia, comparatism.

Plan

Préambule 1
Analogies occidentales 2
Exemples de parallélisme 2
Le cheval, l'enfant et le sauvage 4
Définitions du dressage et de l'éducation 6
La différence est posée 7
Modes d'action en Asie intérieure 10
Changement de perspective 10
Une relation réciproque mais pas symétrique 11
La discontinuité de l'élevage équin en Asie intérieure 15
Les revirements de l'éducation altaïque 16
La bonne distance de la comparaison 20
Ouvrages cités 21